



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ANA ANGÉLICA LIMA GONDIM**

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR COM FOCO NA PRODUÇÃO DE MATERIAL**  
**DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**FORTALEZA**

**2017**

Ana Angélica Lima Gondim

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR COM FOCO NA PRODUÇÃO DE MATERIAL  
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Coorientadora Prof. Dra. Florencia Miranda

Área de concentração: Linguística

Fortaleza

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

G635f Gondim, Ana Angélica Lima.  
FORMAÇÃO DE PROFESSOR COM FOCO NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / Ana Angélica Lima Gondim. – 2017.  
347 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação  
em Linguística, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.  
Coorientação: Profa. Dra. Florencia Miranda.

1. Português Língua Estrangeira. 2. Formação de professor. 3. Material didático. I. Título.

CDD 410

---

Ana Angélica Lima Gondim

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR COM FOCO NA PRODUÇÃO DE MATERIAL  
DIDÁTICO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Prof. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Dora Riestra (Banca Examinadora)  
Universidad Nacional de Río Negro (UNRN)

---

Prof. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (Banca Examinadora)  
Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Banca Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (Banca Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Universidade de Brasília (UnB)

---

Prof. Dra. Juliana Alves Assis (Banca Examinadora)  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)

---

Prof. Dra. Aurea Suely Zavam (Banca Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha amada família.

## AGRADECIMENTOS

Sempre, e em primeiro lugar, a Deus, por tudo que me permitiu viver até aqui.

A meus adorados pais Gondim e Edna, exemplos de força e garra, compreensão e amor.

A meus queridos seis irmãos, Victor, Jéssica, Caio, Heitor, Ana Letícia e Ana Lívía, pela união, pela alegria, pelo amor e pelos maravilhosos momentos que vivemos juntos.

À minha família, pela torcida constante durante minha caminhada.

Ao meu amado Paulo, pelo amor incondicional, ainda que distante, momento em, saudosamente, precisei me ausentar para consolidar esta tese.

À minha arretada orientadora, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, que me permitiu fazer escolhas e caminhou ao meu lado pelos trajetos escolhidos com confiança e respeito, modificando os caminhos sempre que necessário.

À minha coorientadora, Florencia Miranda, pela orientação dada durante o doutorado e sanduíche e total apoio para a realização da pesquisa.

À Capes, pelo fomento financeiro que me possibilitou produzir este trabalho com maior tranquilidade, tanto no Brasil quanto durante o doutorado sanduíche, cursado na Argentina.

À minha amiga Luján Vallejos, que me adotou e abriu as portas do seu lar, da sua família e do seu coração para que minha estadia longe de todos que amo se tornasse tolerável.

Aos participantes da pesquisa, professores que dedicaram um pouco do seu corrido e atribulado cotidiano para participarem da formação e por acreditarem na proposta por mim apresentada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), minha família acadêmica, pelas vivências acadêmicas e pelos laços de amizade levados para a vida.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística, pelos conhecimentos (re/des)construídos através de diversas e agradáveis interações.

A Florencia Miranda e a Mônica Serafim, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições e críticas preciosas no momento de qualificação da tese, e a Kaline Araújo, pela leitura objetiva e sugestões feitas no momento da apresentação desta tese na disciplina de Seminários.

À banca examinadora, formada por Dora Riestra, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Pollyanne Bicalho Ribeiro e Maria Izabel Santos Magalhães, pela generosidade em oferecer críticas e contribuições especializadas a esta tese.

Aos servidores do PPGL, Antônia, Eduardo e Vanessa, pelo carinho e apoio de sempre.

A meus amigos, pela torcida e pelos momentos de distração necessários durante esta caminhada.

## RESUMO

Apresentamos resultados de uma formação de professores de português língua estrangeira cuja base teórica é interacionista sociodiscursiva e os conceitos desenvolvidos por Cicurel (2011). Nosso objetivo era possibilitar e desenvolver no professor a cultura de refletir sobre suas escolhas quanto à produção e à utilização do seu material didático, numa atitude de tomada de consciência profissional em busca de uma intervenção em seu agir. Para tanto, apresentamos como proposta a análise e a produção de material didático de português como língua estrangeira com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) do falante, pois entendemos que são essas capacidades que permitem a comunicação eficiente através dos gêneros de texto. Neste sentido, realizamos uma pesquisa-ação em Rosario/Argentina, a partir da oferta de oficinas de formação. Analisamos os resultados das três etapas constitutivas do processo a partir de três categorias de análise: as capacidades de ação, os repertórios didáticos e a transposição didática de base interacionista sociodiscursiva (MACHADO & CRISTOVÃO, 2009; DOLZ, GAGNON & CANELAS-TREVISI, 2009). A partir da primeira fase de intervenção, apresentação do quadro teórico que embasou todo o processo, iniciamos a primeira etapa a ser analisada. Esta etapa, constitutiva da análise de atividades, possibilitou-nos perceber a dificuldade em analisar dois aspectos: o tratamento de texto como gênero e elementos mobilizadores de capacidades de linguagem. O conjunto de elementos constitutivo de cada gênero foi desconsiderado, inicialmente, apenas pela identificação deste e os elementos mobilizadores de capacidades de linguagem, totalmente relacionados à construção e gêneros, foram igualmente confundidos com elementos descontextualizados, focados em diferentes aspectos da língua. Este último dado gerou-nos, posteriormente, a apreensão de elementos que possuem uma relação indireta com o desenvolvimento destas capacidades: elementos pré-mobilizadores e semimobilizadores. A segunda etapa, produção de materiais, permitiu-nos uma nova etapa de intervenção (orientação para reconstrução), com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem, as produções consolidaram inadequações, ainda que tenhamos observado um trabalho produtivo, principalmente relacionados à mobilização de elementos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de ação. A terceira etapa, utilização do material didático, autorizou-nos a compreensão de uma utilização rígida do material produzido, mobilizando exatamente os mesmos elementos relacionados ao desenvolvimento de capacidades constatados das unidades didáticas produzidas. Buscando compreender a construção subjetiva das ações realizadas durante aulas, apoiamo-nos na compreensão dos repertórios didáticos e observamos uma vasta tipologia destes, no entanto, verificamos, uma consolidação dos saberes científicos construídos na formação inicial em detrimento dos saberes construídos durante as oficinas. Observamos, mais cautelosamente, a transposição, ainda que de forma discreta destes saberes, considerando nossas intenções, nas unidades produzidas e nas aulas ministradas, e constatamos a transposição mais adequada ao público dos elementos mobilizadores da capacidade de ação. Possibilitamos ainda um espaço para autorreflexão e reflexão sobre os aspectos constitutivos da experiência nas oficinas de formação e observamos a necessidade de que esta primeira atividade apresente-se de forma mais constante às práticas docentes, visto que pouco foi realizada em comparação com esta última atividade.

**Palavras-chave:** PLE, formação de professores, material didático

## RÉSUMÉ

Nous présentons des résultats d'une formation de professeurs de portugais langue étrangère dont la base théorique est l'interactionnisme socio-discursif et des concepts développés par Cicurel (2011). Notre objectif était rendre possible et développer chez le professeur la culture de réfléchir à ses choix par rapport à la production et à l'utilisation de son matériel didactique par une prise de conscience professionnelle, à la recherche d'une intervention dans son agir. Pour ce faire, nous présentons comme proposition l'analyse et la production de matériel didactique de portugais comme langue étrangère focalisé sur le développement des capacités de langage (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993 ; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) du sujet parlant, parce que nous comprenons que ces capacités permettent la communication efficace au moyen des genres de texte. Dans ce sens, nous avons accompli une recherche-action à Rosario, en Argentine, à partir de l'offre d'ateliers de formation. Nous avons analysé les résultats des trois étapes constitutives du processus à partir de trois catégories d'analyse : les capacités d'action, les répertoires didactiques et la transposition didactique selon l'interactionnisme socio-discursif (MACHADO & CRISTOVÃO, 2009; DOLZ, GAGNON & CANELAS-TREVISI, 2009). À partir de la première phase d'intervention, la présentation du cadre théorique qui a basé tout le processus, nous avons commencé la première étape à être analysée. Cette étape, constitutive de l'analyse d'activités, nous a permis de comprendre la difficulté pour analyser deux aspects : le traitement de texte comme genre et des éléments mobilisateurs de capacités de langage. L'ensemble d'éléments constitutif de chaque genre n'a qu'été rejeté, au début, par l'identification de celui-ci et les éléments mobilisateurs de capacités de langage, complètement en relation avec la construction de genres, ont été de même confondus avec des éléments dépourvus de contexte focalisés sur des différents aspects de la langue. La dernière donnée nous a produit, ensuite, l'appréhension d'éléments qui ont une relation indirecte avec le développement de ces capacités : des éléments pré-mobilisateurs et semi-mobilisateurs. La deuxième étape, la production de matériels, nous a permis une nouvelle étape d'intervention (l'orientation pour la reconstruction), focalisée sur le développement des capacités de langage, les productions ont consolidé des inadéquations, bien que nous ayons vérifié un résultat positif, notamment en relation avec la mobilisation d'éléments qui rendent possible le développement de la capacité d'action. La troisième étape, l'utilisation du matériel didactique, nous a autorisé la compréhension d'une utilisation rigide du matériel produit, en mobilisant exactement les mêmes éléments en ce qui concerne le développement de capacités constatés des unités didactiques produites. À la recherche de comprendre la construction subjective des actions réalisées pendant les cours, nous nous sommes basés sur la compréhension des répertoires didactiques et nous avons observé une large typologie de ces derniers, cependant, nous avons vérifié une consolidation des savoirs scientifiques construits dans la formation initiale au détriment des savoirs construits pendant les ateliers. Nous avons observé, plus prudemment, la transposition, bien que de façon discrète de ces savoirs, en tenant compte de nos intentions, dans les unités produites et dans les cours donnés, et nous avons constaté la transposition la plus convenable au public des éléments mobilisateurs de la capacité d'action. Nous avons permis, encore, un espace pour l'autoréflexion à propos des aspects constitutifs de l'expérience dans les ateliers de formation et nous avons observé que cette première activité doit se présenter de façon plus constante aux pratiques enseignantes, parce qu'elle a été peu réalisée par rapport à cette dernière activité.

