

REVISTA ELETRÔNICA DO

Gepele



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

"La persistência de la memoria", de Salvador Dalí (1931)



Coletânea CELEST

Estudos em Linguística Aplicada

Ano VII - Volume 01 - Edição N° 10 - Agosto de 2022

ISSN: 2318-0099

CAPA

“La persistencia de la memoria”

Salvador Dalí

1931

Óleo sobre tela

24 cm x 33 cm

A obra da capa trata-se de um fragmento do óleo sobre tela “La Persistencia de la Memoria”, feito pelo pintor Catalão Salvador Dalí i Domènech em 1931 que encontra-se em exibição no Museu de Arte Moderna de Nova York, disponível em: [A persistência da memória - Puzzle Factory](#)

Segundo o autor “Toda a minha ambição no campo pictórico é materializar as imagens da irracionalidade concreta com a mais imperialista fúria da precisão”. E assim se justifica a escolha da obra: pela busca dessa revista de materializar o intangível através da ciência, do trabalho, da pesquisa e do conhecimento dos autores envolvidos na construção desta coletânea.

Revista Eletrônica do GEPPELE



Dados para catalogafia:

Número 09 Volume 02 Ano VII – Jan/2022

ISSN 2318-0099

Publicada em meio eletrônico (<http://www.periodicos.ufc.br/geppele>).

Semestral

Fortaleza/CE

2021.2

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA

Editora Chefe

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

Editores Adjuntos

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva – UFC

E-mail: katiacilenedavid@yahoo.com.br

Editor Execultivo

Raphael Chaves de Sousa – UFC

E-mail: chavesrapha@hotmail.com

**Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática de Ensino e Formação
De Professores de Língua Espanhola – GEPPELE**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Revista Eletrônica do GEPPELE
UFC – Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Extensão
revistageppele@ufc.br

Organizadores da edição:

Maria Valdênia Falcão Nascimento –UFC

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

Kátia Cilene David da Silva – UFC

Formatação, editoração e diagramação:

Raphael Chaves de Sousa – UFC

APRESENTAÇÃO

Iniciamos o primeiro número de 2022 da revista eletrônica do Gepple com artigos de alunos e professores de graduação e de programas de pós-graduação de várias instituições brasileiras. Neste dossiê, há propostas significativas para o ensino de leitura e escrita em língua estrangeira, além da proposição de uma sequência didática com plataforma digital Quizizz e, por fim, ricas reflexões, no que tange ao pluricentrismo e à norma pan-hispânica e o livro didático de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

No primeiro artigo, há a proposta de um projeto de intervenção pedagógica, a fim de proporcionar aos alunos, de uma Escola Municipal na cidade de Itajuípe (BA), a efetiva aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE). Para isso, foi aplicado, num primeiro momento, um questionário diagnóstico a fim de: (1) traçar um perfil dos alunos sobre a aprendizagem do ILE; (2) detectar as dificuldades e/ou as facilidades relacionadas à aprendizagem do ILE quanto à utilização do livro didático; (3) conhecer os problemas enfrentados pelos alunos relacionados à leitura e escrita durante as aulas de ILE; (4) verificar o tempo de contato dos alunos com a LE e (5) averiguar, a partir da visão dos estudantes, quais aspectos precisam ser revistos e melhorados no ensino/aprendizagem de ILE. Os resultados demonstram que, apesar dos esforços para garantir avanços metodológicos e propostas de ensino/aprendizagem adequados aos mais variados contextos socioculturais, ainda restam lacunas a serem preenchidas. Sobretudo, a urgência de políticas educacionais voltadas à pluralidade linguística e, ainda, direcionamentos para a formação do professor de Língua Estrangeira.

No segundo artigo, buscando ilustrar possibilidades de inclusão dos alunos da educação básica em práticas de diálogo e movimento, o objetivo deste texto é apresentar uma proposta de intervenção no contexto do ensino de línguas estrangeiras, por meio da interdisciplinaridade. No que se refere aos aspectos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como um ensaio descritivo do tipo relato de experiência. As propostas e discussões apresentadas ao longo das seções destacam, assim, a relevância de práticas de ensino-aprendizagem interdisciplinares, lúdicas, movimentadas e, sobretudo, reflexivas.

No terceiro artigo, há uma análise da plataforma Quizizz como ferramenta para o ensino da escrita em espanhol. Os objetivos específicos do trabalho são: i) identificar as utilidades da ferramenta digital Quizizz para o ensino da escrita em língua espanhola e ii) propor sequências didáticas para o ensino da escrita nessa língua, através da ferramenta digital em questão. Para respaldar teoricamente o estudo, há incursões em Campos (2020), García (2020), Horn e Staker (2015),

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre outros autores. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa de tipo descritiva. Com os resultados alcançados, o estudo proposto contribui, de forma significativa, com a discussão referente à temática, especialmente, relacionada ao ensino de língua espanhola.

No quarto artigo, há uma reflexão sobre qual norma se destaca nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ano 2017, para os anos finais do ensino fundamental no Brasil. Os objetivos específicos são: (i) descrever o tratamento dado à variação linguística nas unidades didáticas do livro do aluno e nas orientações teórico-metodológicas do livro do professor, (ii) analisar quais variantes e quais níveis linguísticos estão presentes nos livros didáticos em análise. Nesse sentido, esta investigação baseia-se nos postulados teórico- metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) que sustentam os conceitos de variação linguística, variedades e variantes e nos princípios da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014) e na Pedagogia da Variação Linguística (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2015, 2017). Baseia-se, também, nas pesquisas de Fanjul (2011), Ponte (2013) e Del Valle (2007, 2016) sobre o conflito entre o pluricentrismo efetivo das normas prestigiosas em vigor no mundo hispânico e o monocentrismo normativo difundido pela política linguística do pan-hispanismo que está materializando-se, especialmente no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), desde o início dos anos 90, momento histórico em que a Real Academia Espanhola (RAE), associada às demais academias de língua espanhola (ASALE) e ao Instituto Cervantes (IC) começaram a promover a língua espanhola como a pátria comum de todos os hispanofalantes. Os resultados apontam para uma predominância da norma pan-hispânica, entendida como uma norma supranacional, supostamente constituída pelos traços linguísticos mais frequentes das diferentes normas de prestígio do mundo hispânico, mas que, de fato, refere-se à variedade peninsular central (HAMEL, 2004).

No quinto artigo, o objetivo é promover a reflexão sobre o ELEC e as literaturas estrangeiras nas aulas de línguas na educação infantil. Este trabalho visa, então, apresentar e discutir os resultados de uma das práticas realizadas no ensino da leitura literária nas aulas de língua estrangeira na educação infantil, desenvolvidas no PIBID espanhol/2018.

Como referencial teórico, há menções a Cameron (2001), Almeida Filho (1993), Boéssio (2010) e Rocha (2007), sobre o ensino de língua estrangeira a crianças; Cândido (1995), sobre literatura; Colomer (2017), sobre a leitura literária, e Leffa (2008), sobre a formação de professores de línguas estrangeiras. Para este

trabalho, foi adotada a metodologia de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação, a fim de expor uma das ações desenvolvidas com alunos do grupo 4 do Centro de Educação Infantil CEI-Criarte/UFES.

Por fim, esperamos que a leitura dos artigos deste dossiê temático contribua para a divulgação e intercâmbio de pesquisas no âmbito da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, considerando-se os diversos contextos de ensino-aprendizagem.

A Comissão Organizadora

Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Profa. Dra. Kátia Cilene David (UFC)

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

Sumário

PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	6
PRÁTICAS DOCENTES INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	19
PLATAFORMA <i>QUIZIZZ</i> NO ENSINO DE ESPANHOL ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	27
PLURICENTRISMO Y NORMA PANHISPÁNICA EN LAS COLECCIONES APROBADAS POR EL PNLD 2017.....	41
PIBID, LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL	60

PROJETO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR: PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gisleuda de Araújo Gabriel¹

Marta Santos Costa²

Maria Valdênia Falcão do Nascimento³

RESUMO

O objetivo geral do presente trabalho consiste em apresentar a proposta de um projeto de intervenção pedagógico, a fim de proporcionar aos alunos, de uma Escola Municipal na cidade de Itajuípe (BA), a efetiva aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE). Para isso, aplicamos, num primeiro momento, um questionário diagnóstico a fim de: (1) Traçar um perfil dos alunos sobre a aprendizagem do ILE; (2) Detectar as dificuldades e/ou as facilidades relacionadas à aprendizagem do ILE quanto à utilização do livro didático; (3) Conhecer os problemas enfrentados pelos alunos relacionados à leitura e escrita durante as aulas de ILE; (4) Verificar o tempo de contato dos alunos com a LE e (5) Averiguar, a partir da visão dos estudantes, quais aspectos precisam ser revistos e melhorados no ensino/aprendizagem de ILE. Os resultados demonstram que, apesar dos esforços para garantir avanços metodológicos e propostas de ensino/aprendizagem adequados aos mais variados contextos socioculturais, ainda restam lacunas a serem preenchidas. Sobretudo, a urgência de políticas educacionais voltadas à pluralidade linguística e direcionamentos para a formação do professor de Língua Estrangeira.

Palavras-Chave: Projeto de Intervenção. Língua Estrangeira. Leitura. Escrita.

RESUMEN

El objetivo general del presente trabajo es presentar una propuesta de un proyecto de intervención pedagógica, con el fin de proporcionar a los estudiantes, de una Escuela Municipal de la ciudad de Itajuípe (BA), el aprendizaje efectivo del inglés como lengua extranjera (ILE). Para ello, aplicamos, en un primer momento, un cuestionario de diagnóstico con el fin de: (1) Dibujar un perfil de los alumnos sobre el aprendizaje de ILE; (2) Detectar las dificultades y/o las facilidades relacionadas con el aprendizaje de ILE en relación con el uso del libro de texto; (3) Conocer los problemas a que se enfrentan los estudiantes relacionados con la lectura y la escritura durante las clases de inglés; (4) Identificar el tiempo de contacto de los alumnos con la LE y (5) Averiguar, desde el punto de vista de los alumnos, qué aspectos hay que revisar y mejorar en la enseñanza/aprendizaje de ILE. Los resultados muestran que, a pesar de los esfuerzos por asegurar avances metodológicos y propuestas de enseñanza/aprendizaje adecuadas a los más

- 1 Doutora (2021) e Mestra (2013) em Linguística Aplicada pelo PosLA (UECE), Especialista (2022) em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELESTE/UFC). Graduação em Letras, habilitação dupla em Língua Portuguesa e Francesa pela UECE. E-mail: gisleuda@hotmail.com.
- 2 Graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2002). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Espanhol. Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola (IBPEX) Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: martacosta261811jpwm@gmail.com.
- 3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Língua Espanhola e Prática de Ensino de Espanhol na Universidade Federal do Ceará. E-mail: valdeniafalcão@yahoo.com.br.

variados contextos socioculturales, aún quedan vacíos por llenar. Sobre todo, la urgencia de políticas educativas dirigidas a la pluralidad lingüística y orientaciones para la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Palabras-clave: Proyecto de Intervención. Lengua extranjera. Lectura. escritura.

Data de submissão: 24/04/2022.

Data de aprovação: 15/06/2022.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, em particular, graças à atuação de grupos de professores, aos esforços dos grupos de graduação, de pós-graduação nas universidades, e a uma melhor compreensão por parte dos órgãos públicos municipais, estaduais e federais, houve um longo trabalho de reestruturação, de avaliação e de consolidação em torno do ensino de Língua Estrangeira (doravante LE). Entretanto, ainda hoje, em muitas escolas públicas ainda encontramos algumas lacunas quanto à adoção de metodologias e estratégias de ensino voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Dito isso, destacamos a importância, para o ensino de língua estrangeira, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a fim que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que prescreve o Plano Nacional de Educação (PNE). De base normativa, o documento se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e ainda é “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BNCC, 2018, p.7).

Em alinhamento com as prescrições de ensino, a delimitação do tema surge do reforço dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), uma vez que este aponta para a importância de se aprender uma LE, sobretudo, porque ao aprendê-la, o aluno apreende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social, num exercício contínuo de alteridade. Sobre isso, Bakhtin afirma que

[...] é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo [...] é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos (BAKHTIN, 2009, p. 13-14).

É nesse sentido que podemos dizer que o processo de construção da identidade do sujeito – suas opiniões e visões de mundo, - se constroem a partir de relações dialógicas e dizeres valorativos com outros sujeitos.

Também, conforme o documento, o ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos a formação básica para a construção da cidadania, a partir da criação de condições de

ensino e de aprendizagem na escola:

(I) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (II) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (III) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (IV) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse sentido, diante da priorização atual do ensino da Língua Inglesa (LI), em detrimento das outras Línguas Estrangeiras (de agora em diante LEs), verifica-se a necessidade de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, a efetivação dos objetivos de uma educação democrática.

Reforçamos, ainda, que diante das rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico e para atender às necessidades de formação geral no Ensino Médio, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, a BNCC (2018) destaca a necessidade de responder questões como a “diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2018, p. 464).

Em consonância com o exposto, o objetivo geral do presente trabalho consiste em apresentar um Projeto Pedagógico Interventivo, cuja finalidade consiste em proporcionar aos alunos de uma Escola Municipal na Cidade de Itajuípe (BA), estratégias que possibilitem a efetiva aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE). Para tanto, inicialmente realizamos um diagnóstico da situação do ensino de LE na escola campo. Aplicamos, num primeiro momento, um questionário diagnóstico a fim de: (I) traçar um perfil dos alunos sobre a aprendizagem do ILE; (II) detectar as dificuldades e/ou as facilidades relacionadas à aprendizagem do ILE quanto à utilização do livro didático; (III) conhecer os problemas enfrentados pelos alunos relacionados à leitura e escrita durante as aulas de inglês; (IV) verificar o tempo de contato com o ILE e, por fim, (V) verificar, a partir da visão dos estudantes, quais aspectos precisam ser melhorados.

Conforme mencionamos, antes da propormos nosso projeto de intervenção, realizamos uma etapa de diagnóstico da escola campo. A partir dos resultados obtidos nessa etapa – por intermédio da aplicação de um questionário respondido pelos alunos do 8º e 9º anos, constatamos que a metodologia trabalhada pelos professores da instituição necessita de uma possível reformulação e (re)adaptação metodológica. A análise dos resultados obtidos por meio da aplicação do questionário referido mostrou que 64,5% dos alunos acham que deveria haver mais tempo de aula de LE; 29% dos alunos não conseguem traduzir/compreender a ideia dos textos levados pelo professor para a sala de aula e 48% dos alunos informou ter muita dificuldade para aprender a LI.

1 PROJETO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA¹

1 Este texto é uma adaptação do trabalho final da disciplina “Diagnóstico, Projeto e Intervenção Escolar”, que compõe a grade curricular do Curso de Especialização em “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras”, ofertado pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará.

De acordo com Leite (2011), a discussão sobre a utilização de uma Pedagogia de Projetos surgiu no início do século com *John Dewey* e outros representantes da chamada “Pedagogia Ativa”. Na época, observou-se que a discussão embasava-se numa concepção de que a educação é um processo de vida e não apenas uma preparação para a vida futura. Logo, a escola deveria representar a vida real e vital para o aluno, sem ser desassociada de outras vivências.

Ainda de acordo com a autora, a discussão sobre a função social da escola, o significado das experiências escolares para os que dela participam foi e contínua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre educadores, uma vez que as recentes mudanças na conjuntura mundial – *a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação* – têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro do novo modelo de sociedade, desenhado nesse final de século (LEITE, 2011, p. 1).

Nesse cenário, os debates sobre a Pedagogia de Projetos se colocam, na atualidade, como essenciais para problematizações sobre uma postura pedagógica e não somente sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos e para todos os envolvidos no percurso formativo Educacional. Sobretudo, faz-se necessário questionarmo-nos se, de fato, essa pedagogia se constitui como um meio de inovar no campo educacional e de garantia da aprendizagem significativa.

Em 2010, a escola, selecionada para nosso trabalho, apresentava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb²) em zero. Para enfrentar essa realidade, o núcleo gestor propôs medidas que tinha como expectativa subir esse índice para 2,5, porém, graças aos esforços empreendidos, conseguiu alcançar o índice de 3,3. A partir de então, a escola passou a apresentar um crescimento estável e se tornou referência para a comunidade. Atualmente, observa-se que alunos de escolas particulares do Fundamental I, ao passarem para o 6º ano, já reservam suas vagas com antecedência e os pais aceitam o trabalho da escola com participação ativa.

No que diz respeito ao quadro de professores, ressaltamos que a escola possui um total de 32 docentes com formação superior; 20 com pós-graduação e 12 com outras especializações. O espaço escolar é permeado por afetividade e preocupação com a vida dos alunos e estes, por sua vez, possuem considerada relação afetiva pela escola e reconhecem o ambiente escolar como segunda casa.

Conforme Silva e Tavares (2010, p. 237), a educação engloba diversos processos mediante os quais o ser humano se capacita para que possa ser responsável pela sua manutenção e perpetuação, dentro dos modos culturais de *ser, estar e agir*. É nesse sentido que se faz necessária a convivência e o ajustamento dos indivíduos para viver em sociedade. De acordo com Silva e Tavares (2010, p.237),

Dentre esses processos pode-se destacar o ensino e a aprendizagem, os quais propõem o desenvolvimento do indivíduo, promovendo o despertar da criatividade, sensibilidade, além de permitir o acesso à cultura e tecnologia como também, a conservação do meio ambiente, para a sua própria sobrevivência e a dos seres que rodeiam, dinâmica que precisa ser aplicada por toda a existência.

Sendo assim, destacamos que a educação abrange fatores que envolvem aspectos sociais, políticos e, sobretudo, “se ligam para construir uma sociedade

2 Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Resultados e Metas (Ideb). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>. Acesso: 13 jan. 2021.

capaz de assumir concepções coerentes, articuladas, explícitas e ativa com a intenção de sair do senso comum para uma consciência crítica” (SILVA E TAVARES, 2010, p. 237).

Com relação à participação dos pais no cotidiano da escola, percebe-se que a gestão pedagógica, juntamente com o corpo docente, trabalha em harmonia com o núcleo familiar a fim de estabelecer um vínculo de amizade e gratidão, pautado no respeito mútuo, sobretudo, para promover uma participação maior dos alunos no espaço escolar e evitar a evasão. Além do mais, busca-se a melhoria educacional como propõe a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB), em seu artigo II: a participação da família dentro processo de ensino e aprendizagem dos estudantes,

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, partindo desse princípio, em colaboração com os professores, o núcleo gestor busca estratégias que possam aproximar cada vez mais, a comunidade da escola, em especial os pais ou os responsáveis pelos alunos. Nessa perspectiva, são promovidos diversos eventos e atividades, entre os quais citamos: reuniões temáticas, feiras científicas, marcha do dia da independência etc. Trata-se, portanto, de estratégias para valorizar a participação dos pais dentro do processo educacional de seus filhos, no intuito de fortalecer laços entre a escola e a família. Sobre isso, Freire (1996, p. 96) afirma que,

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com -, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. (...) Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se.

Em concordância com os pressupostos freirianos, destacamos que cabe estabelecer uma relação harmônica entre o grupo de professores, estabelecendo-se assim, uma equipe de qualidade que visa formar cidadãos íntegros, capazes de contribuir para a transformação e crescimento do mundo em que vivemos.

Na organização educacional, evidenciamos que o perfil de toda a equipe e dos trabalhos desenvolvidos, pelos membros da comunidade escolar - professores, diretores, alunos, pais e funcionários, explicitam a sua fortaleza (ou seja, pontos que consideramos positivos no diagnóstico realizado). Tais aspectos reforçam a ideia de que a educação transforma pessoas e a sociedade como um todo e, a partir daí, entra o trabalho docente como elemento capaz de promover transformações por meio do conhecimento.

Consideramos que, embora diante da desigualdade social e educacional, o papel da escola é de extrema importância na vida e na formação dos alunos, pois o ambiente escolar, mesmo que muitas vezes limitado, proporciona aos alunos uma preparação para a vida futura por intermédio de *experiências educativas*, do

conhecimento teórico, das *práticas sociais* que possibilitam que o(a) aluno(a) seja capaz de desenvolver sua capacidade crítica, reflexiva e, sobretudo, que sejam conscientes de suas decisões. Uma vez que um(a) aluno(a) consciente de sua fala compreende melhor sua realidade, é dinâmico e dono de si.

É nesse sentido que apreciamos o processo de construção da identidade do(a) aluno(a), uma vez que se apresenta como indispensável ao longo do processo de uma educação emancipadora, pois

[...] favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução como aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade (HERNANDEZ, 1998, p.61).

Dito isso, faz-se também imprescindível levar em conta o que acontece fora dos muros da escola, as transformações sociais e os saberes, uma vez que a produção de informação que caracteriza a sociedade atual demanda que saibamos dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Ainda no que tange as estratégias desenvolvidas pela escola campo, salientamos que ela possui três projetos que são desenvolvidos todos os anos, sempre com grande êxito: (a) *A feira de conhecimentos*; (b) *O encontro de jovens com Cristo*; e (c) *A gincana da cidadania* – a execução destes projetos envolve todos os membros da comunidade escolar.

Como fortalezas da instituição, isto é, pontos positivos, salientamos o projeto elaborado, organizado e executado pelos professores, psicólogos, coordenação e direção da escola, a fim de compreender o porquê de os alunos desenvolverem transtornos como: a ansiedade e a depressão no período da pandemia da COVID-19. Além do mais, destacamos o Festival de Línguas - FEMUPI (*Festival de Música de Português/Inglês*), momento em que os alunos (em grupos) selecionam músicas em inglês, preparam uma coreografia das músicas, criam folders de divulgação do evento, constroem figurino e distribuem letras de músicas para todo o corpo docente e discente.

No que diz respeito ao que consideramos, durante nosso diagnóstico, como pontos negativos, chamados de *fraquezas*, destacamos: a ausência de uma quadra esportiva, o tamanho das salas (pequenas), carência de um auditório e, a nosso ver os mais impactantes, a ausência de uma biblioteca ou sala de leitura na escola.

Sobre a importância das bibliotecas para a instituição escolar, ressaltamos que estas além de auxiliar na alfabetização, funcionam como espaço privilegiado para a construção de conhecimento, disponibilizando os recursos necessários para a pesquisa e o descobrimento de novas ideias, realidades, culturas e perspectivas. Nesse sentido, a ausência da biblioteca na escola se constitui como um descumprimento da Lei Federal 12.244/2010 que estabeleceu prazo até maio de 2020 para que as escolas providenciem as bibliotecas. Sobre a universalização de bibliotecas nas instituições de ensino do país, a referida Lei dispõe:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer

suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada à profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998¹ (BRASIL, 2010).

Entretanto, embora a Lei determine o seu cumprimento até maio de 2020, o Projeto de Lei 4401/20 foi adiado para 2022 – prazo para universalização de bibliotecas nas escolas públicas e privadas brasileira, sob a justificativa de que o contexto da pandemia da COVID-19 dificultou a referida determinação.

Destacamos que a Lei nº 12.244/2010, sobre a *Universalização das Bibliotecas Escolares*, determina que todas as instituições de ensino, públicas e privadas, devem desenvolver esforços progressivos para constituírem bibliotecas com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado – ampliando este acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. Disto isso, enfatizamos que mesmo sabendo da necessidade de espaços escolares que contemplem livros, como um direito, é necessário aproveitar as possibilidades de promoção de projetos voltados para a leitura que os espaços das bibliotecas oferecem.

De acordo Silva e Tavares (2010, p. 240) “a pedagogia de projetos propõe então mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação”. É neste aspecto que a proposta interventiva do presente trabalho se constituirá como um dos aspectos elementares de possibilidade de “transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes” e capazes de transformar a sua realidade.

Sobre o livro didático impresso, salientamos que, de acordo com Bandeira (2017), este continua sendo o material de uso mais frequente na modalidade presencial, em todas as etapas da educação básica e ainda que “os pesquisadores destacam que o PNLD² é considerado o maior programa de aquisição de livros didáticos do mundo e que, desde 2010, ele garante a distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica” (BANDEIRA, 2017, p. 133).

2 A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Historicamente, a tarefa de ampliação da leitura é uma das urgências deste século em que o Brasil vem passando por grandes mudanças na sua base social. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2030, a população será, em sua maioria idosa. “Essa tendência, que deve se intensificar nas décadas posteriores, expõe necessidades não só de seguridade e saúde, mas

1 Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares (BRASIL, 2010). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso: 11 jun. 2022.

2 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

também de aprendizado e formação cultural, que possibilitam bem-estar e emprego¹ (FAILLA, 2021, p.11). Além disto, as elevadas taxas de fracasso escolar no Brasil têm colocado em evidência, ao longo de nossa história, a preocupação dos profissionais que trabalham na pesquisa e intervenção.

A pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2019)², realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), a partir de 2007, revela que, de 2015 a 2019, sofremos uma perda: passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões mais acentuadas nas classes A (de 76% de leitores para 67%) e B (de 70% para 63%) e entre os que cursam o Ensino Superior (de 82% para 68%) (FAILLA, 2021, p.11).

Para Failla (2021), essas e outras informações recolhidas pela pesquisa têm um tom de alerta: é necessário reforçar o Plano Nacional do Livro e da Leitura, entender e superar as dificuldades que há no atingimento de suas metas de fomento do ato de ler. Uma vez que a atividade de ler “é libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza” e ainda “traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos” (FAILLA, 2021, p.22).

A importância de trabalhar com Projeto de Intervenção Pedagógico com foco em *Rodas de Conversas de Leitura* se justifica, ainda, pela necessidade de buscarmos reverter os dados que nos foram apresentados pelo diagnóstico desenvolvido na escola, isto é, das dificuldades apontadas pelos alunos no processo de ensino e de aprendizagem de inglês. Considerando as dificuldades enfrentadas, tais projetos visam desenvolver atividades que promovam uma maior aprendizagem no desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de maneira significativa e lúdica num processo em que professor e aluno ocupam papel de destaque, caminhando juntos na construção do conhecimento. Além do mais, para além do aumento de repertório cultural e de uma melhora significativa na interpretação de texto, uma vez estimulados e engajados na leitura, espera-se que os alunos despertem para o prazer de aprender.

O trabalho com projetos na perspectiva apontada possibilita ao professor utilizar: (1) Jogos Pedagógicos; (2) Diversificadas Estratégias de Leitura; (3) Reflexões e debates sobre a Leitura; (4) Utilização de diversificados gêneros textuais; (5) Leitura e Produção textual e (6) Interpretação Leitora.

3 PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Nesta seção, explicitaremos as etapas da nossa proposta de Projeto de Intervenção (PI) na escola, tomando como base o diagnóstico previamente realizado. Para melhor conhecer a realidade dos alunos, num primeiro momento, realizamos um período de observação diagnóstica sobre a aprendizagem da língua inglesa na instituição pesquisada. Durante a proposição do PI, escolhemos trabalhar com jogos didáticos, uma vez que consideramos que, além da socialização, a estratégia: (I) promove uma melhor absorção dos conteúdos; (II) proporciona a aprendizagem da LE de maneira lúdica, descontraída; e (III) desperta o maior interesse pela língua alvo por meio da compreensão de aspectos culturais, vivências, experiências estimulantes e enriquecedoras.

Na segunda etapa, em sala de aula, ao implementarmos o PI, realizaremos

1 Eduardo Saron – Diretor do Itaú Cultural.

2 Instituto Pró-Livro (IPL). Endereço eletrônico: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>. Acesso em: 28 dez. 2021.

inicialmente um debate a fim de saber o que os alunos pensam sobre: (1) A importância do aprendizado de LE na atualidade; (2) Quais LEs eles gostariam de estudar além do Inglês; e (3) De que forma avaliam o que aprenderam até agora, ou seja, como eles/elas avaliam os seus conhecimentos em relação ao aprendizado da LI.

Por fim, iniciaremos na terceira etapa a aplicação das atividades de leitura e escrita, a exemplo das propostas de atividade 1 e 2, que descrevemos a continuação.

3.1 Proposta de Atividade 1 – Roda de Conversa

Como primeira proposta de atividade, indicamos a *roda de conversa*. Propomos a formação de pequenos grupos e a distribuição da tirinha do personagem *Garfield*, para leitura e interpretação do conteúdo tratado no texto da tirinha. Sugerimos a utilização do gênero tirinha para que possam ser explorados o conteúdo – verbal e visual, dentro de uma abordagem comunicativa e, ainda, a fim de trabalhar a LI de maneira mais significativa e contextualizada. Ressaltamos que a *roda de conversa* favorece a discussão em grupo e estimula a apresentação de diferentes pontos de vista.

Figura 1 – Tirinha *Garfield*



Fonte: Google Imagens.

Em um segundo momento, propomos que seja feito uma reflexão sobre o aprendizado da língua inglesa, realizado durante toda a vida estudantil dos alunos. O objetivo é que o(a) aluno(a) reflita de maneira crítica, a partir de sua percepção, de sua consciência social, sobre a importância do ensino de LE nas escolas.

3.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE 2: FEIRA DAS NAÇÕES – DESPERTANDO O INTERESSE PELA LÍNGUA INGLESA.

No intuito de fazer com que os alunos tenham contato com a LI fora da sala de aula, indicamos a realização de eventos facilitadores, a exemplo de uma *Feira das Nações*. Nesse evento, os alunos poderão escolher, ou pode-se também fazer um sorteio, um dos países anglófonos que serão apresentados e explorados nas discussões das propostas de atividades.

Seguindo-se ao sorteio, os alunos devem ser os responsáveis por pesquisar sobre temas como: cultura, cinema, gastronomia, ciência, tecnologia, economia, desses países, entre outros assuntos. No intuito de estimular o trabalho em equipe e a socialização nos espaços escolares, os alunos deverão compartilhar com os seus colegas de turma e com os outros alunos da escola, o que eles aprenderam sobre os países que irão representar no evento.

Durante os preparativos para a *Feira das Nações* pode-se, por exemplo, trabalhar a literatura desses países, filmes, séries, músicas, gastronomia etc, bem

como poder-se-ia apresentar informações sobre universidades que oferecem bolsas para estrangeiros – entre outras ações que visem despertar o interesse pelo aprendizado de ILE. Destacamos que se faz necessária a realização de reuniões com professores, orientadores e as equipes de alunos que apresentarão seus trabalhos, a fim de organizar cada etapa do evento.

3.3 Estimulando a Prática da Leitura e da Escrita

Outra proposta de atividade que apresentamos para o trabalho com a escrita e a leitura, consiste na troca de e-mails entre os alunos da escola e alunos de uma escola que estejam estudando a LI ou, ainda, sugerimos entrar em contato com professores de um país anglófono para firmar um intercâmbio intercultural. Consideramos de suma importância que os professores sejam estimulados a procurarem meios de tecer relações com profissionais de outras unidades escolares – dentro e fora do Brasil.

Em relação ao assunto que será abordado nas trocas mediadas pelos meios digitais (e-mails, *Google Meet* etc) ficará a cargo do(a)s professore(a)s e também do(a)s aluno(a)s a escolha temática das discussões.

3.4 Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

No que se refere a ações que possam contribuir com a formação dos professores, indicamos a busca por projetos de extensão em Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, e também em *sites* como o da *Revista Nova Escola*, uma vez que esta oferece o Curso LIFT¹ (Inglês Geral para Professores: Aperfeiçoamento de inglês para professores), de forma gratuita.

Além disso, o LIFT disponibiliza uma trilha de cursos destinados ao aperfeiçoamento de professores de inglês. Indicamos também o site da *British Council*² - uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas-, além dos aplicativos: *Duolingo*, *Kahoot*, entre outros.

Destacamos que, apesar de estarmos imersos em um mundo no qual as ferramentas como: computadores, celulares, *tablets* e afins são parte fundamental do nosso cotidiano, pouco dominamos o conhecimento básico sobre como esses aparelhos operam. Compreendemos que ainda enfrentamos desafios para garantir o acesso dos alunos à internet e ao computador, situação ainda mais evidenciada durante o longo período de aulas remotas ocasionadas pela pandemia da COVID-19.

4 ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO PROJETO

O início do Projeto de Intervenção descrito contará, primeiramente, com um diálogo franco entre os professores e os alunos. E nesse momento será avaliada a participação dos aprendizes, isto é, o engajamento demonstrado para o prosseguimento das atividades propostas posteriormente.

1 *LIFT* é uma trilha de cursos de proficiência em língua inglesa para professoras e professores de Inglês. Disponível em: <https://cursos.novaescola.org.br/trilha/16/lift-ingles-para-professores/resumo>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

2 *British Council*. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts/testes-valores-locais?gclid=EAlaIqobChMI6sTQqa73-AIVsBNMCh2y0ApMEAAYASAAEgKFpFD_BwE. Acesso em: 12 de mai. 2022.

Em relação à formação dos professores, esta deve ser realizada de forma constante, por meio de um processo de autoavaliação contínua, prática e compartilhada e por meio de aperfeiçoamentos contínuos e trocas de experiências vivenciadas. Ao final, aconselhamos registrar às atividades realizadas durante o Projeto, para então avaliar *o que funcionou, o que precisa melhorar e o que se pode fazer para alcançar melhorias*.

Os registros poderão ser divulgados com a comunidade escolar a fim de despertar o interesse por novas propostas de projetos que poderão ser incluídos e acrescentados novas propostas de atividades em futuros projetos de intervenção didática, uma vez que o objetivo central é construir juntos para alcançar um resultado *satisfatório* no processo de ensino e de aprendizagem de LI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a educação, em sua dinamicidade, abarca elementos que incluem aspectos educacionais, políticos e socioeconômicos. Sobretudo, vale ressaltar que as discussões de tais aspectos são de extrema importância para a formação crítica do cidadão. Entendemos que se trata de um processo longo, que deve ser maturado, ao longo do percurso, de modo que os estudantes possam desenvolver outras habilidades que lhes servirão também para a sua formação acadêmica e para seu relacionamento na sociedade.

Parece-nos, pois, essencial, refletirmos sobre a premissa de que dificilmente podemos compreender o mundo social no qual vivemos se não nos esforçamos por conhecer, antes de tudo, os componentes constituintes da escola em diferentes graus e sob as mais diferentes formas. Deste ponto de vista, podemos afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título que “a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas...” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 7). Nesse sentido, estamos certos de que a proposta de um projeto de intervenção com enfoque na leitura e na escrita de ILE contribuirá, de forma efetiva, para aperfeiçoar e/ou promover melhorias no aprendizado em sala de aula.

Ressaltamos que embora a palavra “intervenção” possa gerar uma ideia de ação corretiva; na perspectiva adotada, além da função social de se voltar para o aprendizado, a intervenção se apresenta para proporcionar, de forma colaborativa: (1) a emancipação do indivíduo; (2) a manutenção da cidadania; (3) a conscientização social; (4) a ampliação de visão de mundo e, sobretudo, (5) a transformação de realidades. Ainda, o pouco contato com a leitura, a falta de incentivo familiar e as dificuldades de aprendizado, são fatores que tornam importantíssima a intervenção pedagógica na escola. Dessa forma, sabemos que a leitura se constitui como uma das habilidades cruciais para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos indivíduos em sociedade.

Durante a etapa de diagnóstico e de pesquisa bibliográfica que empreendemos, percebemos que, na maioria das escolas públicas, o ensino da Língua Inglesa (LI) continua sendo ineficaz, reforçando, dessa forma, a crença de que é impossível se aprender inglês em escolas regulares, uma vez que a presença do ensino insatisfatório ainda não atende às metas previstas nos documentos prescritivos relacionados à educação, principalmente alguns dos preceitos estabelecidos pelos PCNs, mais especificamente o PCN+ de Língua Estrangeira.

Diante do exposto, concluímos que apesar dos esforços para garantir avanços metodológicos e novas propostas de ensino e aprendizagem em LE, ainda

restam lacunas a serem preenchidas. Sobretudo, a necessidade de uma política de ensino de línguas que envolva a pluralidade de línguas, com preocupação maior em relação à formação do professor de LE.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Denise. **Material Didático**: criação, mediação e ação educativa. Curitiba: Intersaberes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Lei da Universalização das Bibliotecas Escolares**, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 11 jun. 2022

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.294/96, de 20 de dezembro de 1996. DISCURSO, **Grupo de Estudos Gêneros do**. (Org.); MIHOTELLO, Valdemir (Org.); OLIVEIRA, F. C. (Org.). Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. 1 ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de projetos**: intervenção no presente, 2011. Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice Maria. **Pedagogia de projetos**: inovação no campo educacional. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010. Disponível em: <https://edufisescolar.files.wordpress.com/2011/03/pedagogia-de-projetos-de-lc3bacia-alvarez.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissões de Interações Humanas. Tradução: João Batista Kreuch., 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Universitária. Comissão de Normalização.

Guia de normalização para elaboração de referências da Universidade Federal do Ceará / Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. – Fortaleza, 2020.

PRÁTICAS DOCENTES INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

INTERDISCIPLINARY TEACHING PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Jefferson do Carmo Andrade Santos¹

RESUMO

Os cotidianos escolares contemporâneos são constantemente atravessados pela necessidade de acolhimento de práticas escolares conectadas com o mundo extraescolar. Essa demanda ocorre, principalmente, porque os estudantes vivem e atuam em práticas sociais que nem sempre são contempladas pelas instituições escolares. Acostumados a um mundo em que o diálogo, a mudança e a negociação são elementos recorrentes, esses alunos se percebem comumente solicitados a experienciar momentos escolares em que a principal intenção é manter a estabilidade e o controle. Buscando ilustrar possibilidades de inclusão dos alunos da educação básica em práticas de diálogo e movimento, o objetivo deste ensaio é apresentar uma proposta de intervenção no contexto do ensino de línguas estrangeiras por meio da interdisciplinaridade. No que se refere aos aspectos metodológicos, este texto caracteriza-se como um ensaio descritivo do tipo relato de experiência. As propostas e discussões apresentadas ao longo das seções destacam, assim, a relevância de práticas de ensino-aprendizagem interdisciplinares, lúdicas, movimentadas e, sobretudo, reflexivas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Línguas estrangeiras. Prática docente.

ABSTRACT

Contemporary school routines have been constantly crossed by the need to accommodate school practices connected to the out-of-school world. That demand occurs mainly because students live and act in social practices that are not always covered by school institutions. Accustomed to a world where dialogue, change and negotiation are recurrent elements, those students are commonly required to experience school moments in which the main intention is to maintain stability and control. Seeking to illustrate inclusive possibilities for students from basic education in practices grounded on dialogue and movement, this essay aims to present an intervention proposal in the context of foreign language teaching through an interdisciplinary approach. Regarding the methodological basis, this text is characterized as a descriptive essay as an extension of an experience report. The proposals and discussions presented throughout the sections highlight the relevance of interdisciplinary, playful, lively and, above all, reflective teaching-learning practices.

Keywords: Interdisciplinarity. Foreign languages. Teaching Practice.

1 Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Letras-Inglês pela UFS. E-mail: jeffersonandrade06@hotmail.com

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O projeto é uma atividade que se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas. É por isso que o professor Nérici diz que “o método de projetos consiste em levar o educando, individualmente ou em grupo, a projetar algo concreto e executá-lo. [...] Dos mesmos princípios que propiciaram o advento do método de problemas saiu o método de projetos. Enquanto o método de Dewey procura atuar mais no campo do intelecto, o de Kilpatrick procura atuar mais no campo da prática, da realização efetiva (HAYDT, 2006, p. 213-214).

Introduzo este ensaio com uma epígrafe de Haydt (2006) que ilustra a base conceitual adotada para a construção das propostas apresentadas nos parágrafos seguintes: a relevância de projetar e executar práticas de ensino-aprendizagem significativas em conjunto. Em tempos contemporâneos de construção multifacetada de sentidos e linguagens, nunca foi tão necessário convocar os alunos para o planejamento e a ação das trajetórias de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Seguindo essa abordagem, este artigo enseja a construção de atitudes de ensino e aprendizagem permeadas por reflexão em práticas de línguas estrangeiras. Apesar das ocasionais referências à língua inglesa, as propostas aqui apresentadas alcançam as diversas línguas focalizadas na educação básica.

Podemos entender um projeto de intervenção, com base em Villas Boas (2014), como uma construção coletiva em práticas escolares que precisa ser planejada e efetivada em atmosfera de colaboração. Nesse sentido, todo projeto de intervenção é intencional, propõe objetivos claros e fundamenta-se em perspectivas pluridisciplinares, neste caso, por meio de prismas interdisciplinares. Assim como defende Magalhães (2021), a interdisciplinaridade envolve o coletivo por meio da inclusão de perspectivas diversas de perceber o mundo. Ademais, de acordo com Santos e Colombo Júnior (2018), a interdisciplinaridade representa um desafio na quebra da fossilização de uma educação fragmentada. A interdisciplinaridade é, portanto, uma necessidade que emerge na contemporaneidade em face das constantes mudanças de paradigmas sociais (SILVA; CUSATI; GUERRA, 2018). Nesse sentido, os projetos de intervenção mostram-se como possibilidades de integração entre os atores escolares e, assim, entre as diversas áreas do conhecimento.

As aulas de línguas estrangeiras podem oferecer espaços e momentos em que os estudantes exerçam reflexão ativa acerca da cidadania, ao mesmo tempo que podem expandir seus horizontes conceituais e suas percepções de mundo. Nesse sentido, aulas e momentos de aprendizagem baseados em uma perspectiva interdisciplinar podem potencializar a vivência efetiva nas línguas estudadas, uma vez que o aluno passa a entendê-las como parte de seu cotidiano escolar. Com esse fundamento teórico, este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta de intervenção interdisciplinar no contexto do ensino de línguas estrangeiras¹. Para tanto, foi realizado um diagnóstico escolar que resultou, então, na elaboração de um projeto de ensino.

1 Com a intenção de estabelecer critérios éticos, nenhum dado evidente referente à instituição investigada será disponibilizado nesta produção. Sendo assim, as descrições aqui apresentadas servem apenas como contextualização para a proposta de intervenção. Este texto é uma adaptação do trabalho final da disciplina “Diagnóstico, Projeto e Intervenção Escolar”, que compõe a grade curricular do Curso de Especialização em “Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras”, ofertado pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará.

As propostas apresentadas neste artigo estão baseadas na perspectiva da pedagogia de projetos (HAYDT, 2006; NOGUEIRA, 2008), em que professores e estudantes pensam em conjunto ações que tragam unidade e aprendizagem significativa para as práticas escolares. Nesse sentido, as propostas apontadas ao longo do texto priorizam os jogos em suportes variados e atividades que incluam as línguas estrangeiras nos diversos momentos do cotidiano escolar (WRIGHT; BETTERIDGE; BUCKBY, 2006). Essas propostas ressaltam, ainda, com base em Celani (2001) e Boa Sorte e Santos (2020), a necessidade de estabelecer uma prática reflexiva, sendo que essa prática precisa estar voltada para a responsabilidade com a cidadania. Portanto, não basta ser lúdico; é preciso permear de reflexão a prática de projetos.

Metodologicamente, este artigo caracteriza-se como um ensaio descritivo do tipo relato de experiência. As propostas apresentadas ao longo das próximas seções não foram pensadas como receitas para se ensinar, uma vez que as realidades são múltiplas, mas como *insights* para práticas de ensino em línguas estrangeiras que potencializem a ação e a participação dos alunos durante as atividades escolares. Detalharei, nas seções seguintes, os aspectos que levei em consideração ao criar as questões de partida para o diagnóstico e as propostas de intervenção por meio de um projeto interdisciplinar. Além disso, apresentarei os elementos sociais que influenciaram as minhas escolhas e que me auxiliaram na elaboração do projeto de intervenção.

1 DIAGNÓSTICO ESCOLAR

Entendendo a necessidade de conhecer a realidade escolar, fui a campo com algumas questões de partida e, durante e após a observação, procurei respondê-las. O meu olhar foi direcionado, principalmente, com base nas seguintes perguntas: em que comunidade a escola está inserida? Quais são os fatores de ordem social latentes na comunidade? Como está caracterizada a escola? O que ela representa para a comunidade? Quais são os recursos disponíveis na escola? Como funciona o ensino de língua inglesa na instituição? Quais são os pontos que posso considerar positivos ou negativos? Eles são, necessariamente, fortalezas e fragilidades? O que posso propor como atividade que impacte a instituição positivamente, mas que não descaracterize a política escolar vigente?

Uma vez que as instituições escolares não são domínios apartados da realidade em volta, penso que seja necessário considerar as características estruturais, humanas, econômicas e políticas da localidade. Não há condição de propor algo neutro, ou seja, uma proposta que seja externa à realidade vivida pela população. O pesquisador precisa considerar, portanto, o projeto político pedagógico da instituição e, especialmente, a realidade socioeconômica com a qual está lidando. A instituição que serviu de base para a proposta de intervenção está localizada na região metropolitana de um estado nordestino e possui, aproximadamente, 50 mil habitantes. Essa é uma localidade próxima ao shopping do município, repleta de lojas, escolas particulares e públicas, agências bancárias e supermercados.

O conjunto habitacional em que a escola está localizada é a porta de entrada para quem chega da capital, especialmente porque o transporte coletivo intermunicipal entre as cidades é interligado. Pelo conjunto, circulam várias linhas de transporte coletivo que se destinam aos outros conjuntos e aos bairros da capital. Esse conjunto habitacional acaba sendo, portanto, um ponto de cruzamento das linhas e, com isso, os moradores possuem a vantagem de ter várias rotas de ônibus

à disposição.

A instituição investigada possui pouco mais de 30 anos de existência. A escola possui, a meu ver, um ambiente muito colorido e com recursos sonoros variados, o que propicia a ludicidade e o despertar dos sentidos e da percepção de mundo, aspectos essenciais para as turmas de educação infantil e do ensino fundamental.

Acredito que uma das principais fortalezas dessa instituição é ter base efetiva nos quatro pilares da educação. Desde que chegam na escola, tanto professores quanto alunos são instigados a pensarem a educação como uma mola propulsora para práticas sociais voltadas à experiência em grupo, para a aprendizagem colaborativa e para a efetivação de vivências que objetivem a cidadania ativa. Na entrada da escola, os visitantes, os alunos, os professores e demais funcionários são recepcionados pelos seguintes objetivos da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Quanto ao ensino de língua inglesa, a escola se destaca, especialmente em relação às escolas públicas, por oferecer esse componente curricular desde as primeiras turmas da educação infantil. Percebo aspectos positivos nessas turmas no que concerne ao lúdico nas aulas de língua inglesa. Como essas turmas iniciais não adotam livros didáticos, o professor responsável aproveita o ensejo para transformar as aulas em ambientes para a vivência com a língua por meio da percepção: ele toca músicas no violão; faz uso de fantoches para o reforço de conteúdos como cores e números, por exemplo; e usa brinquedos para o trabalho com temáticas diversas.

As turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental possuem, respectivamente, um e duas aulas semanais de língua inglesa. O livro adotado faz parte da coleção de uma franquia bastante utilizada em várias instituições do país. Se comparada a outras coleções que pecam pela falta de profundidade e variedade dos conteúdos e atividades, a coleção adotada pode ser considerada um bom recurso. As temáticas abordadas, principalmente nos volumes dos anos finais do ensino fundamental, são relevantes e relativamente conectadas com as discussões atuais sobre o ensino de línguas.

De forma geral, a escola possui bons recursos, a exemplo de computadores, caixa de som, televisão e outros dispositivos audiovisuais. Ademais, ter livros didáticos adotados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental é, a meu ver, um ponto positivo. O fato de ter livros de base para as aulas faz com que o professor não tenha a necessidade de criar materiais próprios com tanta frequência, o que acaba diminuindo a sobrecarga de trabalho. Além dos recursos audiovisuais e didáticos, a escola possui espaços abertos, brinquedos e jogos de mesa que podem ser utilizados nas aulas de língua inglesa.