**Mots-clés:** PLE, formation de professeurs, matériel didactique.

## LISTAS DE QUADROS, GRAFICOS E FIGURAS

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Universidades que ofertam elementos relacionados ao ensino de PLE	Pág. 30
Quadro 2	Polos de aplicação do Celpe-Bras na Argentina	Pág. 41
Quadro 3	Respostas dos três públicos de estudantes de PLE	Pág. 54
Quadro 4	Breve apresentação das sequências textuais	Pág. 86
Quadro 5	Momentos e ações realizadas durante a oficina	Pág. 111
Quadro 6	Etapas da pesquisa	Pág. 121
Quadro 7	Formação profissional dos participantes da pesquisa	Pág. 124
Quadro 8	Objetivo das aulas de PLE dos participantes da pesquisa	Pág. 125
Quadro 9	Metodologia utilizada pelos participantes da pesquisa nas aulas de PLE	Pág. 127
Quadro 10	Perfil do público discente dos participantes da pesquisa	Pág. 129
Quadro 11	Material didático utilizado pelos participantes da pesquisa	Pág. 130
Quadro 12	O espaço da leitura, da escrita e das práticas orais nas aulas de PLE dos participantes da pesquisa	Pág. 133
Quadro 13	O espaço da gramática nas aulas de PLE dos participantes da pesquisa	Pág. 136
Quadro 14	Elementos analisados nos comandos selecionados	Pág. 142
Quadro 15	Respostas ao questionário reflexivo sobre aplicação	Pág. 249

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Modalidades observadas nas atividades	Pág. 146
Gráfico 2	Ações observadas a partir dos comandos das atividades	Pág. 147
Gráfico 3	Presença de gêneros nas atividades	Pág. 149
Gráfico 4	Gráfico inicial relacionado à mobilização das capacidades	Pág. 151
Gráfico 5	Gráfico final relacionado à mobilização das capacidades	Pág. 161
Gráfico 6	Mobilização direta e indireta das capacidades	Pág. 163
Gráfico 7	Mobilização dos elementos constitutivos do repertório do professor Pedro	Pág. 215
Gráfico 8	Mobilização dos elementos constitutivos do repertório da professora Rosa	Pág. 227
Gráfico 9	Mobilização dos elementos constitutivos do repertório da professora Luísa	Pág. 235

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contexto de produção	Pág. 81
Figura 2	Folhado textual	Pág. 82
Figura 3	Tipos de discurso	Pág. 84
Figura 4	Esquema organizacional da produção das unidades didáticas	Pág. 176

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAPP Asociación Argentina de Profesores de Portugués
- ALALC Aliança Latino-Americana de Comércio Livre
- CCBA Centro Cultural Brasil Argentina
- CCE Centro de Comunicação e Expressão
- CCJ Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
- CEB Centro de Estudos Brasileiros
- CEL Centro de Estudo de Línguas
- Celin Centro de Línguas e Interculturalidade
- CELIPE Curso de Extensão em Língua Portuguesa para estrangeiros
- Celpe-Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
- CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul
- CLAC Curso de Línguas Aberto à Comunidade
- CLLE dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras
- DLLEM Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas
- EAPLOM Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul
- EGB Educación General Básica
- EJA Educação de Jovens e Adultos
- EU União Europeia
- FUNCEB Fundação Centro de Estudos Brasileiros
- GEPLA Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
- GTFPPE Trabajo en Formación de Profesores de Portugués y Español del Sector Educativo del Mercosur
- IES Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas
- ISD Interacionismo Sociodiscursivo
- L2 Segunda língua
- LD Livro didático
- LE Língua estrangeira
- LM Língua materna
- LP Língua portuguesa

MERCOSUL Mercado Comum do Sul  
MLC Mackenzie Language Center  
Neppe Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros  
OCN Orientações Curriculares Nacionais  
OEI Organização dos Estados Ibero-Americanos  
OUA Organização de Unidade Africana  
PASEM Programa de Apoio al Sector Educativo del Mercosur  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDSE Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior  
PEC-G Programa de Estudantes-Convênio de Graduação  
PEC-PG Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação  
PEIBF ou PEBF Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira  
PLA Português Língua Adicional  
PLE Português Língua Estrangeira  
PLEI Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais  
PLIP Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português  
PLE Português Língua Materna  
PROPE Programa de Português para estrangeiros  
ProPEEP Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão em Português  
PUC-RJ Universidade Católica do Rio de Janeiro  
PUC-RS Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RFEPCT Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
UADER Universidad Autónoma de Entre Ríos  
UCS Universidade de Caxias do Sul  
UFAM Universidade Federal do Amazonas  
UFBA Universidade Federal da Bahia  
UFC Universidade Federal do Ceará  
UFF Universidade Federal Fluminense  
UFG Universidade Federal de Goiás  
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA Universidade Federal do Pará  
UFPB Universidade Federal da Paraíba

UFPE Universidade Federal de Pernambuco  
UFPR Universidade Federal do Paraná  
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ Universidade do Rio de Janeiro  
UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRR Universidade federal de Roraima  
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar Universidade Federal de São Carlos  
UFSM Universidade Federal de Santa Maria  
UFV Universidade Federal de Viçosa  
UNB Universidade de Brasília  
UNESCO Organização das Nações Unidas para e Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas  
UNIFAP Universidade Federal do Amapá  
UNAM Universidad Nacional de Misiones  
UNC Universidad Nacional de Córdoba  
UNCuyo Universidad Nacional de Cuyo  
UNER Universidad Nacional de Entre Ríos  
UNL Universidad Nacional del Litoral  
UNLP Universidad Nacional de La Plata  
UNNE Universidad Nacional del Nordeste  
UNR Universidad Nacional de Rosario  
UPAMI Universidad para Adultos Mayores Integrados  
USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2. O CONTEXTO DE ENSINO DE PLE NO MERCOSUL.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 O cenário de ensino de PLE no Brasil.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 O contexto de ensino de PLE na Argentina.....</b>	<b>37</b>
<i>2.2.1 Livros didáticos de PLE.....</i>	<i>48</i>
<i>2.2.2 Oferta de Português a diferentes públicos.....</i>	<i>52</i>
<i>2.2.3 Perfil de alunos que estudam português.....</i>	<i>54</i>
<b>3. A TEORIA QUE PERMITE A PERCEPÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.....</b>	<b>60</b>
<i>3.1.1 A atividade como um conceito unificador das dimensões social e psicológica.....</i>	<i>62</i>
<i>3.1.2 Princípios explicativos e unidades propriamente sociológicas e unidades propriamente psicológicas.....</i>	<i>63</i>
<i>3.1.3 Estatuto atribuído à linguagem em suas relações com a atividade social e com as ações.....</i>	<i>63</i>
<b>3.2 Gênero - concretização do agir comunicativo.....</b>	<b>66</b>
<i>3.2.1 Relações e concepções de gêneros, textos, texto.....</i>	<i>68</i>
<i>3.2.2 Modelo de análise e produção de textos.....</i>	<i>70</i>
<i>3.2.2.1 Por que não a noção de competência? .....</i>	<i>71</i>
<b>3.3 As capacidades de linguagem – elementos que possibilitam a produção e a compreensão de textos.....</b>	<b>76</b>
<i>3.3.1 Capacidades de ação.....</i>	<i>80</i>
<i>3.3.2 Capacidades discursivas.....</i>	<i>81</i>
<i>3.3.2.1 A infraestrutura geral dos textos.....</i>	<i>83</i>
<i>3.3.3 Capacidades Linguístico-discursivas.....</i>	<i>87</i>
<i>3.3.3.1 Mecanismos de textualização.....</i>	<i>88</i>
<i>3.3.3.2 Mecanismos enunciativos.....</i>	<i>89</i>
<i>3.3.4 Elementos pré-mobilizadores e semimobilizadores de capacidades de linguagem.....</i>	<i>92</i>
<b>3.4 Transposição didática.....</b>	<b>93</b>
<b>3.5 Os Repertórios Didáticos.....</b>	<b>97</b>