Acredito que seja delicado falar em fragilidades de uma instituição, pois esse apontamento acaba sendo, em muitos casos, o produto de um ponto de vista. Deixando claro que se trata de uma percepção que estabeleci sobre as práticas observadas, vou tecer alguns comentários que contemplam essa ideia de fragilidade. Em primeiro lugar, sinto que a língua inglesa ainda não é a protagonista durante as aulas. Na minha perspectiva, ainda faltam momentos em que os alunos tenham contato direto com a língua estrangeira sem intermédio da língua materna.

Penso, ainda, que os instrumentos formais de avaliação da escola não se encaixam nas singularidades do ensino de língua estrangeira. Esses instrumentos focam no conteúdo, mas essa abordagem vai de encontro ao que acontece em aulas. Os alunos não aprofundam os conteúdos por vários fatores: resistência deles

e da família em abrir espaço para um contato mais profundo com a língua; o receio da escola em aprofundar o contato dos alunos com uma disciplina que costuma gerar muita resistência em sala de aula; e, em alguns casos, por falta de tentativa do professor de insistir um pouco para quebrar a resistência de parte da turma.

Percebo, portanto, que a língua inglesa fica um pouco isolada na escola. Foi possível enxergar momentos em que a disciplina poderia tomar um caminho interdisciplinar ou multidisciplinar, especialmente no caso de projetos e eventos que movimentem os alunos¹. Muitos alunos têm curiosidade pelo idioma nas práticas extraescolares, mas, quando esse idioma é tratado como componente curricular, surge a resistência. Acredito que, nesse momento, a maior fragilidade da escola seria não ter investigado e diagnosticado as causas para essa resistência. Os alunos precisam ser ouvidos no sentido de que eles se sintam parte da construção das aulas. Apesar dos vários pontos positivos da instituição, notei que, especificamente nas aulas de língua inglesa, os estudantes precisam sentir que eles também constroem as aulas.

2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após observar e dialogar com pessoas envolvidas na organização da instituição, passei a desenhar o projeto de intervenção. O fato de ter observado aulas no fim do ano me impossibilitou de estabelecer diálogos frequentes com os alunos para a elaboração do projeto. Sendo assim, as propostas apresentadas neste projeto surgiram a partir das possibilidades que enxerguei nas vivências observadas. O projeto foi intitulado *Life in English*, pois a intenção é proporcionar aos alunos experiências autênticas e significativas em língua inglesa. O público-alvo escolhido para o projeto piloto é composto por alunos do quinto e sexto ano do ensino fundamental. Essas turmas foram escolhidas por duas razões: os alunos já possuem mais autonomia, já possuem um nível linguístico que possibilita a execução das atividades em grupo e por serem as turmas mais próximas em critérios de comportamento nos dois turnos de funcionamento da escola.

A partir dos diálogos que consegui estabelecer com os alunos, notei que eles não apontavam um tema específico. Obviamente, eles mostravam que gostariam de se movimentar durante as aulas de inglês, mas nenhum tema surgiu claramente de forma espontânea. Porém, comecei a perceber alguns detalhes: apesar de serem crianças imersas no uso de dispositivos digitais, os alunos se entregavam por inteiro em atividades que envolviam jogos de tabuleiro, esportes e desenhos. Além disso, eles sempre mencionavam personagens de desenhos animados. Sendo assim, pensei que o tema do projeto poderia se voltar a vivências do cotidiano, abarcando, assim, jogos, esportes e desenhos animados.

O projeto *Life in English* possui o objetivo geral de possibilitar a inclusão da língua inglesa em vivências do cotidiano dos estudantes por meio da ludicidade. Como objetivos específicos, estão os seguintes: praticar exercícios utilizando comandos em língua inglesa; exercitar jogos de tabuleiro por meio de termos em língua inglesa; elaborar desenhos em grupo solicitando o auxílio dos colegas em

1 De acordo com Fiss (2000), a interdisciplinaridade não significa apenas a aglutinação de componentes curriculares. Essa perspectiva pressupõe diálogo entre as áreas de conhecimento e demanda colaboração entre os atores escolares. Nos últimos anos, a interdisciplinaridade tem sido ressignificada para a abordagem em que um mesmo professor que, impossibilitado de agregar outros professores de áreas variadas para o diálogo com os alunos, aprofunda-se em temáticas que não são necessariamente da sua linha de formação para pensar seu objeto de estudo. Sendo assim, a educação se afasta da fragmentação e passa a ser pautada cada vez mais na integração.

língua inglesa; criar uma estrofe cantada coletiva a cada dia de vivência do projeto; aventurar-se na criação espontânea de *storytelling* nos momentos de contação de história; ter contato com desenhos animados com áudio e legenda em língua inglesa; e, por fim, criar memes em língua inglesa em relação a personagens de desenhos animados.

Assim como mencionei no diagnóstico, a escola possui os quatro pilares da educação como base para pensar as ações pedagógicas. Nesse sentido, compreendo que o projeto esquematizado preza por atividades em que o aluno irá aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer. As atividades pensadas contemplam o diálogo, a parceria e o movimento. Nesse sentido, as ações foram planejadas a partir dos recursos disponibilizados pela escola, a saber: brinquedos como bolas, cones e cordas para atividades físicas; computador e projetor para a exibição dos desenhos animados; fantoches utilizados para contação de histórias; e jogos de tabuleiro como dama, banco imobiliário e outros.

Após diálogos empreendidos com a coordenação e ao perceber a atmosfera das aulas, percebi a necessidade de pensar um projeto que trouxesse um ar mais autêntico e natural para os momentos em língua estrangeira. Nesse sentido, justifico a relevância deste projeto por entender que ele pode oferecer aos alunos a chance de vivenciar, de fato, o idioma. A intenção não é desenvolver a fluência dos alunos, mas, sim, estimular a aproximação deles com a língua a partir de atividades em que eles se movimentem, se divirtam e colaborem em grupo.

Os procedimentos utilizados para a elaboração deste projeto incluíram a busca exploratória por atividades que promovam movimento, o que me fez recorrer à área de educação física e a investigação dos recursos disponibilizados pela escola. No caso das atividades propriamente ditas, os procedimentos metodológicos serão os seguintes: execução de brincadeiras de circuito em que os alunos atuem em equipe; exibição de desenhos animados em inglês; criação de desenhos e produção de memes a partir de desenhos animados; execução de partidas de jogos de tabuleiro, a exemplo da dama; e contação de histórias com uso de recursos visuais.

2.1 Atividades propostas

- **Circuito elétrico:** nessa atividade, os alunos vão trabalhar em equipes com o intuito de executar um circuito no menor tempo possível. Para tanto, eles serão orientados, ao longo das aulas, a conhecerem verbos nas línguas estrangeiras. No caso da língua inglesa, por exemplo, podem ser utilizados verbos que representem comandos, como *jump* (pular), *run* (correr) e *throw* (jogar). Os recursos utilizados são disponibilizados pela escola, a saber: cones coloridos de plástico, bambolês, cordas, bolas de futebol, bolas de piscina de bolinhas e dados gigantes coloridos. As etapas do circuito serão as seguintes: os alunos vão iniciar jogando as bolinhas para tentar derrubar objetos (os colegas deverão motivar com termos na língua estrangeira); a próxima etapa é de pular corda em que o aluno pulante deverá contar até cinco; o próximo vai passar pela amarelinha marcada no chão e deverá contar os números até dez; por fim, um aluno da equipe deverá jogar o dado gigante colorido três vezes e dizer as cores sorteadas. O objetivo desta atividade é que os alunos utilizem vocabulário básico na língua-alvo para suprir as demandas do jogo, o que requer do professor a motivação para o uso da língua estrangeira durante as etapas do circuito.

- **Exibição de desenhos animados:** uma vez que os desenhos animados promovem muitos insumos visuais e sonoros que auxiliam na compreensão oral e de outros sentidos em língua estrangeira, pensei ser relevante oferecer momentos em que os alunos assistissem a episódios curtos. Essas sessões de exibição de desenhos acontecerão na sala de informática da escola com áudio e legenda na língua estrangeira alvo.
- **Criação de desenhos e memes:** essas atividades possuem o objetivo de fazer com que os alunos utilizem materiais do cotidiano escolar atrelados ao vocabulário básico de língua inglesa. O propósito, então, é reforçar que a língua é atuação e prática social, ou seja, um elemento vivo e concreto da sociedade (BOA SORTE; SANTOS, 2020). Além disso, a intenção é que as atividades do projeto se entrelacem, uma vez que a produção de desenhos e memes estará em consonância com os desenhos animados assistidos e o vocabulário explorado nas demais atividades, a exemplo do circuito. Dessa forma, os alunos vão ser encorajados a utilizar lápis de cor, cola, tesoura escolar e demais recursos na criação dos memes e dos desenhos.
- **Jogos de tabuleiro:** a intenção, assim como nas demais atividades, é que os alunos tentem aplicar a língua inglesa em situações reais de linguagem. Sendo assim, os alunos vão ser encorajados a utilizar o máximo de termos que eles conheçam na condução das partidas (WRIGHT; BETTERIDGE; BUCKBY, 2006). Dentre os jogos disponíveis, temos o dominó, o UNO e a dama.
- **Contação de história (storytelling):** o propósito dessa atividade é aliar o apoio visual dos fantoches e das expressões faciais à compreensão oral em língua estrangeira. A escola possui fantoches que são utilizados nas turmas de educação infantil, mas que podem se adequar aos propósitos da contação de história para as crianças maiores. A perspectiva adotada aqui é da contação colaborativa, em que os alunos vão completando a história junto ao contador e, com isso, destaca-se uma atmosfera de trabalho em equipe. Exemplos de narrativas selecionadas: *Little Red Riding Hood* (Chapeuzinho Vermelho), *Beauty and the Beast* (A Bela e a Fera), *The Three Little Pigs* (Os três Porquinhos).

As atividades do projeto listadas acima podem ser acompanhadas a partir da observação e percepção do comportamento dos alunos frente às dinâmicas propostas. Como se trata de um projeto, as discussões entre a equipe de aplicação antes e após as atividades são cruciais para a manutenção ou adaptação das atividades. A avaliação, nessa proposta metodológica, tenciona uma perspectiva qualitativa que considera se os alunos estão conseguindo criar significados para as atividades realizadas e se elas estão auxiliando, de fato, na proposta de trazer as línguas estrangeiras para o cotidiano escolar como um elemento autêntico.

3 PARA CONTINUAR PENSANDO...

Apresentei, nas seções anteriores, uma contextualização acerca das atividades sugeridas. Com isso, deixo destacado que a intenção deste ensaio não foi de oferecer receitas ou modelos; pelo contrário, a motivação para a escrita deste texto surgiu da perspectiva que a observação de uma proposta de intervenção nem sempre precisa demandar a aplicação por parte do leitor. Neste caso, o meu propósito foi possibilitar que os leitores, especialmente os professores de educação

básica, refletissem sobre suas práticas de ensino.

Porém, para aqueles que optarem por se inspirar na proposta aqui apresentada, solicito que ponderem algumas questões: as atividades ilustradas neste artigo contemplam as suas necessidades e dos seus alunos? A concepção de língua como prática social multifacetada adotada aqui está próxima da sua aceção sobre o que é língua? Você acredita que a ludicidade não pode ser apartada da reflexão? Essas indagações são necessárias, pois, dependendo da realidade social e da perspectiva teórico-epistêmica de cada professor, esta proposta pode se caracterizar como dispensável ou relevante. Sendo assim, torna-se crucial continuar pensando.

REFERÊNCIAS

BOA SORTE, P.; SANTOS, J. C. A. Memes em aulas de língua inglesa: explorando práticas de multiletramentos. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, fev. 2020.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. V. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

FISS, A. J. L. Interdisciplinaridade: pistas para desenvolver o processo em classes escolares. **Revista do Professor**, Porto Alegre, p. 19-21, jul./set. 2000.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

MAGALHÃES, D. F. R. Interdisciplinaridade e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): uma breve revisão bibliográfica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2877-2886, jan. 2021.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos – etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2008.

SANTOS, C. M.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2, p. 26–44, 2018.

SILVA, A. X. da; CUSATI, I. C.; GUERRA, M. das G. G. V. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 979–996, 2018.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Projeto de Intervenção na Escola: mantendo as aprendizagens em dia**. São Paulo: Papirus, 2014.

WRIGHT, A.; BETTERIDGE, D.; BUCKBY, M. **Games for Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 2006.

PLATAFORMA QUIZIZZ NO ENSINO DE ESPANHOL ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Joana Darc Brasil OLIVEIRA¹
Tatiana Lourenço de CARVALHO²

RESUMO

Desde o início de 2020, no Brasil, com a pandemia da Covid-19, diversos setores sociais passaram a se valer, de forma mais recorrente, das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Assim, como alternativa a uma comunicação emergencial, práticas educacionais online foram desenvolvidas e aprimoradas com a finalidade de reduzir o contágio e minimizar os danos na educação. Considerando o contexto em questão, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a plataforma *Quizizz* como ferramenta para o ensino da escrita em espanhol. Os objetivos específicos do trabalho são: i) identificar as utilidades da ferramenta digital *Quizizz* para o ensino da escrita em língua espanhola e ii) propor sequências didáticas para o ensino da escrita nesta língua através da ferramenta digital em questão. Para respaldar teoricamente o estudo, nos baseamos em Campos (2020), García (2020), Horn e Staker (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre outros autores. O trabalho foi realizado através de uma pesquisa qualitativa de tipo descritiva. Com os resultados alcançados, pretendemos ter contribuído com a discussão referente à temática, especialmente relacionada ao ensino de língua espanhola.

Palavras-chave: Língua Espanhola Escrita. Plataforma *Quizizz*. Sequência Didática.

RESUMEN

Desde principios de 2020, en Brasil, con la pandemia de Covid-19, diversos sectores sociales han comenzado a hacer uso, de manera más recurrente, de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC). Así, como alternativa a la comunicación de emergencia, se desarrollaron y mejoraron prácticas educativas en línea con el fin de reducir el contagio y minimizar los daños a la educación. Considerando el contexto en cuestión, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la plataforma *Quizizz* como herramienta para la enseñanza de la escritura en español. Los objetivos específicos del trabajo son: i) identificar los usos de la herramienta digital *Quizizz* para la enseñanza de la escritura en español y ii) proponer secuencias didácticas para la enseñanza de la escritura en este idioma a través de la herramienta digital en cuestión. Para sustentar teóricamente el estudio, nos apoyamos en Campos (2020), García (2020), Horn y Staker (2015), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) entre otros autores. El trabajo se llevó a cabo a través de una investigación cualitativa descriptiva. Con los resultados alcanzados pretendemos haber contribuido a la discusión sobre el tema, especialmente relacionado con la enseñanza del español.

- 1 Graduada em Letras – Língua Espanhola pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: joanadarc@alu.uern.br.
- 2 Doutora em Español: investigación avanzada en Lengua y Literatura pela Universidad de Salamanca, Espanha. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: tatianacarvalho10@yahoo.com.br.

Palabras-clave: Lengua Española Escrita. Plataforma *Quizizz*. Secuencia Didáctica.

INTRODUÇÃO

É evidente que as tecnologias digitais estão cada vez mais inseridas no cotidiano, possibilitando novas formas de interação e outras maneiras de adquirir informações. No atual cenário, onde ainda estamos tendo que enfrentar a pandemia ocasionada pelo coronavírus SARS-COV-2, causador da doença COVID-19, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão sendo empregadas para minimizar os danos da falta de interação presencial nas diversas esferas sociais, bem como nos ambientes escolares e universitários. Sabemos, no entanto, que, devido à grande desigualdade social existente em nosso país, nem todos podem desfrutar das vantagens que a internet possibilita. Assim, políticas públicas educacionais tiveram que ser implantadas durante a pandemia para minimizar os danos da falta de inclusão digital na vida dos menos abastados.

A sala de aula, que, na maioria das vezes acontecia somente na estrutura física das instituições de ensino, agora está além dos muros das escolas e universidades. Tanto em casas de professores como de alunos ou em qualquer lugar que seja possível participar de aulas por meio das TDIC, as situações didático-pedagógicas passaram a ocorrer conforme destacamos a seguir:

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar (KIRCHNER, 2020, p. 46).

Considerando o contexto destacado acima, percebemos que o uso dos recursos tecnológicos ganhou maior visibilidade nesse período pandêmico, chegando a ser as principais ferramentas utilizadas pelos professores em suas aulas com a finalidade de proporcionar aos alunos um ritmo significativo de aprendizagem. Para isso, o uso de ferramentas digitais que possuem diferentes funções tem sido essencial para auxiliar na praticidade da elaboração dessas atividades.

A motivação em realizar esse estudo surgiu após um trabalho avaliativo da disciplina Orientação e Estágio Supervisionado II (Espanhol), em um curso de Letras – Língua Espanhola, no qual ofertamos o curso de *Espanhol básico através de jogos* como forma de validar a carga horária da atividade prática dessa disciplina e permitir à estagiária, autora principal desse trabalho, o contato com a sala de aula, neste caso, a virtual. O curso em questão nos permitiu uma rica experiência, porque através dele foi possível conhecer novas formas de ensinar o espanhol, como por exemplo, por meio de jogos educativos.

Como sabemos, há muitas maneiras de adquirir um novo idioma, sendo o jogo educacional uma delas, o jogo ao ser inserido na sala de aula pode ser considerado como uma atividade motivadora e relaxante para a aprendizagem dos alunos. No entanto, as metodologias a serem executadas nas aulas devem ser bem planejadas a fim de intensificar a curiosidade do aluno. Sendo assim, o

entretenimento que o jogo possibilita ao aluno é capaz de promover melhor fixação dos conteúdos.

Através de experiências como aluna e estagiária, percebemos que a forma como as atividades são elaboradas influencia bastante na aprendizagem de uma língua. Por exemplo, quando se usa imagens, efeitos sonoros e mistura de cores, o aluno consegue, com mais agilidade, resolver as atividades propostas. Neste sentido, é necessário usar ferramentas digitais que proporcionem a criação destes mecanismos multimodais.

Após essa breve introdução, destacamos que o objetivo principal da nossa pesquisa foi analisar o *Quizizz* como ferramenta digital para o ensino de língua espanhola. Como objetivos específicos, nos propomos a identificar as utilidades dessa ferramenta digital para o ensino da escrita neste idioma e, por fim, propor sequências didáticas para o ensino da escrita em espanhol através do recurso digital *Quizizz*. A seguir, tratamos mais especificamente de descrever essa ferramenta.

1 FERRAMENTA DIGITAL QUIZZ E SUAS POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA EM ESPANHOL

A ferramenta *Quizizz* “(...) é uma plataforma que realiza atividades em formato de teste (*quiz*) com muitos jogadores, o que lhes permite estudar e testar seus conhecimentos sobre assuntos diversos” (BASUKI; HIDAYATI, 2019, p. 01). Isto é, o professor, enquanto mediador, pode elaborar *quizzes* para fazer a avaliação por meio de testes ou questionários e averiguar como está indo o processo de aprendizagem dos seus alunos.

O *Quizizz*, quando usado pelo professor, exige o cadastro do seu perfil para que essa rede possa sugerir opções de testes e questionários com o intuito de estimular a criatividade do educador. Já para o aluno, o processo de *login* é mais simples, basta realizar o acesso por uma conta *Google*. O *Quizizz* disponibiliza, na sua biblioteca, diversos questionários com assuntos mesclados deixados por professores que já usaram e desejam contribuir para o planejamento educacional dos demais profissionais da área.

A ferramenta em questão ainda tem como objetivo motivar a redução do uso do papel e para isso, tem disponíveis questionários, *quizzes* e formulários com foco em diferentes idades para aprendizagem, avaliação formativa e somativa (PEREIRA, 2020, p. 21). A ferramenta *Quizizz* é bastante utilizada para permitir a criação de testes de conhecimentos onde o aluno, após finalizar determinado conteúdo, possa revisar e perceber qual seu nível de aprendizagem.

Com o intuito de desenvolver a capacidade de interagir na língua-alvo, focando em conteúdos que estão presentes no dia a dia, os alunos podem praticar a partir de jogos interativos e dinâmicos na língua em uso e não apenas em estruturas gramaticais. Interessante ressaltar, também, que essas atividades podem ser integradas ao *Google Classroom*, o que é um benefício para os professores que trabalham com as ferramentas do *G-suit*.

Durante nossa experiência de estágio, comprovamos aspectos específicos da plataforma digital em questão no que se refere à elevação de habilidades e competências da língua espanhola, tais como: aprendizagem do vocabulário, desenvolvimento das habilidades orais e auditivas por meio dos sons/gravações no idioma espanhol, a possibilidade de elaboração de atividades com imagens para que o estudante utilizasse a percepção para resolver exercícios de relacionar e interpretar informações.

Nas palavras de Silva (2013, p. 24), “o uso do lúdico na sala de aula tem como objetivos promover a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, bem como desenvolver a capacidade criativa e crítica dos alunos”. É através desses efeitos que a ludicidade permite ao aluno sua autonomia. Assim, a utilização da ferramenta digital *Quizizz* pode ajudar a pôr em prática habilidades que estimulem o desempenho do aluno, perdendo a timidez ao escrever (e falar) em espanhol, bem como o medo de errar, opinar e questionar. Dessa maneira, os discentes podem se sentir mais à vontade para ampliar as possibilidades de compartilhamento de seus conhecimentos com os demais colegas da turma.

De forma mais específica, destacamos o uso da ferramenta digital *Quizizz* como forma de auxiliar o ensino da escrita em língua espanhola, uma vez que, ela possui recursos que possibilitam esse desenvolvimento. Primeiramente, detalharemos a utilidade da plataforma.

Após realizar o cadastro na ferramenta *Quizizz*, ela permite que o usuário crie instruções, avaliações, testes e outras interações, como também disponibiliza atividades já prontas de outros professores com diferentes conteúdos, deixando a sala de aula engajada de modo que o estudante participe ativamente das aulas.

Vejam os a seguir um recurso disponível na ferramenta *Quizizz* que o professor de espanhol pode aprimorar para trabalhar como forma de avaliar o desenvolvimento da escrita do aluno.

Figura 02: Criação de um questionário

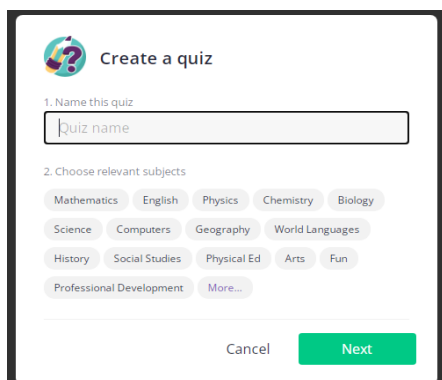
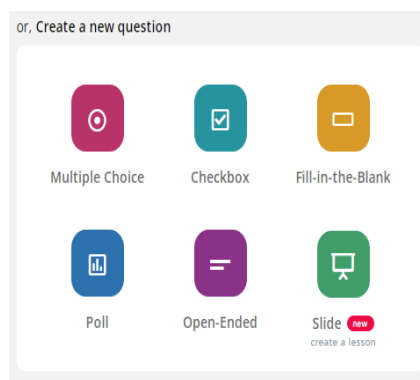


Figura 03: Criação de perguntas



Fonte: Disponível em: <<https://quizizz.com/>>. Acesso em: set. de 2021.

O questionário, por exemplo, é um recurso que está disponível na ferramenta digital *Quizizz*, conforme a figura 2 acima, onde o docente pode dar um título, selecionar o assunto correspondente de acordo com a aula. Após isto, ele pode criar as perguntas como preferir, de múltipla escolha, caixa registradora, de preencher os espaços em branco, pesquisa, questões abertas ou ainda pode adicionar slides, também pode limitar o tempo de realização de cada exercício caso queira. Aqui, o professor deve elaborar a atividade como se fosse um teste de conhecimentos de alguma aula ou conteúdo. Por exemplo, ao trabalhar a gramática do espanhol, na aula, o professor, logo após, pode elaborar uma atividade de avaliação disponibilizando aos seus alunos para que eles possam avaliar seu nível de aprendizagem.

A seguir, mostramos, de forma sintetizada, as principais especificidades do *Quizizz*.

Quadro 1: Especificidades do Quizizz

Quizizz

- Disponibiliza atividades de perguntas e respostas;
- Acesso pelo site e *download* do aplicativo baixado;
- Inserção de imagens, áudios, vídeos;
- Pode definir limite de tempo por questão.
- Elementos complementares: regras, *feedback*, *ranking*, desafios e metas, cronômetro, competição, dentre outros.
- Permite compartilhamento.

Fonte: elaboração própria

Vemos a partir do quadro anterior que a ferramenta disponibiliza uma diversidade de funcionalidades. Em geral, são relativamente fáceis de se manusear. A ferramenta *Quizizz* pode ser usada através de aplicativo móvel e pelo site e possibilita a inserção de recursos complementares nas atividades tais como: fotos, áudios, vídeos etc. Por meio dele, é possível ainda verificar os *feedbacks* dos alunos, visualizar os *rankings*, metas, dentre outros. As atividades elaboradas podem ser compartilhadas através do *Google Classroom*, por meio de *links* e, também, de códigos.

2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO HÍBRIDO NO PERÍODO (PÓS)PANDÊMICO

Durante a pandemia da COVID-19, cada instituição de ensino adotou um modelo educacional para que as aulas acontecessem em tal contexto de crise. Assim, surgiu o ensino remoto emergencial. Nessa realidade educacional, estamos de acordo com Martins (2020, p. 251) quando afirma que é necessário levar em consideração:

(...) as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante, o necessário resgate das responsabilidades do aprendente sobre o seu processo de aprendizagem e o envolvimento das famílias no processo de formação das crianças e jovens.

É importante considerar, também, a necessidade de melhoria e atualização na formação e capacitação docente, oferecendo programas educacionais que proporcionem avanços para a aprendizagem e o ensino de alunos e professores. A necessidade de trabalhar com temas transversais com a finalidade de trazer assuntos sociais para o contexto escolar, além de instigar o aluno a ser autônomo da sua aprendizagem e envolver a presença da família nesse processo foram ainda mais recorrentes durante o ensino remoto emergencial, uma vez que as atividades escolares passaram a ser desenvolvidas dentro dos espaços domiciliares.

No entanto, é importante salientar, que já se vem tratando do ensino a partir de tecnologias digitais a bastante tempo, sobretudo na modalidade de Educação a Distância, e, em decorrência do contexto da pandemia, os meios tecnológicos estão fazendo parte ainda mais do nosso cotidiano. Deste modo, a realização das aulas *on-line*, durante o período emergencial, e por estas apresentarem resultados, em certa medida, positivos no ensino e aprendizagem, pode-se tratar, atualmente, de uma perspectiva de ensino híbrido, para o retorno às aulas presenciais. Segundo Oliveira et al. (2021), o ensino híbrido pressupõe a combinação entre estudos nos

espaços físicos das instituições de ensino e fora deles, combinando os modelos presencial e a distância, utilizando, como ferramenta essencial e indispensável a esse processo, a tecnologia.

A proposta do ensino híbrido não vem para diminuir a importância das salas de aulas tradicionais, mas é uma aposta para a realização de um ensino movido pela inserção das tecnologias no contexto estudantil. Em outras palavras, configura-se no aprimoramento das aulas presenciais sendo complementadas com as aulas *on-line* e possibilitando ao aluno maior flexibilidade e autonomia, assim como ampliando a utilização de recursos por parte dos docentes. Neste sentido, estamos de acordo com a seguinte citação:

Essa nova proposta metodológica não significa a resolução de todos os problemas educacionais, mas amplia a construção de uma prática pedagógica que potencializa o aprendizado dos alunos num contexto tecnológico contemporâneo sem abandonar o uso da sala de aula tradicional (MIRANDA *et. al.*, 2020, n.p).

Como vemos, o ensino híbrido busca facilitar aos educadores e estudantes o ensino e a aprendizagem em tempos e locais diversos, seja na sala de aula, com horários previamente definidos no calendário escolar, ou em casa, conforme seja melhor para cada estudante. Contudo, é uma forma de revelar que a aprendizagem é um processo contínuo que jamais poderá ser pensado como um produto isolado e acabado, o que reforça a necessidade e a importância do planejamento e acompanhamento docente.

Essa proposta de ensino híbrido organiza-se em modelos, que de acordo com Horn e Staker (2015), caracterizam-se em: *Modelos de Rotação*; *Modelo Flex*; *Modelo à la Carte* e *Modelo Virtual Enriquecido*.

No *Modelo de Rotação*, os alunos alternam as atividades de acordo com a agenda planejada pelo professor. As tarefas realizadas podem ser discussões em grupo, atividades escritas, leituras e pelo menos uma atividade *on-line*. Através desse modelo, há quatro propostas: A “Rotação por Estações”, na qual os alunos são divididos em grupos e cada um realiza uma tarefa distinta. Podem ser realizadas atividades escritas em papel, leituras, discussões entre outras.

A segunda proposta, a chamada de “Laboratório Rotacional”, inicia-se com a sala de aula tradicional e depois alternam para a sala de computadores ou para o laboratório de ensino, onde os estudantes trabalharão de forma autônoma e individual, cumprindo os objetivos delimitados pelo professor.

A terceira proposta é a da “Sala de Aula Invertida”, que se dá a partir de uma inversão no modo de execução da aula. A teoria que antes era estudada na sala de aula passa a ser estudada em casa de forma *on-line*, e o espaço da sala de aula deve ser utilizado para discussões, esclarecimento de dúvidas, resolução de exercícios entre outros. Os alunos têm lições ou palestras *on-line*, de forma independente, seja em casa ou durante o período de realização de atividades.

Na quarta proposta, a “Rotação Individual”, os alunos recebem individualmente um roteiro de atividades a serem inseridas em sua rotina para cumprir com os temas a serem estudados. É indispensável que nessa proposta seja inserida a avaliação, uma vez que o foco desse modelo é observar o desempenho do aluno durante todo o percurso de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

Já no *Modelo Flex*, o ensino *on-line* é a estrutura que assegura a aprendizagem dos alunos e o professor passa a ser o mediador. O ritmo de cada aluno é personalizado e o docente fica pronto para auxiliar em suas dúvidas, assim

como também para ajudar a elaborar um roteiro de estudo.

Por sua vez, o *Modelo à la Carte* é o momento em que o aluno é responsável por organizar seus estudos, mas ainda pode contar com a colaboração do professor personalizando seu programa de estudo de acordo com os objetivos a serem alcançados. Este modelo oferece pelo menos um curso inteiramente virtual que pode ser feito na escola, em casa ou em qualquer outro lugar considerado adequado.

O *Modelo Virtual Enriquecido* se trata de uma experiência que precisa ser desenvolvida em toda a escola, na qual, em todas as matérias, os estudantes fracionam seu tempo entre a aprendizagem presencial e a *on-line*. É considerado um disruptivo, pois propõe uma reorganização escolar distante do que vemos e difícil de acontecer na realidade brasileira.

Como vemos, existe uma variedade de modelos que podem ser capazes de potencializar o aprendizado, lembrando que não há uma ordem estabelecida para a aplicação desses modelos em sala de aula. Apesar de cada um deles possuírem suas particularidades, ainda assim seguem o mesmo objetivo que é o uso das tecnologias com o intuito de promover um ensino e aprendizagem qualificado, facilitando a interação e a troca de experiências entre os grupos. Percebe-se, ainda, que o papel do professor é crucial para o desempenho dos estudantes, lembrando que este, na hora de adotar um modelo ou outro, deve sempre pensar na perspectiva do perfil do aluno.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: METODOLOGIA EFICAZ PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Sabemos que para uma aula de línguas ser bem-produzida necessita-se de uma organização do docente para atender de maneira eficaz os objetivos dos alunos. O desenvolvimento dessas práticas pedagógicas pode se dar por meio de sequências didáticas que corresponde:

(...) a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e à possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma (PESSOA, 2006, p. 37).

Assim, faz-se evidente que, ao iniciar a elaboração das sequências didáticas, é necessário um planejamento do professor, observando o nível de escolaridade dos alunos, a escolha do gênero a ser trabalhado, os objetivos a serem alcançados, os materiais a serem utilizados etc. A partir disso, deve-se organizar sistematicamente múltiplas atividades em cima dos conteúdos selecionados através da construção dessas sequências.

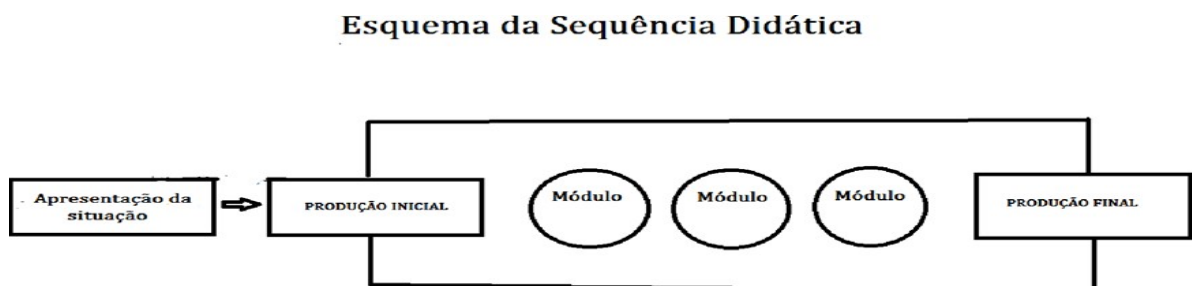
Nesse sentido, as sequências didáticas têm muito a oferecer para a prática dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois quando organizadas de forma

sistemática facilita ao docente a perceber onde as dificuldades estão presentes. Destacamos, ainda, que:

(...) o trabalho com sequência didática permite ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos e ir sanando-as gradativamente, além de tornar o ensino mais prazeroso. Atividades sequenciadas auxiliam a organização do professor em sala de aula e torna o ensino mais significativo para o aluno, uma vez que quando trabalhamos de forma contextualizada o aluno compreende melhor os conteúdos em estudo (FERREIRA, 2016, n.p).

Para a elaboração de uma boa sequência didática (SD), é necessária a realização de diversas pesquisas seguindo a seguinte estruturação, modelo retirado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



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

Complementando o exposto no esquema anterior, primeiramente, deve-se eleger o gênero que se pretende trabalhar, em seguida, apresentá-lo à turma juntamente com o conteúdo, especificando quais os objetivos da(s) aula(s).

O segundo passo é a produção inicial onde os alunos irão expor seus conhecimentos prévios através de diálogos, textos escritos etc. Nesse momento, o professor consegue observar, além dos conhecimentos que os alunos já têm, quais as suas maiores dificuldades e a partir dessas informações deve buscar uma forma de solucioná-las, durante a produção das atividades que irão ser empregadas na sequência didática.

O terceiro passo tem relação com os módulos, que se trata de atividades capazes de solucionar os problemas encontrados na produção inicial, disponibilizando aos estudantes mecanismos que visem superar os desafios.

Ao cumprir as etapas dos módulos, temos a produção final que permite ao aluno colocar em prática os instrumentos de superação que a eles foram disponibilizados. Nesta fase final, o produto tem como objetivo proporcionar uma avaliação que permite ao professor examinar o desempenho do aluno no esquema didático.

Com essas considerações feitas, nosso propósito neste trabalho é realizar uma mostra de sequência didática para auxiliar no ensino da escrita em língua espanhola através da ferramenta digital *Quizizz*. Para isto, é necessário que:

(...) a tarefa de escrita contenha especificações relativas às condições de produção: a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sobre o qual se vai escrever, onde e quando o texto será publicado” (DIAS, 2004, p. 213).

Desse modo, o gênero que vai dar suporte à SD neste trabalho é o *e-mail*, visto que ele proporciona uma produção escrita muito utilizada no ambiente acadêmico, profissional e social. Escolhemos trabalhar com o *e-mail*, porque embora ele exista já há bastante tempo, ainda há muita dificuldade por parte de alunos, incluso universitários, na comunicação através desse gênero.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA DE LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DO APLICATIVO QUIZIZZ

A princípio, mostraremos uma proposta didática com o gênero *e-mail* e depois, como forma de avaliar a escrita do aluno, um modelo de questionário teste através da ferramenta *Quizizz*. A opção por trabalhar com o gênero *e-mail* surgiu por ser uma produção escrita muito utilizada no ambiente acadêmico e, embora esteja presente há muito tempo no nosso cotidiano, ainda há pessoas que têm dificuldades em se comunicar por meio desse gênero.

As atividades em questão seguirão os seguintes procedimentos proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), durante a elaboração de uma sequência didática: i) apresentação da situação: escolha do gênero textual; ii) produção inicial: Identificar os elementos que compõem o *e-mail*; iii) módulos: analisar e solucionar as dificuldades; iv) produção final: escrever um *e-mail* e responder um questionário.

Quadro 2: Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Objetivos	Atividades	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero <i>e-mail</i>; • Descrever quais são os elementos básicos que compõem o gênero; • Conhecer a ferramenta <i>Quizizz</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar com os alunos quais atividades serão realizadas; • Justificar a importância de estudar o gênero <i>e-mail</i>; • Discutir e mostrar como escrever um <i>e-mail</i>; • Apresentar a ferramenta <i>Quizizz</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Slide para dar suporte a aula. • Computador ou Celular.

Fonte: Elaboração própria

O objetivo, nesse primeiro momento da apresentação da situação, conforme os autores anteriormente citados, é expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Desse modo, o professor deve apresentar, como o *e-mail* se compõe, quais são os elementos essenciais para a sua construção, visto que todo tipo de gênero tem a sua própria estrutura e função. O docente deve deixar claro, através de uma apresentação prévia, que a escolha desse do e-mail se deu pelo fato dele ser um gênero responsável por promover situações comunicativas cotidianas e para que os alunos tenham consciência da importância de aprender a se comunicar por meio dele na comunicação eletrônica.

É importante frisar os seguintes aspectos para a utilização do *e-mail*: o destinatário (para quem se escreve); o remetente (quem escreve); o conteúdo (pessoal, acadêmico/escolar, laboral); a estrutura (destinatário(s), remetente, assunto, saudação, corpo do texto, despedida, nome do remetente); forma de envio/recebimento (internet); tempo para recebimento (instantâneo); e o custo

(apenas com acesso à internet); recursos (imagens, vídeos, *emoticons* etc.); e a linguagem (informal ou formal) (CARVALHO, 2010).

Após ter explicado sobre as especificidades do gênero *e-mail*, é necessário falar sobre a ferramenta *Quizizz* que será utilizada para a elaboração de um questionário teste como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Essa explicação pode ser explanada através de um tutorial por meio de um *slide* explicativo gravado previamente em formato de vídeo ou até mesmo fazendo um cadastro no próprio site, considerando deixar explícito os requisitos do *Quizizz*: como usar, para que serve, como funciona o acesso, quem pode utilizar etc.

Ainda, conforme os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa primeira fase tem a função de fornecer aos alunos todas as informações para que conheçam o projeto comunicativo visando a aprendizagem de linguagem que está relacionado. Portanto, é importante que o professor deixe claro quais são os objetivos a serem alcançados ao longo do trabalho desenvolvido. Posteriormente, teremos a segunda etapa da sequência, a qual chamamos de produção inicial e ilustramos no quadro que segue.

Quadro 3: Proposta de produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
Objetivos	Atividades	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Executar o uso da ferramenta <i>Quizizz</i> com os alunos; • Identificar os elementos do <i>e-mail</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, através de um questionário-teste, os elementos que compõem o <i>e-mail</i> em língua espanhola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ou celular com acesso à internet.

Fonte: elaboração própria

A produção inicial, segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revela para si mesmo e para o professor as representações que têm dessa atividade”. Desse modo, este é o momento em que o aluno vai aplicar seus conhecimentos a partir do que aprendeu na aula anterior.

Assim, os estudantes poderão acessar a ferramenta *Quizizz* realizando seu cadastro como foi ensinado. Depois, irão responder um questionário teste sobre o que sabem dos elementos que compõem o gênero *e-mail*. Os critérios de avaliação poderão ser: domínio de conteúdo temático, de regras gramaticais tais como acentuação, pontuação, concordância verbal e nominal em língua espanhola etc. Ao responderem a atividade, enviam para o professor, por meio da ferramenta *Quizizz*, para que sejam avaliados, não necessariamente precisam receber uma nota para essa primeira atividade, mas é importante que sejam debatidas, em sala de aula, as maiores dificuldades encontradas, com o fim de esclarecer as dúvidas dos estudantes etc.

Com o resultado dessa atividade, o professor pode criar uma estratégia para resolver as dificuldades encontradas ao longo da atividade na qual será objeto de análise dos módulos. É importante trabalhar por módulos, porque o conteúdo é dividido em partes facilitando a aprendizagem dos alunos diante das dificuldades que podem ser encontradas nas atividades.

Quadro 4: Proposta de trabalho por Módulos

MÓDULOS		
Objetivos	Atividades	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais dificuldades dos alunos; • Solucionar as dificuldades mais recorrentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os questionários recebidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ou celular com acesso à internet.

Fonte: elaboração própria

Os módulos, têm a função de solucionar as maiores dificuldades que foram encontradas na produção inicial, neste caso o questionário. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), relatam que nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos para superá-los. Então, ao analisar os questionários dos alunos e observar quem conseguiu responder corretamente a atividade sobre os elementos que compõem o *e-mail* e, também, ver quem não conseguiu dominar a ferramenta *Quizizz*, é hora de intervir através de soluções retomando os pontos que o professor percebeu de mais dificuldades.

Como, neste trabalho, tratamos de apresentar uma proposta de sequência didática para ser aplicada futuramente, não temos como escrever com clareza os possíveis problemas que possam surgir durante as aulas. No entanto, antecipamos que, talvez, possam surgir dúvidas sobre o manuseio da ferramenta *Quizizz*, como também aspectos pragmáticos, linguísticos e lexicais acerca da utilização do gênero *e-mail* em língua espanhola. Realizada essas observações, agora é o momento de propor a tarefa final com base no que foi buscado solucionar nos módulos.

Quadro 5: Proposta de produção final

PRODUÇÃO FINAL		
Objetivos	Atividades	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre a ferramenta • <i>Quizizz</i>; • Estudar as competências pragmáticas, linguísticas e lexicais da língua espanhola através de uma apresentação de slide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um <i>e-mail</i> em espanhol e enviar para o professor através do <i>gmail</i>; • Responder um questionário na ferramenta <i>Quizizz</i> opinando sobre o que acharam de escrever o <i>e-mail</i> e sugestões de exercícios para serem trabalhadas na ferramenta <i>Quizizz</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ou celular com acesso à internet.

Fonte: elaboração própria

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência deve ser finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Assim, o professor deve elaborar uma atividade para avaliar a aprendizagem do aluno por meio dos módulos. A atividade sugerida neste momento é, primeiramente, falar novamente sobre a ferramenta *Quizizz* por meio de uma apresentação de *slides*, destacando os pontos positivos e negativos e permitir que os alunos expressem suas impressões sobre o uso dessa ferramenta e esclareçam suas dúvidas.

Em seguida, explicar para a turma as competências pragmáticas (expressar opiniões e preferências), competências linguísticas (pronomes pessoais, verbos com pronomes) e competências lexicais (vocabulário) da língua espanhola. Abrir espaço para perguntas e dúvidas sobre o assunto e, em seguida, orientá-los para escrever um *e-mail* em língua espanhola, como por exemplo, para uma universidade estrangeira buscando informações sobre intercâmbios e oportunidades de cursos de espanhol fora do país, em contexto de imersão.

Por fim, o professor pode aplicar um questionário, através da ferramenta *Quizizz*, com perguntas que permitam aos alunos escreverem sobre o que acharam de suas experiências ao produzir o gênero e-mail em língua espanhola e quais atividades gostariam que fossem trabalhadas a partir da ferramenta digital em questão nas próximas aulas.

CONCLUSÃO

Os recursos tecnológicos digitais foram dos mais utilizados nesse período pandêmico para assegurar o ensino e a aprendizagem. A sala de aula, mais do que nunca, passou a estar presente onde existe tecnologia com acesso à internet e o professor passou a desempenhar o papel de mediação e ainda de aprendiz, por adquirir a responsabilidade de aprender a utilizar as TDIC para o ensino. Por sua vez, o aluno teve que assumir o comprometimento com a sua aprendizagem, participar ativamente das aulas por vídeo conferência ou gravadas, realizar as tarefas de acordo com a mediação docente e experimentar um maior protagonismo para superar os desafios do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com o objetivo geral da pesquisa em questão, que foi analisar o *Quizizz* como apoio para o ensino da escrita em língua espanhola, observamos que essa ferramenta digital, possui atividades com elementos que podem servir para ajudar a desenvolver a escrita, mas para isso é necessário que o docente adapte o conteúdo que está trabalhando a cada tipo de atividade.

Abordamos nesse trabalho questões referentes ao ensino remoto emergencial (ERE) e as perspectivas para o ensino híbrido. Iniciamos com as necessidades de modificações do cenário educacional e a inclusão das tecnologias digitais que foram consideradas, para alguns profissionais, difíceis de manusear, porque não tinham conhecimento prévio de como se trabalhar através delas. Ainda neste tópico, tratamos do ensino híbrido para um momento (pós) pandêmico, sem desconsiderar a importância da sala de aula física, mas, também, mostrando possibilidades de ensino que combine o espaço físico com o *on-line*.

Discorreremos ainda sobre as sequências didáticas como metodologia eficaz para o ensino de línguas. Dessa forma, frisamos a importância de se trabalhar com sequências, conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que, esses estudiosos de Genebra, especialistas em gêneros textuais, consideram que através delas pode-se ser capaz de conseguir um ensino e aprendizagem qualificados justo porque é um modelo que segue uma linearidade de atividades facilitando o desenvolvimento dos estudantes na área das línguas.

Assim, com relação a nosso primeiro objetivo específico que foi identificar as utilidades da ferramenta digital *Quizizz* para o ensino da escrita em língua espanhola, destacamos como se dá o acesso e mostramos sugestões de alguns recursos que a plataforma disponibiliza, bem como podem ser aplicadas nas aulas de língua espanhola, considerando estudos realizados também por outros autores que acreditam que essas plataformas possuem serventia para o ensino. Em

seguida, mostramos, de forma objetiva, os recursos da ferramenta digital *Quizizz* e como alguns deles podem ser trabalhados no ensino da escrita em língua espanhola.

Com relação ao nosso segundo objetivo específico que foi propor sequências didáticas para o ensino da escrita em espanhol, elaboramos e comentamos acerca de uma sequência didática com a ferramenta *Quizizz*, deixando claro que são atividades que podem ser adaptadas, antes de serem aplicadas, na disciplina de Língua Espanhola, porém a alunos de nível intermediário. Nesta sequência trabalhamos com o gênero textual *e-mail*. A escolha desse gênero se deu porque ele é essencial na vida profissional e social dos alunos e, por mais que ele faça parte do cotidiano, ainda é recorrente dificuldades durante sua utilização.

Por fim, acreditamos que alcançamos os resultados previstos para o estudo em questão e ainda frisamos a importância de incluir, cada vez mais, as tecnologias digitais na sala de aula, pois, é um meio que permite diferentes formas de aprendizados, como também ressaltamos a necessidade de lutarmos por políticas públicas que viabilizem o acesso às TDIC dentro e fora das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BASUKI, Y.; HIDAYATI, Y. **Kahoot! or Quizizz: the Students' Perspectives.**

Proceedings of the Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference, *Ellic*, 27th April 2019, Semarang, Indonesia, [s.l.], 2019, p.1-11.

CARVALHO, T. C.; **O Gênero digital e-mail no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno:** uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira. 250f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

DOLZ, J.; N, M.; S, B.; **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. A.; **A importância de trabalhar sequência didática.** Disponível em: <<http://educacaodematoes.blogspot.com/2016/11/a-importancia-do-turno-aprendizagem.html>>. Acesso em: 28 de abril. 2021.