<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>101</b>
<b>4.1 Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>101</b>
<i>4.1.1 Quanto à abordagem.....</i>	<i>101</i>
<i>4.1.2 Quanto aos objetivos.....</i>	<i>101</i>
<i>4.1.3 Quanto aos procedimentos.....</i>	<i>102</i>
<b>4.2 Contexto e sujeitos envolvidos na pesquisa.....</b>	<b>104</b>
<b>4.3 Instrumentos de geração de dados.....</b>	<b>107</b>
<i>4.3.1 Questionários.....</i>	<i>107</i>
<i>4.3.2 Roteiro de análise de material didático.....</i>	<i>108</i>
<i>4.3.3 Unidade didática produzida.....</i>	<i>109</i>
<i>4.3.4 Transcrição das aulas de utilização das unidades didáticas.....</i>	<i>109</i>
<i>4.3.5 Transcrição da volta ao coletivo sobre as experiências realizadas.....</i>	<i>110</i>
<b>4.4 Procedimentos de análise.....</b>	<b>110</b>
<b>5. PROCESSO DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.....</b>	<b>121</b>
<b>5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa.....</b>	<b>123</b>
<i>5.1.1 Formação dos professores.....</i>	<i>124</i>
<i>5.1.2 Escolhas teóricas e metodológicas dos professores.....</i>	<i>125</i>
<i>5.1.3 Relação entre público e material didático.....</i>	<i>129</i>
<i>5.1.4 Espaço da leitura, da escrita e das práticas orais.....</i>	<i>133</i>
<i>5.1.5 Espaço da gramática.....</i>	<i>136</i>
<b>5.2 Análise dos materiais didáticos de PLE produzidos na Argentina com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem.....</b>	<b>140</b>
<b>5.3 Processo de produção das unidades didáticas.....</b>	<b>163</b>
<i>5.3.1 Levantamento teórico sobre os gêneros escolhidos para o trabalho com os temas.....</i>	<i>165</i>
<i>5.3.1.1 Anúncio classificado.....</i>	<i>165</i>
<i>5.3.1.2 Carta pessoal.....</i>	<i>167</i>
<i>5.3.1.3 E-mail.....</i>	<i>168</i>
<i>5.3.1.4 Publicidade.....</i>	<i>172</i>
<i>5.3.1.5 Depoimento.....</i>	<i>174</i>
<i>5.3.2 Análise das unidades didáticas produzidas a partir das capacidades de linguagem.....</i>	<i>175</i>

5.3.2.1 Unidade didática de Pedro.....	176
5.3.2.2 Unidade didática de Rosa.....	188
5.3.2.3 Unidade didática de Luísa.....	198
<b>6. A PRÁTICA EM SALA DE AULA.....</b>	<b>206</b>
<b>6.1 Análises das aulas mediante mobilização dos repertórios didáticos.....</b>	<b>206</b>
6.1.1 Aula ministrada por Pedro.....	207
6.1.2 Aula ministrada por Rosa.....	216
6.1.3 Aula ministrada por Luísa.....	228
<b>6.2 Transposição didática em dois momentos: na produção das unidades didáticas e nas aulas ministradas .....</b>	<b>236</b>
6.2.1 Transposição na unidade didática de Pedro.....	238
6.2.2 Transposição na aula ministrada por Pedro .....	239
6.2.3 Transposição na unidade didática de Rosa.....	240
6.2.4 Transposição na aula ministrada por Rosa.....	242
6.2.5 Transposição na unidade didática de Luísa.....	244
6.2.6 Transposição na aula ministrada por Luísa.....	245
<b>7. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....</b>	<b>248</b>
<b>7.1 Reflexão sobre o processo de produção de material didático.....</b>	<b>248</b>
7.1.1 Reflexão sobre o processo de produção e uso do material didático a partir dos questionários aplicados.....	248
7.1.2 Volta ao coletivo - reflexão sobre o processo de produção e uso do material didático a partir dos repertórios didáticos dos professores.....	262
7.1.3 Apanhado geral dos dados.....	272
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>279</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>297</b>
Apêndice A.....	297
Apêndice B.....	298
Apêndice C.....	299

<b>Apêndice D.....</b>	<b>300</b>
<b>Apêndice E.....</b>	<b>303</b>
<b>Apêndice F.....</b>	<b>307</b>
<b>Apêndice G.....</b>	<b>313</b>
<b>Apêndice H.....</b>	<b>318</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>335</b>
<b>Anexo A.....</b>	<b>335</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>340</b>
<b>Anexo C.....</b>	<b>344</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A partir de nossa formação acadêmica inicial e continuada e com base nas discussões dentro do grupo GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada) que tem foco nos estudos relacionados a ensino, aprendizagem e formação de professores, sentimos a necessidade de refletir sobre a formação do professor.

Dentro do viés da formação de professores, além de reflexões, ações efetivas foram realizadas por este grupo de estudo. Em 2010, o grupo realizou uma formação de professores com foco no ensino e Português Língua Materna (PLM) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup>; em 2012, dada a necessidade de ofertar um curso de português para os alunos estrangeiros que vinham para a nossa instituição, o grupo voltou sua atenção para a formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE). Foi construído, então, um modelo de formação de professores. Essa formação acontece com estudantes do Curso de Letras e mestrando e doutorandos cujas pesquisas estão no contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira<sup>2</sup>. Ela contempla uma etapa teórico-prática, realizada na Oficina de Produção de Material Didático de PLE, com estudos de textos teóricos e produção de material didático para este âmbito de ensino da Língua Portuguesa. O objetivo desta etapa é preparar professores (alunos da graduação e da pós-graduação) para atuarem no curso de português para estrangeiros. A outra etapa desta formação acontece na sala de aula, na qual analisamos as aulas ministradas e registradas para posteriores reflexões.

A partir da nossa vivência no curso de português para estrangeiros, observamos a presença de alunos de diversas partes do mundo com um conhecimento mínimo de língua portuguesa. Conscientes da importância da língua portuguesa no contexto mundial – quinta língua nativa e oficial mais falada do mundo, terceira língua mais falada na Europa, e principalmente por tratar-se de uma língua de comunicação em organizações internacionais, tais como União Europeia (EU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Organização dos Estados Americanos (OEA), a Aliança Latino-Americana de Comércio Livre (ALALC), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Organização de Unidade Africana (OUA) – percebemos a crescente relevância que a nossa língua vem ganhando em contexto internacional e entendemos que este prestígio deve gerar políticas para a implementação de seu ensino internacionalmente.

---

<sup>1</sup> Ver Peixoto (2011) e Peixoto e Leurquin (2011).

<sup>2</sup> Ver Leurquin (2013), Leurquin e Silva (2015) e Silva e Leurquin (2014).

Ainda dentro do contexto do curso, notamos a predominância de alunos estrangeiros advindos de países latino-americanos, todos com alguma experiência no aprendizado de português, mas com o nível aquém do esperado. Este aspecto nos motivou a questionar a oferta do ensino de português nestes países, o que nos levou à observação de políticas de ensino de PLE dentro do Mercosul (visto que todos os países latino-americanos participam do bloco e este pertencimento, a nosso ver, deveria gerar políticas para o ensino do português em todos os demais países, visto que somente o Brasil possui a língua portuguesa como língua materna).

Com base em nossa experiência, com foco no desenvolvimento profissional, sentimos a necessidade de intervir neste âmbito em prol da melhoria do ensino de PLE. Optamos, então, por construir um modelo de formação de professores para um dos países que ofertassem o ensino de PLE na América do Sul, de onde chegava a maioria de nossos alunos. Como não poderíamos abarcar todos os países sul-americanos, traçamos um critério para a escolha de um destes países como locus de nossa pesquisa: a criação e a implementação de leis que regularizassem o ensino de PLE e este critério nos levou a optar pela Argentina, mas discorreremos melhor sobre a legislação proposta e a realidade deste país mais adiante.

Dentro do amplo contexto de ensino de PLE, decidimos por desenvolver um formação de professores com foco no ensino de PLE, pois nossa formação como professora de PLE e atuação em oficinas de formação nos revelaram a necessidade de contribuir com esta área. Traçamos, então, um modelo reflexivo de formação de professores de PLE a partir de nossa formação dentro das ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). Buscamos, então, refletir sobre uma formação de professores, cuja base é o desenvolvimento profissional a partir da intervenção constante do formador e, sobretudo, do próprio professor em formação. Construímos um modelo de formação segundo orientações constantes para levá-los à reflexão, a fim de possibilitar uma tomada de consciência para que ele possa modificar (ou adequar) suas ações.

Como mencionamos anteriormente, devido à crescente e contínua imigração de estudantes universitários estrangeiros e investidores de diferentes setores para o Brasil, observamos a grande necessidade de discutir o ensino de PLE. Continuamos, desta forma, o trabalho iniciado no Mestrado (GONDIM, 2012), no qual analisamos livros didáticos (LD) de Português como Língua Estrangeira (PLE). Obtivemos resultados não tão satisfatórios quanto ao ensino possibilitado através destes, o que demonstrou a necessidade de possibilitar a reflexão e a produção de materiais didáticos com base em objetivos voltados a diferentes contextos. Com o objetivo de sanar problemas relativos a dois elementos tão relevantes dentro do contexto de ensino de PLE (formação de professores e materiais didáticos), concebemos uma formação de

professores reflexiva, de base interacionista sociodiscursiva, que permite a análise, a produção, a utilização e a reflexão a respeito do material produzido por cada professor, a fim de desenvolver as capacidades de seus alunos.

No contexto da Universidade Federal do Ceará, somam-se várias outras pesquisas que focalizam o ensino de PLE. Para sermos sucintos, elencamos os mais amplos (como teses, dissertações e estágios de pós-doutorado): Silva (2015), Souza (2014), Celedonio (2014), Sousa (2013), Leurquin (2013), Martins (2013) e Carvalho (2011). Além destes, outras teses e dissertações, dentro desta temática, estão em andamento e artigos vêm sendo amplamente publicados somente do contexto desta instituição. E nós, como parte do grupo de pesquisadores que têm interesse no desenvolvimento desta área, fazemos esta ligação entre os estudos que vem sendo desenvolvidos em nossa instituição e a formação de professores de PLE em âmbito internacional. Entendemos que esta “ponte”, construída por nós, possui relevância na medida em que possibilita levar discussões e teorizações atuais que vêm se desenvolvendo no Brasil a fim de preencher lacunas na formação de professores que visam ao ensino de nossa língua fora dele.

Decidimos, então, alicerçados nas concepções sociointeracionistas sobre língua, ensino de línguas, desenvolvimento de capacidades de linguagem, produzir um relato descritivo, analítico e interpretativo de um modelo reflexivo de formação de professores de base interacionista sociodiscursiva com foco nos materiais didáticos de PLE. Para tanto, nos utilizamos da metodologia de uma pesquisa-ação. No capítulo 4, “Percurso metodológico”, descrevemos minuciosamente todo o processo da realização desta pesquisa.

A relevância da pesquisa situa-se na identificação de alguns aspectos por nós observados, tais como: investigação das lacunas e/ou discrepâncias no que se refere à concepção de língua, comunicação e das capacidades de linguagem em nossos LDs de PLE e o desdobramento disto, a fim de alcançarmos o propósito maior que é o de instigar uma discussão reflexiva sobre os possíveis problemas causados por desvios quanto aos objetivos presentes em materiais didáticos voltados ao ensino de PLE ou produzidos para este ensino. Além deste fator primordial, observamos a falta de relatos publicados sobre experiências de formação de professores com foco na produção e/ou aplicação de materiais didáticos de PLE, menos ainda relacionados à formação reflexiva de professores de base interacionista sociodiscursiva para este fim. Estes dados nos levaram à construção desta proposta interventiva a fim de possibilitar uma formação continuada com foco na língua e nas relações sociais que ela permeia, não desconsiderando a possibilidade de reflexão oferecida aos participantes.

Desse modo, nossa pesquisa surge com o propósito de possibilitar conhecimentos teóricos interacionistas sociodiscursivos, além de elementos que possibilitem uma análise crítica e uma produção contextualizada para uma utilização reflexiva do material didático. Observamos que há muitos avaliadores e critérios de avaliação, mas poucos autores com foco no interesse a que se destinam quando avaliados, ou ainda materiais voltados aos professores com fins didáticos para a realização de análises.

Para o público docente a pesquisa é relevante, na medida em apresentamos reflexões sobre uma formação de professores que permite a reflexão e a intervenção do formador e do próprio professor para pensar em um instrumento constante em sua prática e que, por vezes, ao invés de facilitar o trabalho docente, acaba por atrapalhá-lo: o material didático. Como vários estudiosos já discorreram, este instrumento organiza a prática docente na maioria das vezes, sendo assim importante que o professor saiba refletir sobre que material adotar de acordo com seus objetivos e objetivos de seus alunos, ou ainda reconhecer as capacidades que, somadas, definem um usuário da língua de forma comunicativa. É importante que o docente saiba com que tipo de material trabalha, que saiba preencher suas lacunas para possibilitar o ensino de língua estrangeira seja efetivado, e que o material acrescente conhecimentos a professores, beneficiando os alunos, uma vez que auxiliariam no entendimento do que fazemos quando omitimos ou acrescentamos, reescrevemos, reordenando os conteúdos da unidade do material didático.

Acreditamos ainda que poderemos contribuir para modificar condutas constantes, assumidas por professores, quanto à falta de criticidade e à total subordinação e dependência aos textos e atividades propostas em materiais didáticos, incentivando-os a desenvolverem sua autonomia para o trabalho com seus materiais a até incitando novas produções.

Além destes efeitos, esperamos estimular a apresentação de relatos de pesquisa com foco na formação de professores, na produção e reflexão sobre o uso de materiais didáticos, mais especificamente no âmbito do ensino de PLE. Esperamos ainda contribuir para a apreensão da necessidade de cursos de formação inicial e continuada de professores de PLE, tanto no Brasil quanto nos países que se propõem a aceitar acordos de ensino de língua portuguesa com o Brasil.

Além da relevância desta pesquisa para o público docente que trabalha com PLE, que poderá perceber a necessidade da reflexão em sua prática, modificando suas ações, suas metodologias, as teorias que os embasam e até seus instrumentos de ensino, a pesquisa pode contribuir ainda para os autores de livros didáticos desta área que, de posse dos dados presentes na pesquisa, terão subsídios para refletir no momento da produção destes instrumentos de

ensino, além de observarem aspectos apontados como relevantes relacionados ao uso de materiais didáticos publicados na área.

Tendo como referencial teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (de agora em diante ISD), buscamos construir ponderações sobre uma formação de professores de base interacionista sociodiscursiva que objetiva possibilitar a reflexão do professor com relação à escolha e à produção do seu material didático. Por conseguinte, o objetivo de nossa oficina foi possibilitar e desenvolver no professor a cultura de refletir sobre suas escolhas quanto à produção e à utilização do seu material didático, numa atitude de tomada de consciência profissional em busca de uma intervenção em seu agir. Como desdobramento deste objetivo geral, outros objetivos específicos guiam nossa pesquisa, a saber:

- a) Investigar como se dá o processo de análise e produção de material didático, a partir de uma formação de professores de base interacionista sociodiscursiva, com foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem.
- b) Averiguar como acontece a transposição didática dos conhecimentos científicos construídos na formação para a unidade didática produzida e para a aula realizada.
- c) Investigar, no contexto de sala de aula de PLE, como a mobilização de repertórios didáticos contribui na construção dos conhecimentos traçados pelo professor para o desenvolvimento das capacidades de linguagem
- d) Instigar uma avaliação reflexiva quanto à participação do processo de análise, produção e utilização do material didático.

Para alcançarmos estes objetivos, guiar-nos-emos pelas seguintes questões:

- a) Como se dá o processo de avaliação e produção de material didático para o ensino de PLE a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem?
- b) Em que medida acontece a transposição didática dos conteúdos ministrados na oficina para as unidades didáticas produzidas e aulas ministradas?
- c) Quais elementos constitutivos de repertórios didáticos são utilizados pelos professores a fim de alcançarem o ensino de determinado conteúdo em PLE com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem?
- d) Como o professor avalia sua atuação no processo de análise, produção e utilização do material didático?

A escolha por uma oficina de formação reflexiva que levasse à análise, à construção e à utilização de materiais didáticos vem de pesquisas recentes (ou nem tanto) que demonstram

que a maioria dos professores de língua estrangeira ainda recorre ao tradicional livro didático para organizar e orientar o seu trabalho em sala de aula, assim como demonstram Almeida Filho (2002), Pereira (2000), Coracini (1999), Souza (1995) e Bohn (1988), diminuindo, assim, sua capacidade crítica de analisar e produzir o próprio material.

A escolha de docentes que atuam no contexto de escola secundária argentina se deu pela aprovação da lei 26.468/2009, publicada no Boletín Oficial Argentino, no dia 12 de janeiro de 2009, que prevê a obrigatoriedade da oferta de Língua Portuguesa em todas as escolas secundárias da Argentina e, no caso das províncias limítrofes com o Brasil, também em escolas primárias. A implementação da lei está acontecendo de forma lenta, e tinha o prazo até o ano de 2016 para sua total implantação. Com base neste dado, identificamos a urgência de desenvolver pesquisas nesta área a fim de contribuir para esta implementação.