HORN, M. B.; S, H.; **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. De M Cristina G. Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KIRCHNER, E. A.; Desafios da educação em tempos de pandemia. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 45.

MIRANDA, R. V.; et al. **Ensino Híbrido:** Novas Habilidades Docentes Mediadas pelos Recursos Tecnológicos. *EaD em Foco*, v. 10, n. 1, 8 maio 2020.

OLIVEIRA, M. B. et al. O ensino híbrido no brasil após pandemia do covid-19 / hybrid teaching in brazil after covid-19 pandemic. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, 2021, p. 918–932.

PEREIRA, M. T.; **Plataforma de aprendizagem e avaliação de competências na educação pré-escolar**. Dissertação (Mestrado): Mestrado em Informática e Gestão. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2020.

PESSOA, A. C. G.; **Sequência didática**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Disponível em: [http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia didatica](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia%20didatica)>. Acesso em: 27 de abr. 2021.

SILVA, C. A. P. da. **O lúdico na aula de língua estrangeira: estratégia de motivação e aprendizagem**. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Ensino de Inglês e Francês/Espanhol no Ensino Básico. Faculdade de Letras, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2013.

PLURICENTRISMO Y NORMA PANHISPÁNICA EN LAS COLECCIONES APROBADAS POR EL PNLD 2017

Fernanda Almeida Freitas¹
Valdecy Oliveira Pontes²

RESUMO

A presente investigação em curso compreende o livro didático como um objeto sócio-histórico cuja produção está ligada a valores, ideologias e visões de língua, tal como proposto por Daher, Freitas & Sant'anna (2013) e o seu principal objetivo é refletir sobre qual norma se destaca nas coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ano 2017, para os anos finais do ensino fundamental no Brasil. Os objetivos específicos são: (i) descrever o tratamento dado à variação linguística nas unidades didáticas do livro do aluno e nas orientações teórico-metodológicas do livro do professor, (ii) analisar quais variantes e quais níveis linguísticos estão presentes nos livros didáticos em análise. Nesse sentido, esta investigação baseia-se nos postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) que sustentam os conceitos de variação linguística, variedades e variantes e nos princípios da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014) e na Pedagogia da Variação Linguística (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2015, 2017). Baseia-se também nas pesquisas de Fanjul (2011), Ponte (2013) e Del Valle (2007, 2016) sobre o conflito entre o pluricentrismo efetivo das normas prestigiosas em vigor no mundo hispânico e o monocentrismo normativo difundido pela política linguística do pan-hispanismo que está materializando-se, especialmente no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), desde o início dos anos 90, momento histórico em que a Real Academia Espanhola (RAE), associada às demais academias de língua espanhola (ASALE) e ao Instituto Cervantes (IC) começaram a promover a língua espanhola como a pátria comum de todos os hispanofalantes. Os resultados apontam para uma predominância da norma pan-hispânica, entendida como uma norma supranacional, supostamente constituída pelos traços linguísticos mais frequentes das diferentes normas de prestígio do mundo hispânico, mas que, de fato, se refere à variedade peninsular central (HAMEL, 2004).

Palavras-chave: Livro didático. Pedagogia da variação linguística. ELE.

RESUMEN

La presente investigación en curso entiende el libro didáctico como un objeto socio-histórico cuya producción está vinculada a valores, ideologías y visiones de lengua, tal como propuesto por Daher, Freitas & Sant'anna (2013) y tiene por objetivo principal reflejar sobre cuál norma sobresale en las colecciones didácticas aprobadas por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), año 2017, para la enseñanza secundaria en Brasil. Los objetivos específicos son: (i) describir el tratamiento dado a la variación lingüística en las unidades didácticas del libro del

1 Mestranda em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC

2 Professor do Curso de Letras Espanhol da UFC, Pós-Doutorado em Estudos da Tradução pela UFSC

alumno y en las orientaciones teórico-metodológicas del libro del profesor, (ii) analizar cuáles variantes y cuáles niveles lingüísticos están presentes en los libros didácticos bajo análisis. Para ello, esta investigación está basada en los postulados teórico- metodológicos de la Sociolingüística variacionista (LABOV 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) que fundamentan los conceptos de variación lingüística, variedades y variantes y en los principios de la Sociolingüística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014) y en la Pedagogía de la Variación lingüística (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2015, 2017). También está fundamentada en las investigaciones de Fanjul (2011), Ponte (2013) e Del Valle (2007, 2016) sobre el conflicto entre un efectivo pluricentrismo de las normas prestigiadas vigentes en el mundo hispánico y el monocentrismo normativo difundido por la política lingüística del panhispanismo que se está materializando, sobre todo en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), desde principios de la década de los 90, momento histórico en el que la Real Academia Española (RAE), asociada a las demás Academias de la lengua española (ASALE), y al Instituto Cervantes (IC) pasan a promover la lengua española como patria común de todos los hispanohablantes. Los resultados apuntan para un predominio de la norma panhispánica, entendida como norma supranacional que presuntamente está constituida por los trazos lingüísticos más frecuentes de las diferentes normas prestigiadas del mundo hispánico, pero que, de hecho, se refiere a la variedad central peninsular (HAMEL, 2004)

Palabras-clave: Libro didáctico. Pedagogía de la variación lingüística. ELE.

INTRODUCCIÓN

Considerando la lengua como un sistema heterogéneo, condicionado por aspectos lingüísticos y extralingüísticos (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008) y el libro didáctico (LD) como un objeto socio-histórico cuya producción está vinculada a valores, ideologías y visiones de lengua, tal como propuesto por Daher, Freitas y Sant'anna (2013), este artículo busca reflexionar sobre cuáles normas sobresalen en las colecciones didácticas aprobadas por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), año 2017, para la enseñanza básica en Brasil, basado en los aportes de la Sociolingüística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014) y de la Pedagogía de la Variación lingüística (FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2015, 2017). También, está fundamentada en las investigaciones de Fanjul (2011), Milroy (2011), Ponte (2013) y Del Valle (2007, 2016) sobre el conflicto entre un efectivo pluricentrismo de las normas prestigiadas vigentes en el mundo hispánico y el monocentrismo normativo difundido por la política lingüística del panhispanismo que se está materializando, sobre todo en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Desde principios de la década de los 90, momento histórico en el que la Real Academia Española (RAE), asociada a las demás Academias de la lengua española (ASALE), y al Instituto Cervantes (IC) pasan a promover la lengua española como patria común de todos los hispanohablantes.

Los objetivos específicos son: (i) describir el tratamiento dado a la variación lingüística en las unidades didácticas del libro del alumno y en las orientaciones teórico-metodológicas del libro del profesor, (ii) analizar cuáles variedades del español y cuáles niveles lingüísticos están presentes en los LD analizados. Para ello, elegimos los libros del sexto año de las colecciones didácticas aprobadas por

el PNLD 2017, pues este fue el último PNLD en el que la asignatura lengua extranjera moderna, para los años finales de la enseñanza secundaria, ha formado parte.

1 NORMA, VARIEDADES Y ENSEÑANZA DE LENGUA

El concepto de norma, aunque nació dentro del paradigma teórico del estructuralismo funcionalista, con el lingüista rumano Coseriu (1921-2002), se incorporó al marco teórico de la sociolingüística variacionista, incluso está presente en la definición de comunidad de habla formulada por Labov ([1972], 2008), debido a su poder explicativo de la heterogeneidad estructural de las lenguas. Coseriu definió la norma como la instancia entre la lengua (sistema) y el habla (expresión individual), que representa "las diferentes variedades sociales constitutivas del lenguaje" (FARACO & ZILLES, 2015 p.26).

Con el avance de los estudios sociolingüísticos, el término norma adquirió dos significados más: i) toda y cualquier variedad lingüística y ii) conjunto de prescripciones que regulan el "buen uso" de la lengua, la conocida norma estándar. En este apartado, discutiremos las implicaciones de estos dos conceptos para la enseñanza de ELE, especialmente los problemas derivados de la identificación de la norma estándar de una lengua con la propia lengua, proceso conocido en la literatura lingüística como ideología de la estandarización (MILROY, 2011).

Pese a que para Moreno Fernández (2010, p.32), los conceptos de norma estándar y norma culta "son dos nociones fuertemente relacionadas" y que las Academias de la lengua española se refieran al estándar como una lengua general culta, aunque reconozcan "variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico"¹ para los sociolingüistas brasileños Marcos Bagno (2003, 2007) y Carlos Alberto Faraco (2008), los términos norma estándar y norma culta no son intercambiables pues se refieren a fenómenos diferentes. Mientras que la primera se refiere a la selección de estructuras lingüísticas en un intento de homogeneizar los usos variables inherentes a las lenguas naturales, la segunda se refiere a los usos reales practicados por los hablantes de una comunidad de habla específica, con antecedentes biográficos urbanos y con estudios superiores completos.

Sobre lo que la ASALE entiende por norma estándar del español, es esclarecedor el siguiente trecho de Moreno Fernández (2010):

En el caso del español (...) el estándar se ha vinculado históricamente al español de Castilla y solo en el último siglo han aparecido otros dialectos de prestigio capaces de disputar el rol del estándar, como el español de Bogotá o el español de la Ciudad de México (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.39).

Por considerar estas confusiones conceptuales dañinas para la comprensión de las múltiples relaciones que las lenguas establecen con sus respectivas sociedades, en esta investigación, además de diferenciar los términos norma estándar y norma culta, optamos por utilizar el término variedades prestigiadas en lugar de normas cultas, como recomienda Bagno (2007), para evitar la ambigüedad que engendra la expresión norma culta, ya que a menudo es utilizada por la literatura normativa como sinónimo de norma estándar. En otras palabras, en esta investigación, norma estándar se refiere al modelo idealizado de lengua,

1 Trecho de la entrada sobre norma culta del Diccionario panhispánico de dudas. Disponible en <<https://www.asale.org/dpd/ayuda/que-es>>

implementado a través de la planificación lingüística y difundido en gramáticas, diccionarios, material didáctico entre otros instrumentos normativos y variedades de prestigio se refiere a la lengua utilizada por hablantes con educación superior completa y con antecedentes bibliográficos urbanos

La RAE es la principal institución responsable por la estandarización de la lengua española. Desde el siglo XIII, su función es elaborar y difundir los manuales prescriptivos (diccionarios, gramáticas, manuales de estilo), en el intento de garantizar la representación de la lengua española, como "pura" frente a los peligros impuestos por los extranjerismos y por la propia evolución interna de la lengua. Sobre todo, a través de la fijación de formas y de criterios para la lengua escrita. Esta actitud depuradora estaba muy bien resumida en su antiguo lema de lengua "limpia, fija y da esplendor"

Sin embargo, a principios de los 90 del siglo XX, la RAE ha adoptado una actitud prescriptiva más moderada en la que, junto a ASALE, pasa a aceptar la variación y el cambio de la lengua española, "como basamento teórico y político para la conformación de la deseada unidad lingüística y cultural" (DEL VALLE, 2016, p. 82) con Latino América. Para Del Valle (2016), este nuevo discurso de la RAE oculta su temor de que haya una ruptura ideológica con alguna de las antiguas colonias, pues el Estado español teme que alguna(s), de sus excolonias, abandone(n) la idea de difundir una norma estándar común/ una norma panhispánica y pasen a invertir en la difusión de su propia variedad prestigiada como norma estándar.

Según Moreno Fernández (2010), director del proyecto internacional PRESEEA¹ (Proyecto de Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América), la estandarización de la lengua escrita contribuye al proceso de estandarización de la lengua hablada y esta correspondencia es promovida por la institución escolar, ya que "La lengua estándar es la que normalmente se enseña en las escuelas" (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.34). Para el sociolingüista español, la relación entre lengua estándar, discurso prestigioso y modelo de referencia para la enseñanza es directa y se apoya en la tradición anglosajona y agrega

cuando se enseña español estándar, se atiende al uso de *vosotros*, a la conjugación verbal correspondiente y a su correlato en los pronombres *os*, *vuestro*, *vuestra*, es decir, una gramática basada en el modelo castellano (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.39).

Como se desprende de esta cita, la opción por el español estándar, como modelo de referencia para la enseñanza, no está de acuerdo con lo que preconizan los documentos oficiales de la educación básica en Brasil, en los que, desde 1998, se hace hincapié sobre la necesidad de que él estudiante comprenda la diversidad lingüística, es decir, "que a lengua extranjera no existe solo en la norma estándar"²

Sobre la diversidad lingüística en la lengua española, para Moreno de Alba (2007), aunque sean discutibles algunos criterios usados por lingüistas, filólogos y dialectólogos para proponer diferentes divisiones dialectales para el EA, ellas son importantes, pues nos ayudan a mejor comprender la distribución geográfica de los rasgos característicos de la lengua española. Además, todas las divisiones dialectales ya hechas sobre el EA apuntan a dos rasgos unificadores de las normas

1 " PRESEEA es un proyecto para la creación de un corpus de lengua española hablada representativo del mundo hispánico en su variedad geográfica y social" Disponible en: < <https://preseea.linguas.net/Inicio.aspx>>

2 Cita original: " que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão" (BRASIL, 1998, p.47)

de prestigio hispanoamericanas: i) uso del seseo y ii) uso del pronombre ustedes para referirse a la segunda persona del plural, tanto en situaciones de mayor seguimiento estilístico como en situaciones de menor seguimiento estilístico.

Por fin, a la hora de proponer divisiones dialectales para el EA es "conveniente no olvidar la conciencia lingüística de los hablantes" (op. cit., p.113), puesto que:

Aunque la norma de prestigio hispanoamericana es un conjunto de denominadores comunes en el que no aparecen elementos marcados desde el punto de vista regional o étnico no se hace ningún esfuerzo por imitar el español peninsular. Los rasgos característicamente castellanos /θ/ fricativa interdental, /x/ muy gutural, /s/ apicoalveolar, uso de vosotros etc no aparecen em Hispanoamérica y no son aceptados sociolingüísticamente a no ser que los empleen nativos de España. (MORENO DE ALBA, 2007, p.169)

En el trecho citado, Moreno de Alba (2007) deja claro que una consecuencia de la identidad lingüística latinoamericana es una actitud sociolingüística de rechazo al uso de la norma estándar del español peninsular (EP) por parte de los hablantes nativos de EA. También cabe destacar que el lingüista mexicano se refiere a la norma de prestigio hispanoamericana como diferente de la peninsular.

El sentido común, basado tanto en lo que se aprende en el sistema escolar como en lo que se escucha en los medios de comunicación, suele confundir la norma estándar, elegida como modelo de referencia para los estilos más vigilados, con la propia lengua, valorando negativamente las ocurrencias lingüísticas que se apartan de este modelo de referencia. De este modo, lo que se considera "correcto" o "incorrecto", "feo" o "bonito" en términos lingüísticos, por parte de la población, en general, está lejos de ser una valoración estrictamente lingüística, puesto que es un reflejo de la influencia de la ideología de la norma-estándar (MILROY, 2011) que representa la lengua como homogénea y fija.

Frente a la idea de "error", Bagno (2007) sostiene que la lengua realmente utilizada por los hablantes tiene estrechos vínculos con la dinámica social y que todo lo que la cultura normativa califica de "error" tiene una explicación científica en alguno de los niveles del lenguaje, ya sea fonético, semántico, sintáctico, pragmático o discursivo. El sociolingüista brasileño también señala que clasificar simplemente el comportamiento lingüístico de los alumnos como "error" es ignorar las aportaciones de la ciencia lingüística para explicar la variación y el cambio como propiedades inherentes a la estructura lingüística de las lenguas naturales.

Asimismo, la noción de "error", de desviación de la norma estándar, no se atribuye a todas las variantes innovadoras de manera uniforme, ya que "cada variante lingüística recibe, en el juego de las relaciones sociales, valoraciones diferentes"¹ (BAGNO, 2007, p.76) que están directamente relacionadas con el estigma social o el prestigio de los hablantes que las utilizan, es decir, las variantes lingüísticas innovadoras utilizadas por hablantes socialmente desacreditados están más estigmatizadas que las variantes innovadoras utilizadas por hablantes socialmente prestigiosos. En el caso de la lengua española, por ejemplo, la misma variante² se valora como prestigiosa cuando la usan los bonaerenses, pero se ve

1 Todas las traducciones han sido hechas por los autores.

Cita original: "Cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes" (BAGNO, 2007, p. 76)

2 El pronombre vos.

con estigma cuando la usan los hispanohablantes centroamericanos.

Para Bagno (2007), la realidad sociolingüística de las lenguas naturales coloca a la institución escolar en una situación compleja entre el conocimiento científico y el sentido común, destacando el hecho de que el lenguaje, como comportamiento social, no está directamente influenciado por el conocimiento científico, sino por las ideologías, representaciones, conocimientos que sufren una influencia parcial y distorsionada del conocimiento científico, por lo que el sociolingüista brasileño advierte que "querer hacer ciencia a todo coste en la escuela sin tener en cuenta la dinámica social, con sus demandas y conflictos, es una lucha condenada al fracaso" (op. cit., p. 79).

En cuanto a la enseñanza del español para hablantes no nativos, el Plan Curricular del IC recomienda que se enseñe la norma prestigiada centro-norte peninsular a los alumnos de ELE, como podemos leer en el trecho, *Norma lingüística y variedades del español*, del citado documento, transcripto a continuación

A la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica ¹

Diferente de lo que se informa en el extracto anterior, la variedad centro-norte peninsular² posee, como mínimo, dos rasgos que no son compartidos con las demás normas de prestigio del español, puesto que la investigación empírica variacionista (LIPSKI (1996); MORENO DE ALBA (2007); ANDIÓN HERRERO (2004) y MORENO FERNÁNDEZ (2010)), por citar algunos estudios, apunta que la distinción entre los fonemas fricativos interdental sordo [θ] y alveolar [s] y la conjugación verbal correspondiente al uso de vosotros y a sus pronombres correlatos: os, vuestro y vuestra, pese a que sean enseñados como rasgos propios de la base común de la expresión culta del nivel formal en español, ellos no ocurren, de modo espontáneo, en ninguna otra variedad de la lengua española.

Por lo dicho hasta ahora, podemos entender que las cuestiones que influyen en la presencia y/o ausencia de textos auténticos y, sobre todo, de actividades que propongan reflexiones sobre los valores simbólicos de las variantes lingüísticas de las normas prestigiosas del mundo hispánico no se limitan a aspectos teórico-metodológicos y/o a la demanda editorial, una vez que también influye una planificación lingüística que utiliza el poder de instituciones tradicionales, como la RAE y el IC, para deconstruir el pluricentrismo efectivo de las normas privilegiadas vigentes en el mundo hispano para poner en su lugar una única lengua supranacional³, como veremos en el siguiente apartado.

1 Plan curricular del instituto Cervantes: Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm

2 Esta misma variedad está clasificada por Hamel (2004), como variedad central peninsular y por Moreno Fernández (2010), como variedad castellana.

3 Aquí usamos el término " lengua supranacional" con el mismo sentido que está en el prólogo del Diccionario panhispánico de dudas, 2005.

2 PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA: EL CASO DEL PANHISPANISMO

En este apartado, abordaremos una articulación que consideramos necesaria entre los postulados de la Sociolingüística Variacionista y el campo de la Glotopolítica, para el análisis del tratamiento dado a la diversidad lingüística del español en las colecciones aprobadas por el PNLD 2017, con el fin de comprender mejor las complejas relaciones entre el polisémico término de la norma (estándar, corta¹, culta/ prestigiada) y los diferentes obstáculos políticos impuestos a una efectiva implementación de una Pedagogía de la variación lingüística a la enseñanza de la ELE en Brasil y, en el caso concreto de esta investigación, a la presencia de textos y actividades que estimulen la reflexión sociolingüística sobre los valores simbólicos que se atribuyen a las distintas variedades prestigiadas de la lengua española en los LD de ELE distribuidos por el PNLD.

Desde mediados de los años 60, la investigación empírica ha demostrado que toda variedad dialectal de una lengua tiene plenitud formal, es decir, que todas las variedades de una misma lengua están dotadas de organización estructural, por ello lo que hace que una variedad tenga más prestigio sociocultural que otra no puede valorarse solamente por criterios estrictamente lingüísticos, ya que es la vinculación de una determinada variedad lingüística a los estratos sociales que ostentan mayor poder económico, político y cultural lo que la convierte en una variedad de prestigio o en un modelo de referencia para la enseñanza.

Así, en la presente investigación, asumimos no solo la influencia de lo que Milroy (2011) ha llamado la ideología de la lengua estándar en la evaluación subjetiva que los hablantes hacen de su propia lengua, es decir, el influjo de lo ideal de lengua "homogénea," "correcta" y "pura" del sentido común, sino que también discutiremos cómo se utiliza políticamente esta ideología para justificar la necesidad de un modelo de lengua para la enseñanza de ELE.

Por ello, reflexionaremos sobre cómo la influencia de los acontecimientos histórico-culturales en el uso y en la enseñanza del español, ha permitido una "etapa policéntrica" (Fanjul 2011) de normas estándares de uso de la lengua española en los continentes americano y europeo, fundamentada principalmente en los usos lingüísticos de diferentes centros de prestigio (Madrid, Ciudad de México, Buenos Aires y Bogotá) y qué acontecimientos y agentes políticos vienen actuando para sustituir el efectivo pluricentrismo entre las normas de prestigio del español por una única norma estándar común a los 24 países².

Para comenzar nuestras reflexiones, es importante partir de la definición de planificación lingüística, con la que trabajaremos. Según Robert B. Kaplan y Richard B. Baldauf (1997, p. 3 apud DEL VALLE, 2005, p.393), la planificación lingüística es:

La planificación lingüística es un conjunto de ideas, leyes y normas (política lingüística), reglas para el cambio, creencias y prácticas diseñadas para lograr un cambio planificado (o para evitar que se produzca un cambio) en el uso de la lengua en una o varias comunidades. En otras palabras, la planificación del lenguaje implica un cambio deliberado, aunque no siempre

- 1 Concepto creado por Carlos Alberto Faraco (2008) para referirse a la insistencia de los medios de comunicación, cursillos preparatorios para la selectividad y de algunos filólogos conservadores en ajustar los usos cultos contemporáneos del portugués brasileño a la norma estándar establecida en el siglo XIX.
- 2 Además de los 21 países en los que el español es lengua oficial, Estados Unidos, Filipinas e Israel poseen Academias de la lengua española que forman parte de la Asociación de Academias de la lengua española.

manifiesto, orientado al futuro del código lingüístico y/o de los sistemas de habla en un contexto social.

De la definición anterior se deduce que la planificación lingüística implica diferentes niveles de acción e intervención. Por un lado, está la elaboración de gramáticas, diccionarios y obras de referencia, y por otro, la aplicación de leyes y reglamentos destinados a prescribir el uso "correcto" de la lengua objeto de la política lingüística. Además, hay otros agentes implicados, como el sistema educativo y los medios de comunicación, que también actúan con el objetivo de intentar evitar que se produzcan o que se generalicen cambios en el comportamiento lingüístico de una o de varias comunidades de habla, como es el caso del universo hispanohablante.

Del Valle (2005) aclara que la planificación del estatus lingüístico de una norma estándar suele dividirse en dos etapas: (i) la selección de una variedad específica que servirá de base para la norma y (ii) la implementación del uso de la norma, a través de medidas que incrementen el uso de la variedad seleccionada, como la universalización de su enseñanza, por ejemplo.

Para Fanjul (2011), antes de la actual política lingüística panhispánica de difusión del español como lengua de cultura internacional, la falta de una clara planificación lingüística unida al temor de las élites hispanoamericanas a que el español se fragmentara en diferentes lenguas como ocurrió al latín, hizo que las clases dirigentes hispanoamericanas, en lugar de impugnar el imperialismo lingüístico de la antigua metrópoli, optaran por combatir la influencia de las lenguas indígenas y posteriormente de la lengua de los inmigrantes a través, principalmente, de la enseñanza pública exclusiva del español.