Com base nas propostas vigentes no Brasil, tais como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); as OCN (Orientações Curriculares Nacionais) e as Diretrizes Curriculares para o ensino de LE, observamos a ênfase dada ao ensino da linguagem dentro de um contexto social e histórico; assim como os documentos em vigor na Argentina (Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina, Acuerdos federales en un sistema descentralizado<sup>3</sup>, Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año: Portugués. Orientación Lenguas Extranjeras<sup>4</sup>) levando em conta as interações reais que ocorrem entre os indivíduos. Entendemos que a proposta do ensino que tem os gêneros como instrumentos com os quais os indivíduos se comunicam de forma contextualizada venha a possibilitar a formação de um falante de PLE que não possui somente a capacidade de codificar e decodificar textos orais ou escritos, e sim que é capaz de refletir sobre a realidade de uma maneira crítica e expressar isso através da linguagem.

Essa pesquisa, norteadada pelos pressupostos teóricos do ISD, apresenta a concepção de que modificamos e somos modificados pelas interações que realizamos através de enunciados concretos, que são chamados gêneros (de texto, textuais) e, por este motivo, são considerados os instrumentos adequados para o ensino de qualquer língua, seja materna ou estrangeira.

Após esta breve introdução, na qual explicitamos nossa justificativa pelos objeto escolhido e os objetivos a serem alcançados com nossa pesquisa, este texto encontra-se

---

<sup>3</sup>Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109840/educa10.pdf?sequence=1>, acesso em 18 de janeiro de 2015.

<sup>4</sup>Disponível em: [http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Secundario/4to\\_LenguasExtranjeras\\_Orientadas/orient\\_lenguas\\_extranjeras\\_portugues.pdf](http://www.fmmeduacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/Secundario/4to_LenguasExtranjeras_Orientadas/orient_lenguas_extranjeras_portugues.pdf), acesso em 21 de janeiro de 2015.

organizado da seguinte maneira: no capítulo 2, designado “O contexto de ensino de PLE no Mercosul”, delineamos um conjunto representativo de como vem acontecendo o ensino de PLE no bloco. A partir desta visão do todo, apresentamos o porquê de nossa escolha pelo contexto argentino para a realização da pesquisa. Dentre outros fatores, observamos que, dos países que fazem parte do Mercosul, a Argentina é o único país que apresenta uma legislação para a implementação do ensino do português no ensino regular. Antes de tratarmos do conjunto de elementos abarcados pela lei (formação inicial de professores de PLE, oferta obrigatória nas escolas secundárias, ensino bilíngue nas escolas de fronteira entre Brasil e Argentina, promoção de eventos voltados ao ensino de PLE, dentro outros), apresentamos um breve contexto do ensino de PLE em nosso país. Em seguida, tratamos da realidade legal e da realidade empírica analisada na Argentina e, por fim, acrescentamos elementos que não estão explicitados na lei, mas estão indiretamente ligados a ela.

No capítulo 3, intitulado “A teoria que permite a percepção dos dados”, abordamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e seus desdobramentos. A partir da apresentação do quadro geral do ISD, delineamos o rumo de nossa pesquisa e categorias de análise: as capacidades de linguagem, a transposição didática e os repertórios didáticos.

O capítulo 4, “Percurso metodológico”, apresenta a construção metodológica utilizada na produção, e interpretação dos dados desta pesquisa. Delineamos desde o enquadramento de nossa pesquisa a partir de critérios diversos aos procedimentos realizados e instrumentos utilizados para a apreensão dos dados.

No capítulo 5, nomeado “Processo de análise, produção e utilização do material didático”, apresentamos a análise dos dados, organizados a partir das etapas que realizamos para a geração de dados, a saber: momento de análise de materiais didáticos, momento de produção destes, realização das aulas a partir dos materiais produzidos e reflexão sobre o processo.

Por fim, o capítulo 6, denominado “considerações finais” apresenta as considerações a que chegamos quanto à análise do processo e quanto a todos os aspectos pertinentes à pesquisa. Passamos agora ao capítulo em que construímos uma configuração do ensino de PLE no Mercosul, e, mais precisamente, no contexto da pesquisa, a Argentina.

## 2. O CONTEXTO DE ENSINO DE PLE NO MERCOSUL

Como é sabido, no ano de 1991, o governo brasileiro, em conjunto com os governos argentino, uruguaio e paraguaio, firmou o Tratado de Assunção<sup>5</sup>, constituindo legalmente, em 1994, o bloco econômico Mercosul<sup>6</sup> (Mercado Comum do Sul). A criação deste bloco propiciou condições para o estabelecimento de um mercado de livre comércio entre os membros. Dada sua importância, outros países almejavam fazer parte deste. Nesse sentido, podemos dizer que o ano de 2012 pode ser considerado como muito significativo pois a Venezuela foi aceita como Estado Parte do bloco; o Chile, o Equador, a Colômbia e o Peru passaram a participar do bloco como Estados Associados. A Bolívia, que havia aderido ao bloco como Estado Associado, está em processo de adesão para Estado Parte, desde 7 de dezembro de 2012. Suriname e Guiana também passaram a fazer parte do bloco, como Estados Associados, desde 2013. Sendo assim, todos os países sul-americanos fazem parte, de alguma forma, do bloco. Não mencionamos a Guiana Francesa, pois este é um território da França.

Além de focalizar o desenvolvimento econômico, o bloco foi criado com o intuito de fomentar a ampliação de relações sociais e ambientais que, paulatinamente, vêm sendo retomadas com a finalidade de efetivá-las através da criação de novos acordos entre os países do bloco.

Dentre os aspectos sociais, é relevante conhecer as línguas oficiais do bloco – o português, o espanhol e o guarani (incluída em 2006, mas que não tem a característica de ser uma língua de trabalho), visto que este caráter oficial é que viabiliza a criação de políticas e de leis que promulgam o ensino de espanhol no Brasil. Igualmente acontece com a língua portuguesa nos demais países que fazem parte do Mercosul e que têm como língua oficial o espanhol. Devido a esta oficialidade das línguas, em 2010, foi aprovado um acordo sobre ensino de português e espanhol no Mercosul (Decreto Legislativo 803/2010<sup>7</sup>), que institui regras para o ensino de português e espanhol como línguas estrangeiras nos Estados Parte do Mercosul (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai), aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), em março de 2010.

---

<sup>5</sup> Tratado de Assunção – tratado para a constituição de um mercado comum entre a república argentina, a república federativa do Brasil, a república do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (26/03/1991), disponível em [http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl\\_1270491919.pdf](http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1270491919.pdf), acesso em 11 de junho de 2015.

<sup>6</sup> As informações sobre o MERCOSUL podem ser encontradas na página brasileira do bloco, disponível em <http://www.mercosul.gov.br/>, acesso em 11 de junho de 2015.

<sup>7</sup> Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2010/decretolegislativo-803-20-dezembro-2010-609773-publicacaooriginal-131081-pl.html>, acesso em 12 de janeiro de 2015.

A partir de uma pesquisa documental e bibliográfica, constatamos a existência do programa Escolas Bilíngues de Fronteira, que fomenta o ensino bilíngue (espanhol e português) nas regiões de fronteira entre os países hispanofalantes e o Brasil. Observamos também um grande número de falantes de português nos países de fronteira (inclusive dando ao português um caráter informal de segunda língua). Estes aspectos nos levaram a querer compreender se esta aproximação linguística seria transposta para além das regiões de fronteira, então, decidimos buscar por legislações referentes à oferta do ensino do português como língua estrangeira no ensino regular nos países sul-americanos.

Realizamos uma busca em sites de universidades e nas páginas oficiais de órgãos responsáveis pela educação nos países do Mercosul, pois entendemos que as informações presentes nestes suportes veiculam informações também oficiais. Verificamos a partir desta busca que: no Uruguai, quase cem escolas ofertam o ensino de português como língua optativa, ainda que propostas para o ensino desta língua tenha sido proposto a partir do sexto ano<sup>8</sup>, tal medida ainda não foi posta em prática; No Paraguai, a criação de uma licenciatura em português na Universidade Nacional de Assunção<sup>9</sup>, em 2011, é uma esperança para a expansão do ensino de português no país, que já oferta a língua em algumas escolas públicas e privadas, além das escolas de fronteira; Na Venezuela, há dois cursos de formação de professores de Língua Portuguesa: a Universidade Central da Venezuela oferta uma Licenciatura em Interpretação, Tradução e Investigação de Português e o Instituto Universitário Tecnológico Américo Vespucio oferece Tradução em Língua Portuguesa, além disso, mais de trinta estabelecimentos oferecem cursos livres “a quem esteja interessado em aprender português no país”<sup>10</sup>; Em Suriname, em 2015, foi fechado um acordo de cooperação com a Universidade Federal do Amapá e uma das medidas prevê a criação de uma licenciatura de português no país, com vistas a oferta da língua em escolas secundárias nacionais<sup>11</sup>. Medidas como estas podem ser observadas, entretanto, em nenhum destes países encontramos leis que estabelecessem a oferta de ensino de português em escolas regulares.

Em contrapartida, estas medidas podem ser observadas no Brasil com relação à língua espanhola (licenciaturas, convênios, oferta em escolas públicas e particulares, etc.), ademais,

---

<sup>8</sup> Disponível em [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/04/090422\\_uruguaiportuguesjr.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/04/090422_uruguaiportuguesjr.shtml), acesso em 11 de janeiro de 2014.

<sup>9</sup> Para maiores informações, acessar <http://www.fil.una.py/home/>.

<sup>10</sup> Disponível em <http://correiodevenezuela.com/portugues/ensino-do-portugues-estende-se-pela-venezuela/>, acesso em 11 de janeiro de 2014.

<sup>11</sup> Disponível em <http://www.unifap.br/public/index/view/id/6874>, acesso em 11 de janeiro de 2014.

desde 2005, da promulgação da Lei do Espanhol no nosso país, Lei nº 11.161/2005<sup>12</sup>, que versava sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no ensino médio (ainda que de matrícula facultativa aos alunos, que poderiam escolher entre inglês ou espanhol) e a oferta opcional no ensino fundamental. Infelizmente, esta lei foi revogada pela Medida Provisória Nº 746<sup>13</sup>, de 22 de setembro de 2016. Tal medida, que estabelece uma reformulação do ensino médio, apresenta em suas principais medidas: a diminuição do conteúdo obrigatório (com as disciplinas de língua espanhola, artes, educação física, filosofia e sociologia) em favor de cinco áreas (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional). O governo esclarece que seu objetivo é incentivar as redes de ensino a oferecerem ao aluno a possibilidade de dar ênfase em alguma dessas cinco áreas, com base em seus objetivos. Concernente à mudança relacionada ao ensino de língua espanhola, entendemos que houve uma desconsideração do contexto político, econômico e social do país dentro do Mercosul em prol do estímulo do aprendizado da hegemônica língua inglesa e entendemos que este quadro atual poderá ocasionar mudanças negativas relacionadas às políticas voltadas ao ensino de língua portuguesa dentro dos países constituintes do supracitado bloco econômico.

Anterior à revogação da Lei do Espanhol, encontramos apenas leis argentinas referentes ao ensino de português no país: as Leis 26.206 /2006 e 26.468/2008, aquela é a lei da educação nacional, que teve como objetivo regular o sistema educativo do país. Ela decretou a obrigatoriedade de conteúdos curriculares de língua estrangeira relacionados ao Mercosul e ainda estabeleceu que todas as escolas secundárias elaborariam obrigatoriamente um plano curricular para o ensino de português como língua estrangeira e que os Institutos Nacionales de Formación Docente (órgãos do Ministério de Educação da Argentina que têm a função de coordenar e dirigir as políticas de formação docente do país) deveriam apresentar um plano “plurianual” para a formação docente. Constatamos, de acordo com nossas pesquisas, que, apesar da oficialidade da língua portuguesa, não observamos legislações referentes ao ensino de português nos demais países que, de alguma forma, compõem o bloco. Como já

---

<sup>12</sup> Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

<sup>13</sup> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13), acessado em 15 de dezembro de 2016.

mencionamos, este foi o critério que utilizamos para a realização de nossa pesquisa m território argentino.

Antes de apresentarmos o contexto do ensino de PLE na Argentina, consideramos relevante a compreensão de aspectos relacionados ao ensino de PLE em nosso próprio país, visto que há relações intrínsecas (desde orientações, materiais didáticos, intercâmbio de docentes, etc.) entre o Brasil e as nações hispanofalantes integrantes do Mercosul na construção deste contexto de ensino.

## **2.1 O cenário do ensino de PLE no Brasil**

A partir da observação do grande número de estrangeiros que vêm para o Brasil em busca de aperfeiçoamento profissional ou trabalho, 1.847.274 imigrantes regulares, segundo estatísticas da Polícia Federal atualizadas em março de 2015, entendemos a importância de observar a maneira com a qual o Brasil vem desenvolvendo mecanismos que possibilitam o ensino de PLE no país. Sabendo da diversidade de fatores que constituem um contexto de ensino, desde políticas públicas, legislações, formação de professores, oferta de cursos à produção de materiais didáticos, elencamos, sucintamente, os elementos que constituem o contexto do ensino de PLE no Brasil.

Buscando delinear o conjunto de elementos que constroem este contexto no país, observamos que ainda há muitos desafios por ultrapassar, apesar de férteis iniciativas, principalmente de órgãos públicos, para que haja uma melhoria. Procuramos, primeiramente, legislações relacionadas ao ensino de PLE no país, ou mesmo parâmetros, orientações que pudessem ser seguidas pelas instituições envolvidas neste processo de ensino. Para a nossa surpresa, ainda não possuímos nenhum documento oficial que venha a exercer este papel e, desta forma, as ações tornam-se isoladas e cada órgão constrói seus próprios parâmetros para a formação, a pesquisa e o ensino de PLE no país.

A demanda de estudantes estrangeiros em diversas universidades brasileiras só vem crescendo, o que, a nosso ver, é positivo e reflete uma melhoria no nosso ensino superior. Este fato promove o crescimento de iniciativas que viabilizam o ensino de português a estrangeiros, o que deflagra, por conseguinte, uma fértil realização de pesquisas com o foco no ensino e na aprendizagem de PLE, na produção de materiais didáticos para este fim, na realização de encontros para disseminar os resultados das pesquisas e na formação inicial e continuada de docentes em PLE. Considerando esta relação entre a presença de estrangeiros e as ações para a melhoria do ensino de PLE no país, fizemos um levantamento das universidades que possuem

disciplinas, cursos de graduação, de pós-graduação e cursos de extensão na área. Em 1992, Almeida Filho apontava que:

As principais universidades no contexto de ensino do português para estrangeiros são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS). (ALMEIDA FILHO, 1992, p.18).

Podemos notar a hegemonia de universidades do Sudeste e do Sul há mais de vinte anos. Em nossa pesquisa de Mestrado (GONDIM, 2012), constatamos o pioneirismo destas regiões, mas observamos também um crescimento relativo a oferta de cursos de PLE em outras regiões. Com as informações coletadas a partir de páginas das universidades e das poucas respostas aos questionários enviados, construímos um quadro com um apanhado das informações sobre cursos de extensão, disciplinas, graduações e pós-graduações no âmbito do PLE. Neste momento, lançamos um olhar sobre o quadro atual (a partir de informações contidas nas páginas oficiais das instituições de ensino superior do país), e verificamos um crescimento com relação ao número de universidades que, de alguma maneira, possibilitavam o ensino e/ou a formação de professores de PLE em 2012.

Apresentamos a seguir um quadro construído com informações quanto ao trabalho com PLE através de cursos de extensão, disciplinas, graduações e pós-graduações nas principais universidades do país. Para produzirmos este quadro, buscamos, nas páginas oficiais destas universidades, qualquer menção ao trabalho relacionado ao PLE. Dado o caráter de oficialidade destas páginas, entendemos que estamos munidos de uma confiabilidade com relação as informações apresentadas, mas não descartamos possíveis desatualizações destes dados.

**Quadro 1 – Universidades que ofertam elementos relacionados ao ensino de PLE**

<b>Região</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Contexto de ensino de PLE<sup>14</sup></b>
Norte	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Através do Projeto Centro de Estudo de Línguas (CEL), oferta um curso de português para estrangeiros.
	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Por meio da secretaria dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE), oferta um curso regular de Português para Estrangeiros.
	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Oferta o Curso Presencial de Extensão Universitária Português para estrangeiros aberto à comunidade.

<sup>14</sup> Consideramos como âmbito de ensino de PLE quaisquer disciplinas, cursos de graduação ou pós graduação, cursos de extensão e grupos de estudo voltados ao ensino de PLE.

	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Oferta, através do Núcleo de Estudos de Língua Estrangeira (NUCELE), um curso de português para os estudantes estrangeiros, com a finalidade de facilitar a comunicação com professores e colegas de sala e um curso preparatório para o exame Celpe-Bras <sup>15</sup> .
Nordeste	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Oferece, através do Departamento de Letras Vernáculas, o curso de extensão Curso de Língua Estrangeira: Língua e Cultura Brasileiras I, II e III para a comunidade acadêmica (principalmente para professores visitantes, professores que participam de programas e projetos internacionais e alunos que fazem parte de algum dos programas de Mobilidade Acadêmica) e externa local. Neste mesmo departamento, há o projeto de extensão Oficina de produção de material didático de PLE e a disciplina Tópicos de PLE. Possui também, dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), um grupo que focaliza especificamente o ensino, a aprendizagem e a formação de professores de PLE e o grupo de Políticas Linguísticas para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLIP), que é voltado à análise do tratamento dado a questões sobre a Internacionalização do Português.
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Através do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM) e o Instituto Ágora, oferece os Cursos de Português como língua estrangeira I, II e III para a comunidade acadêmica e comunidade externa local.
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Por meio do PLEI (Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais), oferece cursos de extensão de Língua Portuguesa para estudantes intercambistas conveniados com a UFPB, conveniados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) <sup>16</sup> e residentes no Brasil, com visto permanente; nos níveis Básico, Pré-intermediário, Intermediário e Avançado. Além dos cursos de linguagem e cultura brasileira e conversação.