Esta situación sociolingüística generó un entorno favorable para el surgimiento de diferentes centros de prestigio lingüístico en Hispanoamérica, imposibilitando así la existencia de una norma panhispánica, como afirma Fontanella de Weinberg (1992, p.121-122): "La presencia en Hispanoamérica de diferentes centros de prestigio lingüístico, que determinan la existencia de una estandarización policéntrica, conspira contra la existencia de una supuesta unidad lingüística" En la misma dirección, Lipski (1996, 154) argumenta que:

No existen normas panhispánicas que seleccionen las variantes preferidas, ni ningún país o región reconocidos universalmente como poseedores del estándar lingüístico y cuya forma de hablar sea emulada por los habitantes de otros países.

Asimismo, las antiguas colonias intentaron combatir la presencia del sustrato indígena en las variedades de español utilizadas en América, anclando sus propuestas normativas para la enseñanza del español en la descripción de la prestigiosa variedad utilizada por los escritores e intelectuales hispanoamericanos, ya que así lo entendían los principales intelectuales hispanoamericanos del siglo XIX, como el venezolano Andrés Bello y el colombiano Rufino Cuervo, que temían que la lengua española hablada en América se fragmentara en diversas lenguas nacionales de manera análoga a lo que pasó al latín, tras la ruptura del imperio romano.

Según Fanjul (2011), las condiciones históricas descritas comenzaron a cambiar en la década de los 1970, cuando países hispanoamericanos económicamente estables y considerados centros de prestigio lingüístico internacional, como México, Chile y Argentina atravesaron profundas crisis

económicas y políticas que elevaron su endeudamiento externo y el índice de pobreza de sus poblaciones. Mientras Hispanoamérica se enfrentaba a estas crisis, en los años 90, España comenzó a destacar en la economía mundial tras su integración a la Unión Europea y su entrada en la OTAN. "Logros que acercaron el país a los centros de decisión del mundo occidental" (DEL VALLE, 2005, p. 396).

Del Valle (2005) relaciona la creación de nuevas ideologías lingüísticas para la promoción de una nueva imagen del español como lengua supranacional con el anhelo del gobierno español y de las multinacionales españolas de tener una participación más efectiva en las decisiones político-económicas del mercado global. Para el investigador, las ideologías lingüísticas "se entienden como sistemas de ideas que integran nociones generales de lengua, habla o comunicación con visiones concretas que afectan a la identidad lingüística de una determinada comunidad de habla" (p. 396). De esta definición, deducimos que las ideologías lingüísticas se materializan en acciones efectivas, como la política lingüística del panhispanismo, que promueve la variedad central peninsular como detentora de la unidad lingüística de la lengua española, influyendo en la forma como los hablantes de las demás comunidades de habla del mundo hispánico evalúan su propia lengua materna.

Para Fanjul (2011), Ponte (2013) y Del Valle (2016), instituciones como el IC y la RAE/ ASALE han venido promoviendo la idea de que el español es una lengua de encuentros, sin patria definida. En palabras de Víctor García de la Concha, "es realmente emocionante cómo la lengua está sirviendo como lugar de encuentro y no sólo como canal de comunicación. La lengua nos hace patria común en una concordia superior" (citado en EL PAÍS, 9 de julio de 2000 *apud* DEL VALLE, 2005, p.201). La representación de la lengua española como patria común de sus hablantes, sintetizados en una identidad panhispánica, es una excelente justificación para desalentar los discursos nacionalistas que quieran promover su propia variedad prestigiada de la lengua española y dejar así el mercado de ELE libre para la enseñanza de la variedad central peninsular, representada como lengua panhispánica.

Según Berdugo (2001), el núcleo del español, como recurso económico, está constituido por la enseñanza de ELE y la publicación de material didáctico. Para el directivo, es fundamental que España se convierta en un referente de innovación metodológica y de gestión en la enseñanza de ELE, si no quiere perder la posibilidad de convertirse en el líder de este sector y tener a los demás países hispanohablantes como socios y no como competidores en el mercado de la enseñanza de ELE.

La planificación lingüística homogeneizadora del panhispanismo, según Fanjul (2011), cuenta con dos grandes aliados indirectos: la industria del doblaje de películas y series que ha apostado abiertamente por un español "neutro" desde los años 60, y el mencionado empobrecimiento de Hispanoamérica ante el crecimiento económico de la antigua metrópoli.

Para promover un español libre de marcas nacionales, los profesionales de la comunicación y los productores de doblaje de películas prefieren el español neutro, una variedad lingüística creada en los años 60 con fines comerciales y que no es hablada por ningún hispanohablante nativo, pero que tampoco es estigmatizada por ninguna comunidad hispanoamericana, sólo por la ibérica que produce su propio doblaje, teniendo como referencia la variedad central del EP.

Según Bravo García (2008), el español neutro es el preferido para el doblaje por los países con rasgos lingüísticos marcadamente diferentes a la norma estándar

peninsular, como Argentina, Chile y Uruguay. Argentina, por ejemplo, según la investigadora española, cuenta desde 1986 con una ley que regula y fomenta el uso del español neutro para fines publicitarios, el doblaje de largometrajes y cortometrajes y representaciones televisivas. Este hecho, como señala Fanjul (2011), contribuye a la promoción de una norma estándar supranacional que minimiza rasgos generalizados de las normas de prestigio en uso en Hispanoamérica.

Además del empobrecimiento de Hispanoamérica y el fomento del uso del español neutro para la producción de productos culturales audiovisuales, la creciente demanda de enseñanza de la ELE ha hecho que las empresas españolas interesadas en ampliar su mercado de consumo se alíen con el Estado español para promover la difusión de la variedad central peninsular/ norma panhispánica. Fanjul (2011) aclara que la política lingüística de la norma panhispánica para la enseñanza de ELE se materializa en la tutela que ejerce la RAE sobre todas las demás Academias de la lengua y no por una defensa explícita de una "norma peninsular de prestigio" (FANJUL, 2011), ya que la defensa explícita de una norma peninsular atendería contra la soberanía de los estados nacionales americanos.

La disminución de las diferencias entre las normas prestigiadas del EA y la norma central peninsular comenzó en 1999 con la publicación de la *Ortografía, revisada conjuntamente por vez primera por todas las academias*, tal como se advierte en la propia tapa del libro, y siguió su proceso de normatización con las publicaciones del *Diccionario panhispánico de dudas* en 2005, y, aún, de la *Nueva Gramática de la lengua española*, 2010. Estos dos últimos instrumentos normativos llevan en sus prólogos textos similares que defienden la extraordinaria homogeneidad entre las normas de prestigio del español y relegan a un segundo plano las variantes lingüísticas que identifican al EA y a otras comunidades de habla peninsulares, como Andalucía y Canarias

Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye en realidad un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común, la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. Es por ello la expresión culta formal a la que constituye el español estándar: la lengua que todos empleamos o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección¹

Como podemos deducir del pasaje transcrito, la estandarización de un modelo de español supranacional, que no pertenece a ningún país concreto, supuestamente formado solo por rasgos comunes a todas las variedades prestigiadas de la lengua española, se viene materializando desde hace más de una década, no sólo en los manuales prescriptivos citados, sino en la producción de libros de texto para la enseñanza de ELE y para la formación de profesores, puesto que son, la institución escolar y los medios de comunicación de masa, los principales responsables por la difusión de la norma "panhispánica" a la comunidad de hablantes de ELE.

3 METODOLOGÍA

1 Trecho del prólogo del Diccionario panhispánico de dudas [online] Disponible en <https://www.docsity.com/it/prologo-diccionario-panhispanico/2419510/>

La presente investigación tiene un carácter cualitativo y pretende reflexionar sobre cuál norma sobresale en las colecciones didácticas aprobadas por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), año 2017, en las unidades didácticas y en las orientaciones teóricas y metodológicas presentes en el manual del profesor de las colecciones *Entre líneas*, *Cercanía* y *Por el mundo en español*, por lo que se clasifica como una investigación descriptiva y documental.

3.1 Procedimientos metodológicos

Para guiar nuestro análisis, se consideraron las siguientes preguntas basadas en Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Faraco (2008) y Pontes (2014).

- 1) ¿Cuáles son las normas presentes en las colecciones que componen el corpus?
- 2) ¿Se recogen en las actividades a los casos concretos de variación lingüística presentes en los géneros textuales orales y escritos, presentes en los libros de texto, con el fin de que los alumnos tomen conciencia de la heterogeneidad de las lenguas naturales?

4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se expondrán los resultados del análisis de los datos recogidos de los libros del sexto año de las colecciones aprobadas por el PNLD 2017.

4.1 Entre Líneas

Esta colección, publicada por la editorial Saraiva, se compone de cuatro libros, cada uno de los cuales corresponde a un curso de los últimos años de la enseñanza secundaria. El volumen correspondiente al sexto grado tiene nueve unidades, ya que cuenta con una unidad introductoria *¡Ponte en marcha!* que presenta las estructuras necesarias para que el alumno pida y dé información en la lengua meta. Todos los demás volúmenes tienen ocho unidades que están subdivididas en las siguientes secciones: *Lectura y creación* (trabaja la comprensión y producción lectora); *¡Eso digo yo!* (trabaja la producción oral) y *Taller de lengua* (trabaja el análisis lingüístico de la lengua española).

En el primer párrafo de la sección *La variación lingüística* presente en el manual del profesor se lee la siguiente afirmación "el contexto de enseñanza/aprendizaje de la lengua española por estudiantes brasileños exige que la cuestión de la variación lingüística se presente y desarrolle a lo largo de todo el proceso" (MESQUITA, MARTINS e SILVA, 2015, p.219), sin embargo lo que el libro del sexto año ofrece a los profesores de ELE y a sus alumnos es una muestra de textos auténticos, compuesta sobre todo por textos de Argentina, México y España, mientras los demás países hispanoamericanos poseen un único texto o ninguno que los represente, acompañados de actividades que o no trabajan el fenómeno de la variación lingüística presente en el texto o lo hacen a través de un enfoque metodológico estructural. Como se puede observar en la figura 1.

Figura 1: atividade de análise lingüístico

3. Lee las pistas abajo y busca las respuestas en la sopa de letras. Enseguida escríbelas.

T	F	F	J	O	N	B	P	M	J	Ñ	A	H	S	C	B	P	M	J	K	J
B	Y	J	U	A	P	R	E	T	Ó	N	D	E	M	A	N	O	S	Z	E	E
V	F	E	I	R	V	O	E	D	Ñ	E	R	A	M	G	O	E	O	N	A	I
X	J	V	M	I	S	G	É	U	U	F	O	F	L	O	G	E	U	U	S	N
G	R	O	A	E	Z	P	R	K	O	N	L	O	Ñ	B	P	S	E	O	W	X
I	O	S	S	C	B	B	X	R	W	J	D	E	P	O	U	X	R	O	J	M
B	L	T	O	O	R	O	X	P	P	M	S	T	R	G	U	É	E	K	O	L
M	I	F	M	A	S	C	I	N	C	U	E	N	T	A	Y	T	R	E	S	G
I	B	R	A	S	M	Y	E	Y	D	E	V	I	I	R	S	E	Y	A	V	S
Ñ	Z	É	C	S	P	P	W	S	B	K	C	D	H	U	A	W	S	B	S	R
O	F	A	L	D	H	T	O	P	O	N	A	I	O	C	E	V	E	V	P	B

a. Pronombre de tratamiento usado en el voseo. *vos*

b. Pronombre de tratamiento formal. *usted*

c. Palabra utilizada para saludar. *hola*

d. El número 53. *cincuenta y tres*

e. Saludo común en China. *apretón de manos*

Fuente: MESQUITA, MARTINS e SILVA, 2015, p. 60

La actividad anterior no resulta significativa sobre ningún aspecto: no hace referencia a la variación diatópica del pronombre vos, no propone reflexiones sobre la variación estilística de este pronombre y tampoco propone reflexiones sobre los valores simbólicos inherentes a su uso en las respectivas comunidades de habla donde es usado. En este caso, sería interesante que el profesor de ELE hiciera adaptaciones al material didáctico, como sugieren Tomlinson y Masuhara (2005, p. 03):

Todos los profesores son creadores de materiales, pues están cotidianamente dispuestos en adaptar materiales a las necesidades ya los deseos de sus alumnos. Con este fin, seleccionan, adaptan y complementan materiales cuando están preparando sus clases y toman decisiones sobre sus materiales a lo largo de toda la clase en respuesta a las reacciones de sus alumnos¹

La estrategia de la adaptación es una buena alternativa, puesto que además de complementar la propuesta didáctica de la colección, respeta la autonomía del profesorado, dándoles protagonismo en el uso de los libros de texto.

Lipski (1996, p.160) explica que a pesar del uso casi generalizado del pronombre vos, en sustitución al pronombre tú en el habla espontánea de los hispanohablantes de los países centroamericanos, sólo Argentina consiguió neutralizar cualquier valoración negativa respecto al uso del pronombre de tratamiento vos. Para el lingüista, este hecho es consecuencia de la "combinación de marginación histórica y orientación eurocéntrica que creó un clima de desinformación, inseguridad y autodesprecio entre los centroamericanos" (LIPSKI, 1996, p. 160).

Esta situación descrita por Lipski (1996) nos lleva al concepto de norma

1 Cita original: " todos os professores são criadores e materiais no sentido de que estão rotineiramente empenhados em adaptar materiais às necessidades e aos desejos de seus alunos. Com essa finalidade, selecionam, adaptam e complementam materiais quando estão preparando suas aulas e tomam decisões sobre seus materiais no decorrer de toda a aula em resposta às reações de seus alunos" (TOMLINSON E MASUHARA, 2005, p. 03)

corta, creado por el lingüista brasileño Carlos Alberto Faraco, para definir la distancia entre las normas de prestigio realmente utilizadas por los brasileños con educación superior completa y antecedentes biográficos urbanos y la norma estándar actual del portugués brasileño, idealizada a partir de la escritura literaria de los escritores portugueses del siglo XIX.

Según Andión y Diego (2019), se utiliza el seseo en todos los países hispanoamericanos y en diferentes regiones de España (Oeste/Sur de Extremadura; Centro/Oeste de Andalucía; Sur/Sureste de Murcia y Canarias), sin embargo, el libro de sexto grado de la colección *Entre Líneas* en su única actividad sobre el fenómeno, pese a que busque sensibilizar los estudiantes para las diferencias de pronunciación entre la variedad central peninsular de España y las variedades americanas, omite que hay variedades españolas que también usan el seseo.

4.2 Por el mundo en español

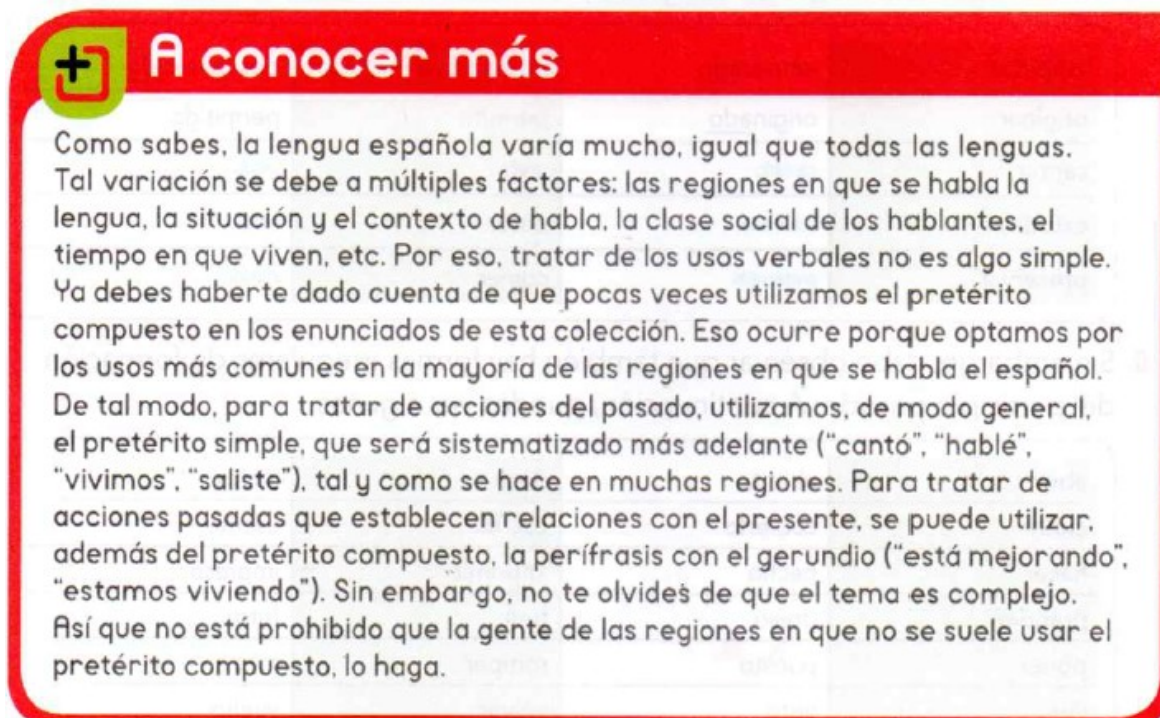
Esta colección, publicada por la editorial Saraiva, se compone de cuatro libros, cada uno de los cuales corresponde a un curso de los últimos años de la enseñanza secundaria. Cada volumen consta de cuatro unidades y cada unidad contiene dos capítulos. Los apartados de cada capítulo se desarrollan teniendo como eje conductor el trabajo pedagógico con los géneros discursivos, lo que hace que los apartados tengan nombres diferentes entre los volúmenes de la colección.

La colección *Por el mundo en español* llama a la parte dedicada al diálogo entre la obra y el profesor de *Discusiones pedagógicas*, pero en esta investigación mantendremos la nomenclatura manual del profesor. En el apartado destinado al tema de la Variación Lingüística, la colección subraya, como también lo hizo la colección *Entre Líneas*, la orientación dada por los PCN-LE (1998) de que la variación lingüística marca a las personas en el discurso y que esto influye en el comportamiento lingüístico de los hablantes y destaca que en el trabajo de la colección con la variación lingüística también será trabajado los valores socio simbólicos que las variedades pueden presentar, puesto que, muchas veces, hablantes de variedades menos prestigiadas pueden sufrir prejuicio lingüístico (MARTINS, PAIXÃO e MORAIS, 2015, p.190)

No obstante, esta aclaración al profesor, lo que averiguamos en el libro correspondiente al sexto grado es que este trae pocas propuestas de reflexión sobre los valores simbólicos de las variantes lingüísticas y que aunque haya una significativa presencia de textos auténticos de diferentes variedades, (España, Argentina, México, Ecuador, Chile y Bolivia), las actividades propuestas pocas veces trabajan los fenómenos variables presentes en los textos. Oliveira, Silva e Pontes (2017), que investigaron el tratamiento dado a la variación lingüística por las colecciones aprobadas por el PNL 2017, también observaron que el trabajo con las variantes lingüísticas de la colección *Por el mundo en español* no es significativo para los estudiantes de ELE brasileños.

Una excepción es la consigna que trae explicaciones sobre los factores que condicionan la variación entre los usos de los pretéritos perfecto e indefinido del modo indicativo en las diferentes normas prestigiadas de la lengua española. Esta es la consigna.

Figura 2: consigna explicativa



Fuente: MARTINS, PAIXÃO e MORAIS, 2015, p. 111

Como puntos positivos de esta consigna destacamos: (i) la aclaración sobre los "múltiples factores" que influyen sobre el fenómeno de la variación lingüística, puesto que esto ofrece al profesor la oportunidad de concienciar a sus alumnos de que la variación lingüística no se restringe a la variación diatópica, sino que también hay la diastrática y la diafásica y (ii) la justificación para el uso del pretérito simple en los enunciados de la colección ser el hecho de que sus autores optaron "por los usos más comunes", dejando claro que, cuando se habla de uso general, se hace referencia al cuantitativo de hablantes con nivel superior completo y de antecedentes urbanos que usan espontáneamente la forma en variación y no al prestigio histórico de la variante entre los hispanohablantes.

En cuanto a la preferencia en el uso del pretérito indefinido por parte de los hispanoamericanos para referirse a contextos que en la variedad central peninsular/norma panhispánica se expresarían mediante el pretérito perfecto, Blas Arroyo (2005, p.116-119) señala que las investigaciones variacionistas (MORENO DE ALBA, 1997; GUTIÉRREZ ARAUS, 1995) evidencian que la neutralización en el uso entre estos dos pretéritos está bien extendida en otras variedades dialectales del EP, como en Canarias y Galicia. Además, Blas Arroyo (2005) aclara que la alternancia entre los dos pretéritos apunta a un posible cambio lingüístico hacia el pretérito indefinido desde el siglo XVI (MORENO DE ALBA, 1997)

Duarte, Oliveira y Pontes (2016) llaman la atención para la multifuncionalidad del pretérito perfecto compuesto del indicativo (PPC) en español, que no presenta solo la función de perfectividad, que es la que sufre variación con el pretérito indefinido, sino que también ejerce las funciones de continuidad y relevancia presente. Como sugerencia para los profesores de ELE, los autores proponen el trabajo pedagógico con los cuentos *La nieve* de la obra *Llamadas telefónicas* del escritor chileno Roberto Bolaño y *Solo vine a hablar por teléfono* del escritor colombiano Gabriel García Márquez, subrayando que se tratan de textos auténticos,

representativos de comunidades de habla hispanoamericanas y que presentan diferentes usos del PPC.

Otra sugerencia para el profesorado de ELE es aprovechar los puntos positivos del tratamiento dado a la variación lingüística, ampliando las explicaciones sobre las zonas donde las variantes hispanoamericanas ocurren, y buscar adaptar las actividades a la realidad de los aprendices de ELE.

4.3 Cercanía

Esta colección, publicada por SM, se compone de cuatro libros, cada uno de los cuales corresponde a un curso de los últimos años de la enseñanza secundaria en Brasil. Todos los volúmenes tienen ocho unidades que están subdivididas en las siguientes secciones: *¡Para empezar!*, *Lectura*, *Escritura*, *gramática en uso*, *Habla*, *Escucha*, *Culturas en diálogo* y *¿Lo sé todo?*

La sección *Habla* siempre trae una consigna ¡Ojo! que recuerda al estudiante de que este necesita adecuar su producción oral al contexto comunicativo. En esta sección, en la página 22, del libro del sexto grado, se lee "piensa en el contexto de comunicación. ¿Con quién vas a hablar? ¿El tratamiento es formal o informal? Eso es importante pues tienes que adecuar tu lenguaje, ¿Vas a usar usted o tú/vos?". Este tipo de comando es significativo, pues hace con que el alumno reflexione sobre el papel del uso de diferentes variantes lingüísticas para la construcción de sentidos.

El manual del profesor no trae ningún apartado sobre el tema de la variación lingüística, sin embargo, el libro del sexto año de esta colección es lo que más trae consignas, nombradas "*a quién no lo sepa*", con explicaciones sobre fenómenos variables de la lengua española (seseo, voseo, yeísmo, el uso del pronombre ustedes para referirse a dos o más personas en situaciones formales e informales, aspiración del fonema /s/ en posición de coda silábica) y consignas sobre variación lexical diatópica entre la norma panhispánica/ variedad central peninsular y las variedades mexicana, argentina, chilena, uruguaya, boliviana, venezolana y cubana. Sin embargo, en ningún momento se menciona las variedades andaluza y canaria del español peninsular. En otras palabras, la colección trata al EP como si fuera un bloque homogéneo, como ya apuntado por Pontes, Silva y Oliveira (2017).

Un punto positivo es el abordaje hecho al fenómeno del yeísmo que pese a su importancia para la comprensión auditiva de las diferentes variedades prestigiosas de la lengua española no ha sido trabajada por los libros del sexto grado de las otras colecciones analizadas.

Para Gómez y Molina Martos (2013), en el mundo hispanohablante, el yeísmo es un cambio lingüístico avanzado que indica que el fonema palatal lateral /ʎ/, difundido por la norma panhispánica como común a todas las variedades prestigiosas de la lengua española, tiende a desaparecer en todas las comunidades de habla del mundo hispano, aunque la evolución del cambio presente algunos matices diferentes según la región geográfica, la clase social o el registro analizado.

En la sección *oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, la colección Cercanía, además de proponer que el alumno reconozca la diferencia de pronunciación entre un mexicano del Norte, un argentino de Buenos Aires y un español de Madrid, lo hace a partir del género textual trabajado en la unidad: una receta de alfajores argentinos. Sin embargo, aunque la propuesta de actividad contemple la concienciación del alumnado sobre el fenómeno del yeísmo, entendemos como problemática la falta de clareza sobre las zonas y/o países que

todavía, efectivamente, usan la variante panhispánica //l/.

Figura 3: actividad auditiva


Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

El dígrafo ll y la y

En la receta de los alfajores la **y** de **yema** y el dígrafo **ll** de **rallar** se pronuncian igual, como si las dos palabras estuvieran escritas con **y**. Casi todos los hispanohablantes son yeístas, pues pronuncian el dígrafo **ll** como **y**.

Ahora bien, el sonido de la /y/ (correspondiente a la letra **ye** y al dígrafo **ll**) tiene diferente pronunciación en las diversas zonas. Observa estas explicaciones:

- En la mayor parte de los países se pronuncia como **y**, apoyando la lengua en el centro del paladar: "yema, rayar" (yema, rallar).
- En Argentina la /y/ se pronuncia con un silbido semejante al que se produce en el inglés cuando se pronuncia la **sh**. Un español, un colombiano o un mexicano pronuncian las palabras **yema** y **rallar** diciendo "yema, rayar". Un argentino, por lo contrario, dice "shema, rashar".
- En el español del norte de México y del sur de los Estados Unidos la /y/ es más suave y se parece a la vocal **i**; así las palabras **yema** y **rallar** se pronuncian "iema, raiar". En esa región, en la pronunciación de algunas palabras, la /y/ puede llegar a desaparecer: **tortilla** puede pronunciarse ahí diciendo "tortía".

 **12** Vas a escuchar tres versiones de las siguientes palabras, la mayoría sacada de las recetas de alfajor:

yema – ayude – rallado – rellenamos

Relaciona cada pronunciación con su lugar de origen según el orden en que se escucha en el audio. ¿Cuáles son los cambios?

Número	Variante
3	Norte de México
1	Buenos Aires, Argentina.
2	Madrid, España.

Los cambios son a nivel fonético. Tenemos sonidos semejantes para **y** y **ll**. Ver la Chuleta lingüística.

Fuente: Coimbra y Chaves, 2015, p. 112.

5 CONSIDERACIONES GENERALES

De lo expuesto, evidenciamos que los libros del sexto grado de las colecciones didácticas aprobadas por el último PNLD (2017) que contempló la asignatura lengua extranjera moderna, presentan:

- El pluricentrismo normativo vigente en el mundo hispánico, como recomiendan los documentos regladores de la educación básica brasileña, pese a que ningún libro del sexto grado de las colecciones analizadas haya hecho referencia a las variedades peninsulares andaluza y canaria, información importante para que los aprendices comprendan que en España el idioma español también es heterogéneo. Asimismo, observamos que el trabajo pedagógico sistemático recae, sobre todo, en los rasgos de la gramática española que pertenecen a la variedad central peninsular, también nombrada norma estándar peninsular, aunque no sean de uso general en todas las demás normas privilegiadas de los países hispanohablantes, como es el caso del pronombre de tratamiento *tú*, que no se emplea en la norma estándar del español argentino.
- El enfoque dado a la heterogeneidad lingüística de la lengua española, por los libros del sexto grado de las colecciones analizadas, se encuentra dividido. Por un lado, busca una integración regional con los países hispanoamericanos, al presentar los enunciados con el pronombre *ustedes* y proponer algo de reflexión sobre variantes identitarias hispanoamericanas, como el seseo y el voseo en las actividades de producción oral; y por otro, el lado más robusto, una aproximación de Brasil a la comunidad panhispánica, entendida como "patria común de todos los hispanohablantes", al dedicar la mayoría de las de las consignas sobre

variación léxica diatópica, de las actividades de análisis lingüístico y de comprensión auditiva, a la práctica de rasgos propios de variedad central peninsular, como su vocabulario, el ceceo y a la conjugación verbal correspondiente al uso de vosotros y a sus pronombres correlatos.

- c) Una preocupación por la deconstrucción del mito de la lengua homogénea y correcta, puesto que todos los libros proponen algo de reflexión sobre los diferentes valores simbólicos asignados a las distintas normas prestigiosas que forman parte de la lengua española

Por último, nos gustaría recordar la aportación hecha por Rajagopalan (2013) que expone ser la enseñanza de lenguas una etapa de la planificación lingüística de las naciones europeas desde la creación de los Estados nacionales en el siglo XVI y, por ello, la enseñanza de lenguas es una cuestión que necesita ser investigada desde la perspectiva de la Glotopolítica, puesto que las cuestiones que influyen en la presencia de actividades que propongan reflexiones sobre los valores identitarios de variantes, como el vos (FONTANELLA DE WEINBERG, 1989) no se limitan a cuestiones teórico-metodológicas y/o de demanda editorial, sino más bien de planificación lingüística.

REFERENCIAS

ANDIÓN HERRERO, M. A; DIEGO, C.C. de. Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua como Le/L₂: Dele, Siele y Celu. **Revista de lingüística Teórica y Aplicada**.

Concepción, v.57, nº 1. Disponible em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832019000100013 Acesso em: 26 jul. 2021.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BERDUGO, Óscar. El español como recurso económico. Anatomía de un nuevo sector. **II Congreso Internacional de Lengua Española. El español en la sociedad de la información. Valladolid**. Disponible em https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/berdugo_o.htm Acesso em 22 fev.2021.

CALERO VAQUERA, María Luisa; CALVILLO JURADO. Consideraciones sobre el yeísmo en la enseñanza del español. **Cauce: revista internacional de Filología, Comunicación y sus didácticas** nº 14 y 15, p. 37-46, 1992. Disponible em <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce14-15/cauce14-15_05.pdf > Acesso em: 15 jul. 2020.

COIMBRA, L ;CHAVES, L.S. **Cercanía**. São Paulo, Edições SM, 2015.

DAHER, D.C; FREITAS, L.M.A.; SANT'ANNA, V.L.A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **EUTOMIA**. Nº 11 (1), p.407-426, 2013. Disponible em < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234/224> > Acesso em: 10 mai. 2021.

DEL VALLE, José. La lengua ¿patria común? Política lingüística, política exterior y el postnacionalismo hispánico. **Estudios lingüísticos** nº7, p. 291-316, 2007.

Disponível em <<https://miradassobrelalengua.blogia.com/2007/061102-jos-del-valle-la-lengua-patria-com-n-pol-tica-ling-stica-pol-tica-exterior.php>> Acesso em 16 fev. 2021.

DEL VALLE, José. **La lengua española ¿patria común?: ideas e ideologías del español**. Vernut- Iberoamericana, 2016.

DUARTE, OLIVEIRA y PONTES. Los usos del pretérito perfecto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica. **Dominios de lingu@gem** nº3, v.10, jul-set. 2016. Disponível em <

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26434>> Acesso em 02 nov. 2021.

FARACO, C.A. **Norma curta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FANJUL, A. “Policêntrico” e “Pan-hispânico”. Deslocamentos da vida política da língua espanhola In: XOÁN, L; BAGNO, M. (org) **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo, Parábola, 2011. p.299-331.

FONTANELLA DE WEINBERG, Avances y rectificaciones en el estudio del voseo americano. **Thesaurus**: Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Bogotá, tomo 44, nº3, sept.-dic.1989.

HAMEL, R. E (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. **Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española**, Rosario 2004. Disponível em http://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm Acesso em 30 ago. 2021.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LIPSKI, J. M. **El español de América**. Madrid: Cátedra, 1996.

MARTINS, M.; PAIXÃO, F.; VARGAS, D. MORAES, A. **Por el mundo en español**. São Paulo: editora Ática, 2016.

MESQUITA, A.B.; MARTINS, L.; SILVA, R. **Entre líneas**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MORENO-FERNÁNDEZ. F. **La lengua en su geografía**. Madrid: ArcoLibros, 2010.

MILROY, J. Ideologias lingüísticas e as consequências da padronização. In: XOÁN, L; BAGNO, M. (orgs.) **Políticas da norma e conflitos lingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p.49-87.

PONTE, A. S. **General, globalizada, neutra, pan-hispânica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto**. 2013. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2013.

PONTES, V. O. O tratamento dado à variação linguística na tradução dos falsos amigos nos livros de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2011. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, nº 1, p. 159, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20432>
Acesso em: 02 de set. de 2020.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macropolítica linguística. In GERHARDT, A.; AMORIN, M.; CARVALHO, A. (Org.) **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, São Paulo, Pontes Editores, 2013, p. 47-73.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo, editora SBS, 2005.

ZILLES, A.M; FARACO, C.A. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

PIBID, LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL**PIBID: LITERARY READING AND TEACHERS FORMATION IN SPANISH**

Cláudia PAULINO DE LANIS PATRICIO¹
Samara CIPRIANO COSTALONGA²

RESUMO

Entendemos que as literaturas são fundamentais para a aprendizagem de línguas uma vez que refletem os modos de vida dos povos que as produzem, oferecem repertório para a compreensão do mundo que nos rodeia e também contribuem para a formação emotiva e cidadã do indivíduo. Desse modo, o nosso objetivo é promover a reflexão sobre o ELEC e as literaturas estrangeiras nas aulas de línguas na educação infantil. Este trabalho visa, então, a apresentar e discutir os resultados de uma das práticas realizadas no ensino da leitura literária nas aulas de língua estrangeira na educação infantil desenvolvidas no PIBID espanhol/2018. Como referencial teórico, utilizamos Cameron (2001), Almeida Filho (1993), Boéssio (2010) e Rocha (2007), sobre o ensino de língua estrangeira a crianças; Cândido (1995), sobre literatura; Colomer (2017), sobre a leitura literária, e Leffa (2008), sobre a formação de professores de línguas estrangeiras. Para isso, adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica e de pesquisa-ação a fim de expor uma das ações desenvolvidas com alunos do grupo 4 do Centro de Educação Infantil CEI-Criarte/UFES. Salientamos, assim, como resultados observados o ensino mais significativo, a familiarização com a cultura do outro e da sua própria, bem como a formação de professor de língua estrangeira para educação infantil.

Palavras-chave: PIBID. Literatura. Espanhol. Formação de professores.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the results of one of the practices carried out in the literary reading teaching in foreign language classes in a kindergarten classroom developed by spanish PIBID/2018. In order to do that we highlight one of the shares developed by students of group 4 of the kindergarten criarte/Ufes. We understand that literatures are fundamental for language learning once they reflect the ways of different people's lives that create them, they also offer a broader repertoire for world understanding and they contribute to the emotional and citizen formation of each individual. Thus, our goal is to promote thoughts about elec and the foreign literature in language classrooms in kindergarten. This way, we highlight a more meaningful teaching, a familiarization to someone else's culture and their own, as well as evaluate the foreign language teachers formation as observed results. as theoretical reference, we used Cameron (2001), Almeida filho (1993) and Schutz (2008), about foreign language teaching for children; Ortega and Clímaco (2018), about spanish literature; Colomer (2017), about literary reading and Leffa (2008), about foreign language teachers formation.

Keywords: PIBID. Literature. Spanish. Teachers Formation

1 Doutora, UFES, Vitória, ES, claudia.patricio@ufes.br

2 Graduada, UFES, Vitória, ES, samara_costalonga@hotmail.com

INTRODUÇÃO

“O objetivo da educação não é ensinar coisas porque as coisas já estão na Internet, estão por todos os lugares, estão nos livros. É ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade”. (Rubem Alves 2011)

Neste artigo, busca-se trazer à discussão questões relativas à formação de professores de espanhol no Espírito Santo. Para isso, vale ressaltar que o ensino da língua espanhola, no Brasil, vive, ao longo da sua história, um vaivém constante de grade curricular da educação básica.

Apesar desse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) expressam que é um direito do cidadão aprender uma língua estrangeira/adicional, juntamente com a língua materna. Portanto, como assevera Fonseca (2005), “permitir ao aluno conhecer outra língua se configura como um exercício pleno da democracia; e a escola, enquanto espaço legítimo para sua realização, não pode eximir-se disso”.

Em 2005, o então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva publicou a regulamentação e guias norteadores, com a implantação da Lei 11.161/2005, que tratou da oferta obrigatória do idioma espanhol na educação básica; no ano de 2006, publicaram-se as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), cujo capítulo 04 é dedicado aos conhecimentos do espanhol. No entanto, em 2017, no governo do presidente Michel Miguel Elias Temer, quinze anos depois de sua implantação, a lei 11.161 foi revogada na totalidade pela Lei 13.415/2017.

Ou seja, apesar de expresso em lei (LDB – Lei nº 9.394/96) o direito de aprender uma língua estrangeira/adicional, falta-nos condições para isso. O curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal do Espírito Santo (doravante Ufes), por exemplo, deu início ao curso de licenciatura de espanhol há 27 anos, mas não pôde ter continuidade por falta de professores e de recursos para a manutenção, por isso, parou sua oferta em 1997. Somente em 2009, teve início o atual curso de licenciatura dupla Português-espanhol. Além de leis, professores concursados, cursos de formação continuada e estrutura física para que o curso possa ter êxito, a elaboração de programas governamentais destinados à educação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), ajuda-nos bastante nessa tarefa de formação de professor de língua estrangeira em meio ao contexto que ora descrevemos.

O PIBID é uma iniciativa que almeja aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Nesse sentido, os estudantes de licenciatura são inseridos no universo das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O atual projeto do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Ufes se responsabiliza pela formação de professores de língua materna e espanhola. Por sua vez, os cursos do Departamento de Educação da Ufes oferecerem ao futuro profissional, entre outros conhecimentos, a formação sobre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Assim, o ensino de línguas estrangeiras direcionado a crianças fica descoberto por ambas licenciaturas, já que o professor de Letras não tem em sua formação o conhecimento teórico necessário para dar aulas a este público e, por outro lado, os pedagogos não possuem o conhecimento teórico necessário em seu curso superior para ministrar aulas de línguas

estrangeiras.

Como não existe um curso que atenda às necessidades do profissional de língua espanhola para crianças, cursos de extensão, projetos de pesquisas e programas institucionais como o PIBID são os meios utilizados para ofertar conhecimento e tentar suprir, de alguma forma, a lacuna na formação do professor de Letras Espanhol da Ufes.

Nossa proposta no subprojeto PIBID Espanhol do edital de 2018 foi aliar o ensino de língua espanhola a crianças com o ensino de literatura a crianças. Exporemos aqui uma das atividades desenvolvidas nesse subprojeto para serem aplicadas no Grupo 4 do Centro de Educação Infantil (doravante CEI) Criarte/Ufes.

1 LEITURA LITERÁRIA EM ESPANHOL: UM PROJETO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Colegiado do Curso de Letras da Ufes ofertou de 1954 até 1972 os cursos de licenciatura plena em Letras Espanhol. Onze anos mais tarde, em 1993, abriu-se novamente vagas para a Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas em Língua Espanhola; no entanto, somente esta turma foi criada. Quinze anos depois, em 2008, surgiu o curso de licenciatura dupla em Letras Português/Espanhol, o qual se encontra em vigência até a presente data.

Um dos requisitos da formação para a docência em línguas e literaturas exige a experiência do aluno onde ele irá atuar. Apesar de o Estágio Supervisionado ser ofertado e exigido para a conclusão do curso superior, seu curto período de duração e sua oferta apenas nos períodos finais da licenciatura são obstáculos para a formação profissional adequada dos estudantes de Letras. Entendemos que, por propiciar a experiência com a leitura como prática emancipatória e a expressão oral como modo de inserção nas comunidades discursivas da contemporaneidade, o acesso às línguas contribui para uma formação humanista, ou seja, para a vida e não apenas para o mercado de trabalho, embora também o inclua no horizonte de seus desdobramentos positivos.

Para o edital PIBID de 2018, desenvolvemos o subprojeto PIBID Espanhol intitulado Leitura Literária, que atuou em três escolas públicas no estado do Espírito Santo, sendo duas delas de ensino médio e uma de educação infantil. A escola de educação infantil selecionada foi a CEI Criarte, que atende crianças de 2 a 6 anos, localizada no campus de Goiabeiras da Ufes. Esta escola recebeu os graduandos de Letras para atuarem na educação infantil em língua espanhola.

Vamos apresentar aqui uma dentre as muitas ações realizadas nesta escola de educação infantil. Escolhemos essa etapa da educação básica para tratar neste artigo, pois queremos discutir exatamente a formação de professor de língua espanhola para a educação infantil.

Nossas ações consistiram em promover encontros semanais entre professor supervisor e licenciandos, proporcionar aos pibidianos várias possibilidades de aprendizagens sobre o papel do professor, os planejamentos de aula, as estratégias didáticas e a postura do profissional de Letras de modo a permitir “o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação” como consta no edital PIBID; bem como outras tarefas que competem a um professor, pois, assim, o licenciando pode conhecer e vivenciar o contexto educacional.

O PIBID permitiu que, ao longo de 18 meses, a formação docente dos estagiários fosse contínua e pautada em reflexões acerca do processo de ensino-

aprendizagem de línguas estrangeiras. Entendemos que os objetivos desse subprojeto de Espanhol fomentam nos alunos a relação entre os aspectos culturais, sociais, de crenças e atitudes de onde vivem e outros países de fala hispana. Almejávamos que os bolsistas tivessem possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional e que as crianças do CEI Criarte tivessem a oportunidade da leitura literária em espanhol a fim de, assim, contribuir para o desenvolvimento linguístico-discursivo.

Nesse sentido, os escopos do subprojeto Leitura Literária, quais sejam possibilitar a complementação da formação dos alunos dos cursos de Letras Espanhol da Ufes e expandir o processo de ensino-aprendizagem de línguas para a comunidade, são definitivamente relevantes e apropriados à função da Universidade, em especial com relação aos cursos de Licenciatura em Letras, uma vez que o subprojeto propiciou aos discentes da Ufes o contato direto com a sala de aula e tudo o que envolveu o papel do professor, a partir de um programa de formação continuada e de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem em sua relação com os fatores sociais, afetivos e cognitivos dos atores envolvidos.

Os bolsistas foram estimulados a observar sua atuação e desempenho como um processo dinâmico e complexo, sujeito a mudanças e adaptações que demandam uma autorreflexão permanente sobre sua inserção no universo da sala de aula, bem como uma compreensão ampla das forças que a estruturam. Esse programa de formação se fortaleceu mediante atividades em serviço, atividades extracurriculares e cursos especiais ministrados por professores e especialistas convidados, que funcionaram como um canal permanente na troca de ideias, apoiando os bolsistas na ministração dos cursos, na elaboração de materiais, na avaliação da aprendizagem e na discussão das situações de sala de aula, o que contribuiu para a superação da perspectiva tecnicista, voltada para o “produto” no campo das línguas.

Os objetivos do subprojeto foram proporcionar o ensino de Línguas estrangeiras e suas culturas a crianças; contribuir para a formação linguística, profissional e acadêmica dos alunos da graduação em Letras e da pós-graduação em Linguística e em Letras e consolidar a concepção de uma educação linguística humanista, comprometida com a afirmação da diversidade linguística e cultural.

As distâncias se estreitam cada vez mais e o acesso às novas informações é fundamental tanto para o conhecimento científico quanto o filosófico, assim como para a expressão artística e para o desenvolvimento pessoal, profissional e econômico; para isso consideramos essencial a aprendizagem de línguas.

De tal modo, almejamos uma aprendizagem de língua espanhola que prime pelo engrandecimento cognitivo, afetivo, acadêmico e cultural; que oportunize aos alunos criticidade e empeça o acultramento subserviente e o reducionismo pragmático. Por fim, ansiamos despertar nos discentes não somente o interesse e o prazer por uma aprendizagem de línguas, mas também dar a eles uma motivação permanente para o seu crescimento intelectual, pessoal e social.

Reconhecemos os benefícios de iniciar na infância o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras uma vez que o contato com a língua desde a tenra idade pode facilitar a aquisição de certas estruturas e sons, como esclarecem Lightbown e Spada (2006). Além disso, Kramer (2005), Rocha (2009) entre outros, seguindo os estudos de Cameron (2001), afirmam que as crianças demonstram grande potencial para aprendizagem já que são participativas e motivadas. Contudo, começar os estudos de uma língua estrangeira (doravante LE) ainda na infância não atesta uma experiência exitosa. Rocha (2009, p. 250) nos

lembra que “resultados positivos no ensino-aprendizagem de línguas na infância dependem, também, da preocupação em buscar compreender e respeitar a individualidade da criança, seus diferentes valores, visões e experiências de vida”.

Assim, pesquisamos sobre o desenvolvimento desse processo analisando práticas de ensino-aprendizagem que fossem significativas para as crianças e apropriadas a elas, refletindo acerca de propostas simplificadas de ensino-aprendizagem de LE pautadas em abordagens estruturais e gramaticais.

Para Boéssio (2010), com o público infantil, deve-se dedicar mais ao conteúdo e sua transmissão do que ao sistema linguístico em si, também há de se de empregar uma fala facilitada, mas sem deixar de ser inteligível, repetir muito, dar ênfase à oralidade e proporcionar um nível de linguagem próximo ao utilizado pela criança, a fim de possibilitar um *input* acessível. Estudiosos da área, como Moon (2000), Cameron (2001) e Phillips (2003) defendem que esse ensino necessita não só promover o desenvolvimento linguístico, mas também contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança. Por conseguinte, entendemos que o papel formador (Freire, 1986) do ensino da LE está intimamente relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Entendemos que nada melhor para aprimorar o desenvolvimento integral do aprendiz do que enlaçar o Ensino de Língua Espanhola para Crianças (doravante ELEC) com a arte a partir da perspectiva literária. A literatura com sua imensa capacidade de encantar e modificar vidas não poderia ficar de fora do processo de ensino-aprendizagem de LE para criança, pois pode despertar a criatividade e a empatia em seu leitor ou ouvinte. Concebemos a literatura como um direito do cidadão, bem como postulou Antônio Candido (1995), já que a leitura literária enseja a integração entre leitor e obra, despertando assim emoções, sentimentos, impulsionando o desenvolvimento intelectual e dessa forma, fomenta a formação humana e social.

Nesse sentido, a literatura “a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 1995, p. 247-248). A respeito da garantia desse direito, Nascimento e Trouche (2008, p. 45) ressaltam que “en el mundo actual, cuando el texto literario tiene que competir con mil y una seducciones de fácil digestión, se merece la pena ejercer un poco de artista para posibilitar al otro un derecho fundamental: el acceso a la literatura”. Destarte, acreditamos que o acesso às obras literárias, deve ser ampliado, já que se trata de um direito universal. E uma das formas de se garantir o direito humano à literatura é possibilitando a diversidade de gêneros literários e de culturas, por exemplo.

À vista disso, o subprojeto PIBID fomentou a leitura literária em língua espanhola na educação infantil. Conforme afirmou Colomer (2007, p. 31), facilitou assim atingir o primeiro objetivo da educação literária que consiste em “contribuir para a formação da pessoa”. Para alcançarmos esse propósito, os discentes precisam se apropriar do conteúdo das obras. Ou seja, levar textos literários para a sala de aula é primordial para a educação literária; não devemos falar sobre a literatura, mas sim lê-la, vivenciá-la no ambiente escolar.

Portanto, não é suficiente apenas levar a literatura à sala de aula, é necessário também a intermediação de um leitor mais experiente para que esse momento de leitura literária não se restrinja à “fruição” (DALVI, 2020), sem que ao menos os alunos consigam emitir, com sustentação, sua opinião sobre o texto lido. Rildo Cosson (2014), Magda Soares (2006), entre outros defendem a escolarização

do texto literário, com vistas a desenvolver um trabalho mais eficiente com literatura.