<sup>15</sup> Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, que é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação. É o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Informações disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/celpebras>, acesso em 02 de janeiro de 2016.

<sup>16</sup> Este programa oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. É desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares,

	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Oferece o Programa de Português para Estrangeiros (PROPE), gratuitamente, para os alunos participantes intercambistas e conveniados aos Programas PEC-G e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) <sup>17</sup> .
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Esta universidade disponibiliza uma habilitação no Curso de Letras em Português Língua Estrangeira, organizada pelo Departamento de Letras Vernáculas. Através do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português, oferece cursos de extensão de português nos níveis Iniciante (A e B), Intermediário (A e B) e Avançado (A e B). Além desses cursos, o ProPEEP oferece aulas de Leitura e Produção de Textos I, Leitura e Produção de Textos II, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos a estrangeiros que já apresentem proficiência em Português e desejem praticar as habilidades de comunicação escrita. São oferecidas, também, aulas de conversação para aquelas pessoas que necessitam praticar as habilidades de comunicação oral e um preparatório para o exame Celpe-Bras.
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Oferta um curso de português a estrangeiros em três níveis a imigrantes.
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	É oferecido um curso de português para estrangeiros como atividade de imersão, com carga horária de 25 horas, com 10 encontros de duas horas e meia cada. Os intercambistas participantes recebem dicas de como se orientar na capital, conhecer o ambiente acadêmico e também aprender algumas estruturas básicas da Língua Portuguesa.
	Universidade de Brasília (UnB)	Oferece uma licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, que tem por objetivo a formação de professores de Língua Portuguesa para ensinar o Português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas. Também desenvolve, através do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (Neppe), um programa que une, por meio dos cursos de Português para Estrangeiros, ensino, pesquisa e extensão. Através também deste programa oferece, bimestralmente: Curso de Português para Estrangeiros (do nível iniciante ao superior),

<sup>17</sup> Este programa oferece bolsas de estudo para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de pós-graduação strictu sensu (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

		<p>Português para Hispanofalantes (do nível iniciante ao superior), Português: Produção oral e escrita e um Preparatório para o Celpe-Bras.</p> <p>Esta instituição oferece ainda aulas de português para refugiados (estrangeiros que precisaram abandonar por fatores externos a sua vontade). As aulas são oferecidas em parceria com o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refúgio (Acnur) e são realizadas três vezes por semana, durante dois meses.</p>
Sudeste	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Oferece as disciplinas Português para Estrangeiros I II para a graduação, que visa à formação do aluno de Letras que tenha intenção de se iniciar nesse trabalho.
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Através do Curso de Extensão em Língua Portuguesa para estrangeiros (CELIPE), oferece cursos de português para estrangeiros a aos estudantes e servidores desta universidade e às pessoas da região.
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Através do Centro de Extensão da Faculdade de Letras, oferece curso de Português para Estrangeiros para os recém-chegados ao Brasil, sem qualquer conhecimento da Língua Portuguesa.
	Universidade Metodista de São Paulo	Através do seu Centro de Línguas, oferece curso preparatório para o Celpe-Bras.
	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Oferece para o aluno intercambista um curso de português para estrangeiros que é ministrado pelo Mackenzie Language Center (MLC). Para estudantes de Universidades conveniadas o curso é gratuito e para estudantes de outras instituições é necessário o pagamento de taxas e mensalidades.
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Através do Centro de Referência de Português para Estrangeiros, oferece cursos de Português para estrangeiros nos níveis Básico 1 e 2; Intermediário 1 e 2 e Avançado 1 para falantes de Espanhol e falantes de outras línguas. As atividades são voltadas para estrangeiros em geral, especialmente para aqueles que estão no país realizando cursos de graduação ou pós-graduação e para profissionais de outros países que estejam atuando no Brasil.
	Universidade de São Paulo (USP)	Através do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), oferece cursos de português para estrangeiros que já estejam matriculados em cursos de graduação e pós-graduação desta universidade. Os cursos são os seguintes: Redação Acadêmica em Língua Portuguesa e

		Conversação em Português Língua Estrangeira.
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	Oferta disciplinas eletivas sobre o ensino do Português como Segunda Língua para alunos da graduação em Letras e uma (especialização) “Formação de Professores de Português para Estrangeiros”. Oferece também um programa de Português para Estrangeiros e um curso de Conversação em Português para Estrangeiros.
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Através do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), oferece cursos de Português para Estrangeiros 1, 2, 3 e 4 e Português para Falantes de Espanhol 1,2 e 3. Os interessados devem estar regularizados no país.
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Oferta disciplina uma optativa “Português Língua Estrangeira” no curso de Letras; Oferece também um programa específico de Português para Estrangeiros. Este é intensivo sobre Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, de caráter obrigatório para os alunos que declararem conhecimento básico de português, as turmas são divididas em hispanos e multicultural.
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Possui duas disciplinas opcionais, na graduação de Letras Português, que discutem temas relacionados ao ensino de PLE/PL2. Oferece, através do Centro de Ensino de Línguas, cursos de português para estrangeiros a alunos de graduação e pós-graduação que participam de seus programas de intercâmbio. Os cursos contemplam apenas o nível básico da língua e são oferecidas a dois grupos: falantes de espanhol (disciplinas: Português para falantes de espanhol I e II); e falantes de outras línguas que não o espanhol (disciplinas: Português para Estrangeiros I, II e III).
Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Disponibiliza, através do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), semestralmente, um Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional (PLA). Possui também possui um programa que promove regularmente módulos do Curso de Formação de Professores na área de Aquisição e Metodologia de Ensino do Português/Língua Estrangeira, Elementos de Gramática do Português/Língua Estrangeira e Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português/Língua Estrangeira, que é voltado para a formação dos bolsistas, que atuam como estagiários nos cursos de Português para Estrangeiros.

		São ofertados aos estrangeiros cursos nos níveis Básico I e II e Intermediário I e II (com carga horária de 90 horas/aula) e Cultura Brasileira, Leitura e Produção de Texto, Conversação e Tópicos de Literatura Brasileira (com carga horária de 60 horas/aula), além de um curso preparatório para o Celpe-Bras (com carga horária de 16 horas/aula).
	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Oferece curso extracurricular de Português para estrangeiros semestralmente nos níveis: personalizado; cursos intensivos nos níveis básico e, além do projeto Língua e cultura: cores do Brasil e um preparatório para o exame do Celpe-Bras.
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Disponibiliza um curso extracurricular de Português para Estrangeiros, através do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE), do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), somente para estudantes matriculados na UFSC. Acontece semestralmente nos níveis 1 (básico), 2 (pré-intermediário), 3 (intermediário), 4 (avançado I) e 5 (avançado II – Preparatório para o exame do Celpe-Bras), além do Curso de português para Hispanofalantes.
	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Através do Laboratório de Línguas da UEL oferece cursos regulares de Português para Falantes de Outras Línguas. Os cursos são ofertados tanto para a comunidade interna da UEL, alunos vinculados aos cursos de graduação e pós-graduação, quanto para a comunidade externa, aqueles que não têm vínculo com a UEL.
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Através do Centro de Ensino e Pesquisa de Línguas Estrangeiras Instrumentais (CAPESLI), oferta o Curso conversação em português para estudantes da pós-graduação. O Centro também oferta cursos de português a públicos específicos ou em jornada intensiva, tais como: Curso de Capacitação Português Língua Estrangeira para Agentes do Governo Uruguaio, Curso de Português para Estrangeiros da “Semana do Acolhimento”, com o apoio da Secretaria de Apoio Internacional (SAI), entre outros.
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Por meio do Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade), oferece cursos de formação e atualização para professores de PLE, também através deste centro oferece cursos de português para estrangeiros nos níveis Básico 1 / Básico 2 / Básico 3 / Pré-Intermediário / Intermediário 1 / Intermediário

		2 / Intermediário 3 / Avançado, especial para asiáticos, preparatório para Celpe-Bras, programas personalizados para grupos e empresas, português brasileiro para migração humanitária e aulas particulares.
--	--	--

**Fonte:** Produzido pela autora a partir de informações coletadas nas páginas oficiais das universidades.

Observamos a necessidade de uma implementação de políticas que viabilizem o ensino de PLE no Brasil, pois, como podemos notar através dos dados:

- Houve uma propagação de cursos de extensão de PLE na região Norte, que quase não apresentava registros destes cursos há quatro anos. Ainda assim, podemos considerar um número razoavelmente pequeno dado o número de universidades públicas nesta e nas demais regiões brasileiras.
- Com relação à formação inicial - continuamos apenas com duas graduações na área. A universidade Federal da Bahia oferta uma habilitação em PLE e Universidade de Brasília oferece uma licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua. Este aspecto não se mostra promissor comparado à dilatação de cursos de extensão, pois, como podemos notar, não houve uma ampliação destes.
- Notamos que o aumento de cursos de extensão de PLE está diretamente ligado à propriedade da universidade de funcionar como posto aplicador do Celpe-Bras. 5 (cinco) polos de aplicação não ofertam cursos de PLE: Cefet-MG, UNILA, UFCSPA, UNIJUÍ e URI; e 7 (sete) universidades que possuem cursos não são polos de aplicação do Celpe-Bras: UFC, UFRN, PUC-RIO, USP, UFJF, UCS e UP Mackenzie. As demais 20 (vinte) universidades possuem cursos de extensão de PLE e são polos de aplicação do Celpe-Bras.