Dessa forma, o subprojeto de Iniciação à Docência “Leitura Literária” estreitou os vínculos da universidade com a escola de maneira a possibilitar aos graduandos a vivência da profissão ainda no período de formação inicial. Além disso, também possibilitou ao aluno imergir no mundo mágico da leitura, praticar a oralidade por meio das atividades artísticas e, por fim, conhecer outras culturas em língua espanhola. Esse último objetivo deu oportunidade tanto ao aluno bolsista do PIBID quanto ao aluno da educação infantil aprender sem preconceitos, pois, ao ler obras literárias de outra cultura, o docente pôde se colocar no lugar do outro, sentir como o outro e entender, por intermédio da magia literária, a forma como pensa esse outro. De acordo com Corrêa, “sabemos que ler não é apenas decodificar, é compreender e, mais ainda, é indagar, deduzir, inferir, associar, intuir, prever, concluir, discordar, concordar, acrescentar, selecionar, entre outras formas de interpretar e fruir o texto” (2003, p.53).

O subprojeto também possibilitou a participação dos pibidianos em experiências docentes inovadoras e interdisciplinares que visaram a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Podemos citar como as principais dificuldades enfrentadas pelos bolsistas em sua prática a agitação natural das crianças, a diversidade de alunos presentes em uma sala de aula (autismo, por exemplo) a manutenção da atenção das crianças, a criação de atividades interessantes e efetivas para esse público. As ações para ultrapassar tais barreiras nesse processo foram as atividades interdisciplinares, inovadoras, criativas e que faziam bastante uso da imaginação e da ação das crianças durante as aulas.

Por fim, almejamos estimular o gosto pela leitura a partir de textos literários hispânicos; propiciar aos licenciandos, por meio de uma metodologia inovadora, lúdica e crítica, criar materiais didáticos a partir de textos literários para desenvolver o prazer da leitura em língua espanhola bem como fomentar a leitura literária entre os estudantes da educação infantil; propor e construir práticas que correlacionem os conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos (sócio-histórico-ideológicos), tendo em vista a ampliação e o aprofundamento das habilidades de leitura com viés crítico.

Em vista disso, vale ressaltar que a formação de professores de língua estrangeira para educação infantil precisa fundamentar os futuros professores nas teorias de desenvolvimento infantil; conforme afirmou Rinaldi (2014, p. 297), “de modo a fundamentar adequadamente sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição”. Dessa forma, o professor em formação se sente mais seguro para planejar a atividade de língua espanhola unindo leitura literária em língua espanhola, criatividade, ludicidade, adequados à faixa etária da criança, realizando assim, um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

No tocante ainda à formação desse profissional, conhecer as várias metodologias para o ensino de LE são também basilares para o fazer docente. No entanto, como afirmaram Leffa e Irala (2014, p. 29), “Impor a esse professor um método com o qual ele não se identifica pode resultar em um ensino mecânico, rotinizado (PRABHU, 1990) e sem condições de produzir os resultados esperados”. Esses estudiosos concordam que não é possível ensinar sem método, no entanto afirmam que não existem métodos “universais” e “infallíveis”. Cabe ao docente a escolha do formato de sua aula de acordo com o público e a realidade onde o professor atua.

Em conformidade com essa proposta de formação de professor para a educação infantil, Kawachi-Furlan e Rosa (2020, p. 18) aspiram

formar professores que estejam comprometidos com a educação linguística das crianças, para que o propósito educativo de sensibilização linguística seja a apreciação das diferenças [...] e a valorização da criança e do seu contexto, respeitando suas características cognitivas, afetivas, sociais, físicas e emocionais.

A fim de efetivar o projeto, realizamos encontros periódicos para preparar os bolsistas de iniciação à docência, graduandos em Letras Português/Espanhol e os supervisores. Nesse momento, realizamos leituras de textos teóricos que versaram sobre o ensino da leitura de textos literários e o ensino da expressão oral em língua espanhola. Os bolsistas de iniciação à docência, sob orientação dos supervisores e dos coordenadores, elaboraram planos de aula e materiais didáticos inovadores a serem aplicados nas escolas para o desenvolvimento da leitura de textos com o objetivo de realizar atividades lúdicas e criativas, como rodas de leitura, leituras compartilhadas, entre outras expressões artístico-literárias. Essas práticas passaram por contínuos planejamentos e avaliações de modo a possibilitar a reflexão acerca dos aspectos positivos e negativos das ações realizadas.

2 LEOTOLDA: LEITURA LITERÁRIA E ENSINO DE LEC

Nessa seção, relataremos uma de nossas práticas realizadas no CEI Criarte em uma turma do Grupo 4 matutino, constituída por 20 alunos de 4 a 5 anos. Nossos encontros com esse grupo eram semanais e duravam em torno de uma hora de aula. Uma das rotinas da escola é, no início de cada semestre, observar as demandas das crianças por, aproximadamente, uma semana para, assim, decidir o tema do projeto escolar a ser desenvolvido. Apesar do Edital PIBID nº 003/2018 ter iniciado as suas atividades em agosto de 2018, quando as aulas do Criarte já haviam sido iniciadas em fevereiro, o subprojeto PIBID partiu também das necessidades observadas pela professora da turma, as quais foram assim atendidas também em língua espanhola. O grupo 4 matutino tinha muita curiosidade pelos seres do pátio da escola e fazia uso constante da imaginação em suas brincadeiras. Diante disso, escolhemos uma obra literária em espanhol que abarcava alguns seres (não definidos, não se tem certeza se eram animais ou não, ou se fosse animal qual animal seria), curiosos e suas aventuras em busca por sua amiga.

Para isso, selecionamos uma obra literária intitulada *Leotolda*, da escritora espanhola Olga de Dios. A escritora mora no bairro Lavapies, na cidade de Madri, e atualmente tem 42 anos. Formada em arquitetura, começou a trabalhar como designer e ilustradora em 2006. Desde 2014, dedica-se integralmente à produção de livros infantis, sendo responsável pela história e ilustração. Olga publicou oito títulos na Espanha, dos quais dois deles, *Monstro Rosa* e *Pássaro Amarelo*, foram traduzidos no Brasil. Sua primeira obra, *El Monstruo Rosa*, depois de conquistar o prêmio *Apila Primera Impresión*, foi traduzido em treze idiomas e distribuído para mais de vinte países.

Leotolda, título da obra publicada em 2019, evidencia a busca de três amigos (Tuto, Catalina e Kasper) por sua querida amiga, personagem homônimo dessa obra. Durante toda a narrativa, os amigos aprendem que as experiências compartilhadas com outras pessoas são essenciais na vida. Os personagens de *Leotolda* vivenciam situações insólitas, relacionam-se com dinossauros, sereias, entre outros personagens que despertam o interesse e a curiosidade do leitor. Esta obra de Olga de Dios é um livro com final aberto, o que estimula ainda mais a criatividade da criança já que o leitor tem a incumbência de concluir a aventura de

Leotolda e seus amigos. Dessa forma, a autora instiga o leitor a participar da obra de forma ativa, pois, ao longo da obra, os três amigos descrevem a amiga e, no final da obra, o leitor é quem deverá construí-la fisicamente em forma de desenho e cores. Na dedicatória do livro, a autora destina o livro a todas as crianças que acompanham as suas histórias e, por fim, deseja que *Leotolda* ajude as crianças a confiarem no poder da criatividade.

Nas primeiras páginas, a escritora informa que utilizou somente três cores para construir o seu livro: verde, rosa *pink* e amarelo. Em seguida, apresenta os três amigos de Leotolda. A história começa com a busca dos amigos por Leotolda; primeiro na casa dela e depois em uma viagem por vários lugares nos quais são apresentados personagens inusitados. À medida que essa viagem vai acontecendo, os leitores descobrem novas características para localizá-la, porém, ao final da história, a autora não coloca a imagem da personagem Leotolda, deixando assim um espaço para que cada leitor crie a sua própria Leotolda a partir das cinco características registradas.

No primeiro dia de aula, chegamos à escola e fomos bem recebidos por todos. Logo, começamos a interagir com as crianças usando os brinquedos que estavam sobre a mesa. Durante a brincadeira, começamos a observar como as crianças se comportavam, com quais tinham mais afinidade, quais eram mais tímidas e principalmente o que elas demonstravam mais interesse em fazer, como por exemplo: brincar de princesas, ler, brincar de luta, de carrinhos etc.

Ao observar a sala, percebemos que a organização estimulava constantemente à leitura, pois havia o alfabeto pendurado na parede. Era um local acessível para os livros infantis e as atividades produzidas por eles estavam expostas pela sala. Muitos alunos iam ao local onde ficavam os livros infantis e escolhiam alguns para “ler”, como não sabiam ler, folheavam as páginas narrando a história que já conheciam.

Nesse primeiro momento, pudemos perceber que os alunos eram bem agitados e também que a turma possuía bastante alunos, vinte no total. Logo constatamos que para manter a atenção de todos, durante a aula de espanhol, teríamos que usar a ludicidade e o dinamismo.

A metodologia adotada por nós consistiu em especificar o dia da aula semanal e elaborar um cronograma para distribuir as páginas do livro literário de acordo com a quantidade de aulas até o fim do semestre. Dessa forma, preparamos as aulas de acordo com o *input* oferecido pelas páginas do enredo da história lido para aquela aula. Preparamos as aulas em conjunto com a professora regente, a supervisora do PIBID, a coordenadora do PIBID e a bolsista/regente.

Após o período de observação e aproximação com a turma, iniciamos as aulas de espanhol seguindo os “combinados¹” da turma e reafirmando-os em espanhol e acrescentando quando necessário algum combinado novo para nossas aulas também. Começamos a aula de espanhol aproveitando outra prática da escola concedida como “roda”. Sentamos no chão da sala formando uma roda. Apresentamos aos alunos uma música de “saludos” em espanhol, com gestos para coreografar a música, e passamos a utilizá-la no início de todas as aulas. Dessa forma, criamos uma rotina para que o aluno distinguísse que, a partir daquela canção, a professora e as propostas seriam de outra aula, de outra língua.

Na primeira aula com o livro *Leotolda*, apresentamos a capa do livro e perguntamos aos alunos, em espanhol, quem sabia como se chamava a pessoa a

1 Os combinados são acordos que a professora regente e as crianças criam no começo do ano para o bom andamento das aulas.

escrever um livro. Como não souberam responder, dissemos que se chama escritor e que a escritora daquele livro era a Olga de Dios. Nesse momento, mostramos a ficha de leitura com a imagem dela. Todos os alunos estavam em silêncio e atentos à explicação.

Um dos momentos mais interessantes das aulas de espanhol foi esse primeiro dia com o livro infantil, porque, quando dissemos aos alunos que as aulas de espanhol seriam com aquele livro, ficaram muito eufóricos e vibraram bastante. A partir dessas reações pudemos perceber o quanto a literatura infantil estava presente naquela turma e o quão importante é a estimulação da leitura e da contação de histórias para as crianças.

Durante a contação da história, mostrávamos as páginas do livro com as imagens, dublávamos a fala dos personagens e trocávamos de entonação a cada desfecho narrado. Também propusemos atividades lúdicas e concretas que os alunos iriam expor na escola e/ou levariam para sua casa. Isso fez com que os alunos se mantivessem atentos durante a contação da história e se interessassem em saber qual seria a próxima aventura e a atividade prevista para a aula seguinte. Sempre que entrávamos na sala de aula, os alunos corriam para nos receber, abraçar e perguntar sobre a história da Leotolda – se na aula iríamos encontrá-la e qual seria a atividade do dia. Em uma dessas aulas, como era de costume, fizemos toda a nossa rotina para iniciar as atividades, cantamos a música de “saludos” e relembramos as páginas contadas, depois seguimos lendo as páginas propostas para aquela aula, utilizando diferentes entonações, gestos e expressões. A narração da história mediante vozes diferenciadas e o conhecimento prévio da história fizeram toda a diferença na hora da contação, pois os alunos ficavam mais interessados, curiosos e também vivenciavam as emoções da história.

Ao longo da contação da história, perguntávamos aos alunos: Quais são as características da Leotolda? Algumas crianças se lembraram das características dela e outros repetiram o que foi dito pelos amigos (grande, redonda, muito alegre, canta mal e sempre diz o que pensa). Após a resposta deles, indagamos: De acordo com essas características, vocês acham que a Leotolda está aqui dentro da baleia?

Unanimemente os alunos responderam que não. A modo de avaliação sobre características já estudadas até então, a resposta dos alunos já era esperada, pois foi um conteúdo enfatizado nas aulas e quando mostramos a página do livro com a imagem do que havia dentro da barriga da baleia, eles perceberam que nenhum item encontrado no interior desse animal possuía as características da personagem Leotolda.

Assim, as crianças participaram ativamente durante a contação e já avaliávamos a compreensão da leitura literária em espanhol. Logo após as respostas dos alunos, para que todos pudessem confirmar, de acordo com o livro, se Leotolda estava ou não dentro da baleia, mostramos a cada um a página do livro com a imagem da baleia, para que comprovassem que Leotolda não estava lá dentro. A atividade proposta para este dia, foi a confecção de uma baleia azul usando copos de iogurte. Explicamos aos alunos como iríamos realizar a atividade e eles ficaram eufóricos, fazendo uma bagunça enorme com tinta guache. No final, as baleias ficaram lindas e realizamos uma exposição no corredor da escola.

Percebemos que a união da literatura com a ludicidade é imprescindível para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo, uma incentiva a outra, e além do mais realizar esse tipo de atividades com os alunos fizeram com que eles se interessassem ainda mais pela história contada e também por outras histórias.

Outra aula marcante ocorreu quando a história estava quase chegando ao fim, mas ainda seguíamos procurando pela personagem Leotolda. Entramos na sala de aula e encontramos os alunos bastante agitados, pulando, correndo e gritando, porque haviam acabado de chegar da aula de educação física. Então, anunciamos que iríamos começar a aula de espanhol, nos sentamos no local da nossa rodinha e cantamos a música da Leotolda, que já havia sido ensinada nas aulas anteriores. Imediatamente os alunos vieram correndo, se sentaram junto conosco e também cantaram a música.

Nesse momento pude perceber como é importante desenvolver a leitura de um livro que seja significativo para os alunos, pois partindo de uma leitura prazerosa vinculada à realização de atividades lúdicas e criativas, conseguimos despertar ou reforçar naqueles alunos o prazer pelos livros.

Nessa aula, enquanto estávamos na roda de conversa, relembramos as páginas contadas anteriormente, assim como as características da Leotolda que já tínhamos conhecido. Em seguida, seguimos com a contação das páginas propostas para aquele dia, nas quais os amigos de Leotolda seguiam a sua procura.

Em um momento da história, os três personagens chegaram ao farol, localizado em uma ilha, de lá eles poderiam observar todo o local e poderiam encontrar sua amiga. Conversamos que além do farol, existem objetos que nos permitem ver coisas ou pessoas que estejam distantes, inclusive a lua. Então perguntamos a eles que objetos eram aqueles. E, para nossa surpresa, alguns disseram: luneta, binóculo e farol, como na história. Confirmamos que os objetos estavam corretos e que a atividade proposta para aquele dia seria a confecção de um binóculo, que nos ajudaria a procurar por Leotolda. Os alunos adoraram a ideia e comemoraram fazendo uma grande farra.

Em todas as aulas, procuramos utilizar alguns materiais recicláveis, pois, além de estimular os alunos à leitura, à confecção de objetos, animais etc., a partir de atividades lúdicas, incentivamos a criatividade, bem como a reciclagem. Depois que terminamos de confeccionar o binóculo, os alunos saíram pelo pátio da escola à procura de Leotolda usando o objeto confeccionado por eles.

Finalizamos o livro Leotolda realizando uma roda de conversa e lembrando toda a história, inclusive as seis características atribuídas a personagem (grande, redonda, muito alegre, canta mal, sempre diz o que pensa e é de várias cores). Ao ler a última página do livro, os alunos nos perguntaram onde estava Leotolda. Então, continuamos na roda conversando sobre isso, explicamos aos alunos que a personagem Leotolda era criada por cada um de nós, com as características que foram apresentadas na história. Por intermédio dessa conversa, os alunos puderam compreender melhor, mas ainda não estavam satisfeitos por não haver a imagem da Leotolda no final do livro.

Esse tipo de reação que os alunos tiveram é comum a todos nós e já era esperada, pois, habitualmente, esperamos que a história tenha um final. Podemos dizer que os alunos acompanharam toda a história na expectativa encontrar a personagem principal no desfecho da história e então saber como ela realmente era. Assim, propusemos a todos a produção de desenho de uma Leotolda para a história. Em seguida, sugerimos a afixação dos desenhos em um quadro de isopor no corredor da escola. Todos concordaram e ficaram empolgados.

Figura 1: Encerramento das atividades



Fonte: Acervo das autoras

Concluimos assim a exposição das atividades desenvolvidas em uma das turmas atendidas no Criarte, salientando a importância de se desenvolver na aula de LE a ludicidade e a criatividade. Segundo Vygotsky (2009, p. 85), “a atividade criativa faz o seguinte: está atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão do presente”. Ou seja, ao incentivar atividades criativas para as crianças, estaremos permitindo ao cidadão criar, recriar, combinar, imaginar e projetar o futuro a fim de mudar o ponto de vista do presente.

O ambiente escolar é um dos espaços onde se pode permitir e fomentar a possibilidade de a criança criar. E o ensino de LE na educação infantil pode viabilizar assim a prática de atividades lúdicas e criativas. Com base em estudos de Borges e Mozzer (2008) e Lanis e De Lima (p. 262, 2021), a criatividade como

uma capacidade cognitiva que está associada ao meio em que a criança está inserida. Se ela se desenvolve em um contexto histórico-social que possibilita e motiva o ato criativo e a capacidade de imaginação, o pensamento criativo será expandido. A associação da criatividade com o brincar foi outro ponto destacado pelas autoras. Ao brincar, a criança é estimulada a fantasiar, a imaginar e a criar.

Desse modo, ressaltamos que o êxito do ELEC incide na qualidade da formação do professor e na constante reflexão crítica desse processo por parte dos docentes. Nesse sentido, é pertinente salientar que as experiências voltadas para a leitura literária atreladas às práticas interdisciplinares a utilizarem a música, a arte, as manualidades etc. promoveram a formação da criança em sua totalidade no processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, propiciamos aos licenciandos participar da elaboração de materiais didáticos para a educação infantil a partir de textos literários, desenvolvendo a fruição da leitura em língua espanhola entre professores em formação e estudantes da educação infantil. Desse modo, construímos um elo entre os conhecimentos linguísticos, textuais, culturais, artísticos e discursivos.

3 CONCLUSÃO

O projeto PIBID – Letras Português-Espanhol permitiu que os alunos da

graduação desenvolvessem o contato direto com a prática docente, a partir da elaboração de planejamentos, reuniões para formações e aulas ministradas. Diante de todas as vivências experienciadas na sala de aula a partir do PIBID, pudemos perceber a relevância desse projeto para os graduandos e para a comunidade escolar, notamos também a importância da parceria entre a universidade e a sociedade.

Desse modo, ampliamos o debate sobre as demandas e as dificuldades atuais do discente e, por conseguinte, sobre as ações e recursos mais eficazes para superação dessas dificuldades. Assim, estamos de acordo com a visão de Schön (1987), quando afirma que a prática profissional competente se constrói no “conhecimento-na-ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão-no-uso”.

Enfatizamos também ser de suma importância o fato de que, apesar dos desafios, é possível trabalhar a literatura nas aulas de Espanhol da Educação Básica, desenvolvendo a criticidade dos estudantes, que, pela leitura da palavra, ampliam e aprofundam sua leitura de mundo. Como resultado obtido, podemos destacar que fomentamos aprendizagens significativas do ensino, em conjunto, da língua espanhola e da leitura literária em espanhol na educação infantil e, assim, propiciamos um ensino no qual há a aproximação intercultural a partir do contraste.

Acreditamos que esse programa de iniciação à docência proporciona a todos os bolsistas e supervisores participantes a sensação de valorização da prática pedagógica, visto que recebem bolsa institucional para se dedicarem à pesquisa, ao planejamento e à prática docente. Dessa forma, o PIBID de Letras Espanhol iniciou com expectativas promissoras, principalmente quanto à reflexão e conscientização dos bolsistas e supervisores para prática docente. Sem dúvida, é um avanço significativo para a melhoria da prática, em sala de aula, dessa disciplina.

As atividades desenvolvidas com as crianças estimularam o gosto pela leitura de textos literários hispânicos, bem como desenvolveram nos bolsistas a capacidade de criar procedimentos inovadores, lúdicos e críticos e materiais didáticos que fomentaram o diálogo entre textos literários e ELEC. Refutamos o uso da literatura como justificativa para trabalhar elementos meramente linguísticos, assim como asseverou Teresa Colomer (2017) “...centrar la educación en esta perspectiva utilitarista no responde a la formación deseable como personas y ciudadanos”.

A união das duas disciplinas já é uma prática desde muitos anos em diversas culturas, porém, durante algum anos, a literatura serviu meramente como pretexto para o ensino linguístico. O que apresentamos aqui foi a convivência pacífica e produtiva, sem a sobreposição de uma sobre a outra, pois a literatura não somente consiste no melhor instrumento que possuímos para adquirir muitas competências, mas também porque, corroborando com Teresa Colomer (2017), o imaginário literário nos educa sentimentalmente.

A leitura literária possibilita ao aluno a ampliação da visão de mundo, desenvolve o sentido de análise e de criticidade, além de enriquecer o domínio das línguas.

REFERÊNCIAS

Biografia Olga de Dios. Disponível em: <<https://olgadedios.es/info/>> Acesso em: 04 jan.2021.

BOÉSSIO, C, P, D. **Saberes necessários para o ensino de Língua Espanhola para crianças; revisitando autores**. Revista E-curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010. Disponível in: <https://www.redalyc.org/html/766/76619157002/index.html>

BORGES, F.T. e MOZZER, G.N. de S. A CRIATIVIDADE INFANTIL NA PERSPECTIVA DE LEV VIGOTSKI*. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 297-316, 19 dez. 2008. Disponível em:<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5269/4314>Acesso em 20 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2001.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Discurso de paraninfo. In: _____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Introducción a la literatura infantil y juvenil actual**. Madrid: Síntesis. 2010.

_____. Teresa Colomer: “La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias”. [Entrevista concedida a Tiching blog]. Disponível em: <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>

CORRÊA, H. T. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, A. et al (Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FaE/UFMG, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário teoria e prática**. 2 edição. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. **Subprojeto de iniciação científica: Educação literária: fundamentos filosóficos, políticas públicas e processos de ensino-aprendizagem**.

Programa Institucional de Iniciação Científica, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

Don Quijote Cuentos Infantiles (ES.BedtimeStory.TV). YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7w407SIsLDQ> Acesso em: 14 de agosto. 2018.

Don Quijote y Sancho, Botones. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tvz4xCFZ-4Q> Acesso em: 14 de agosto. 2018.

FONSECA, A.L.L.C; BARROS. D.E.C. **Análise Crítica do discurso da lei n. 11.161/2005**: breves apontamentos. Disponível em: Acesso em: 20 julho de 2016.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v. 1, n. 1, p.21-34. jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191/3424>. Acesso em: 23 out. 2021.

KRAMER, K. **Quanto mais cedo melhor**. São Paulo: Mente e Cérebro, 2005.

LANIS PATRÍCIO, C. PAULINO DE.; DE LIMA MARIANELLI, T.. M.. PIBID/ESPANHOL: A LEITURA LITERÁRIA, A CRIATIVIDADE E O ENSINO DE ELEC. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 249–266, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i27.33544. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/33544>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LEFFA V.J.; IRALA V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 3 rd Ed. Oxford, 2006.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do; TROUCHE, André Luiz Gonçalves. **Literatura y Enseñanza**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

RINALDI, S. Como as crianças aprender e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. Fólio – **Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279-298, jul./dez, 2014.

ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: **DELTA** v. 23, n. 2, p. 273 – 319, 2007;

_____. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 48(2): 247-274, jul./dez. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico-livro

para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.