O conjunto destas informações nos leva a entender que são necessárias políticas, legislações que fundamentem e organizem a oferta de PLE no país. Acreditamos que a não abertura de um maior número de cursos de graduação na área se deva à falta destas políticas. Diante desta constatação, ainda questionamos “se existem leis que promulgam o ensino do PLE em outros países, por que não implementá-las aqui também?”. Vemos muitos fatores relevantes, mas sublinhamos alguns: o crescimento no número de pesquisas, o mercado editorial que vem publicando novos materiais didáticos em PLE, a criação do Programa Idiomas sem Fronteiras, em 2004, que tem a finalidade de:

Propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas (IES) e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, **bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua**

**portuguesa**, contribuindo para o desenvolvimento da uma política linguística para o país. (BRASIL, Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014, grifo nosso).

Observamos que há uma preocupação com a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa. No entanto, a pequena quantidade de cursos de formação inicial ou até mesmo disciplinas com foco na área demonstra que nos faltam políticas, legislações que instituam, impulsionem e organizem esta formação. Entendemos que a formação inicial deve ser priorizada, visto que é a partir dela que outras ações poderão concretizar-se, tais como: formações continuadas ou pós-graduações na área. A formação de professores é um ponto crucial, pois é a partir dela que haverá a ampliação de discussões e reflexões na área de PLE no Brasil, possibilitando, assim, desdobramentos positivos em diferentes âmbitos neste cenário de ensino. Após esta breve apresentação do conjunto de ações observadas em nosso país em prol do ensino de PLE, passamos a tratar a seguir, de forma mais detalhada, do conjunto de elementos que constituem o ensino de PLE na Argentina.

## **2.2 O contexto de ensino de PLE na Argentina**

Dentro do contexto dos países da América do Sul, a Argentina é o país que melhor acolheu o acordo sobre o ensino da língua portuguesa firmado a partir de uma iniciativa do Mercosul. Por esta razão, optamos por defini-la como espaço de nossa pesquisa. Ou seja, o critério para selecionarmos este país como o ambiente da pesquisa se deu por seu cenário político e social, no qual propostas têm sido lançadas em prol deste projeto de oferta de língua portuguesa.

Neste capítulo, apresentamos aspectos que, em conjunto, constituem o contexto de PLE, tanto de objeto de estudo como objeto de pesquisa e ainda como objeto de ensino e aprendizagem, na Argentina. No contexto do português como língua estrangeira, tomado como objeto de estudo e pesquisa, podemos elencar vários fatores que o constituem, desde a oferta (ou não) deste nos cursos de graduação e pós-graduação do país, os grupos de estudo e de pesquisa que tratam do assunto, os professores que atuam nesta área, os eventos que abordam este assunto e os órgãos que atuam de alguma forma neste contexto. Tendo em vista o PLE como objeto de ensino e aprendizagem, podemos descrever um contexto que parte desde as políticas linguísticas e os documentos que regem o ensino de PLE na Argentina às práticas em sala de aula. No intervalo deste contexto geral do ensino de PLE, podemos citar os mais diversos elementos: formação inicial e continuada de professores de PLE, materiais didáticos (livros didáticos, gramáticas, dicionários, sites, etc.) e materiais teóricos que contribuem para a prática docente, os cursos livres oferecidos no país e exames que avaliem o grau de aprendizado em que se encontra o aprendiz.

A fim de apresentar um cenário geral do ensino de PLE na Argentina, iremos elencar, neste espaço, fatos históricos, mesmo anteriores à criação do Mercosul, com o intuito de conhecermos como se deu a instituição e a evolução do ensino de PLE no país.

No resgate da origem do PLE na Argentina, observamos que, conforme Pasero (2004), houve uma importante tentativa de inserir o ensino de PLE na Argentina entre os anos de 1932 e 1942, neste momento o Brasil era um dos principais parceiros comerciais da Argentina, além de aliar-se a ela para deliberar sobre os conflitos nas fronteiras do Paraguai e da Bolívia. Dentro deste período, em 1936, um acontecimento importante ocorreu: por iniciativa do presidente do Conselho Nacional de Educação, Ramón J. Cárcano, foi criado o primeiro curso livre de PLE no Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Contursi (2012) apresenta também o trabalho de tradução e edição da Biblioteca de Autores Brasileños Traducidos al Castellano, do Ministerio de Justicia e Instrucción Pública como ampliação do comércio cultural entre os países nesta mesma época.

Em 1943, foi aprovado o Projeto de Lei 12.766, no qual se instituiu o ensino de português a turmas de quinto ano das escolas secundárias do Ministério de Justiça e Instrução Pública e como “disciplina de especialização” nos currículos dos Institutos de Profesorado (CONTURSI, 2012). Onze anos depois, conforme Franzoni (1999), o governo brasileiro fundou, em Buenos Aires, o Centro de Estudos Brasileiros (CEB) – atualmente o centro é conhecido como CCBA (Centro Cultural Brasil-Argentina) – ainda segundo a autora, somente em 1971, a oferta de português seria ampliada para quatro escolas da Capital Federal nos dois últimos anos do ensino secundário.

Em 1985, a Resolução Ministerial Nº 2.617 possibilitou o ensino de português na Capital Federal, sendo expandido, em 1987, para a Grande Buenos Aires, nos colégios sem orientação específica e com orientação para Letras. Franzoni (1999) ainda cita outros aspectos importantes para a oferta do português na Argentina, a saber: a aprovação dos currículos das disciplinas da Licenciatura em Português, criação do curso de Investigación y Especialización en Português (do Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas), além da obrigatoriedade de duas disciplinas de língua portuguesa no currículo acadêmico do mestrado em Ciencias del Lenguaje do Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González.

Como podemos perceber, estas ações já caminhavam para a instituição formal do ensino do português como língua estrangeira na Argentina, mas foi com a assinatura do Tratado de Assunção, que estabelecia a criação do Mercosul, que o ensino do português foi, de alguma forma, impulsionado. Como dissemos anteriormente, português e espanhol foram declaradas línguas oficiais deste bloco econômico e, por este motivo, tinham sua relevância nas relações

intergovernamentais. Dentro deste contexto, ações isoladas puderam ser observadas, mas, em 1997, com a assinatura do Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina, no qual a cooperação em Cultura, Arte e Ensino de Idiomas seria proposta, os dois países intensificariam ações para alcançar este objetivo.

Não perdendo o nosso foco, que é descrever a implementação e o desenvolvimento do ensino de PLE na Argentina, devemos considerar outro episódio bastante importante que ocorreu neste mesmo ano para o fortalecimento desse contexto: a criação da “Asociación Argentina de Profesores de Portugués” (AAPP). Esta associação foi engendrada com o intuito de acompanhar a realidade do português na Argentina. Ainda nos dias atuais, a associação tem desempenhado um papel relevante em relação a iniciativas nacionais para a sanção de leis sobre a incorporação do português ao currículo escolar e à formação de professores.

Mesmo com estes dois eventos tão importantes para o desenvolvimento do PLE na Argentina, não houve muita mudança e, em 1999, um novo convênio foi assinado, fazendo com que, em 2000, um programa de ensino de português a distância fosse criado pelo governo argentino com o objetivo de formar professores para o ensino do português (CONTURSI, 2012).

Foi apenas no século XXI, em 2004, que o Brasil e a Argentina assinaram um acordo que instituiu o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), que objetiva o desenvolvimento de um modelo de educação bilíngue e intercultural nas áreas de fronteira entre os países, para isso, considera não somente assuntos linguísticos e culturais, mas também políticos e educacionais. Em 2006, o projeto foi discutido com outros países do Mercosul e, a partir de 2009, Uruguai, Paraguai e Venezuela também deram início a atividades do projeto em escolas de fronteira.

E, como dissemos anteriormente, foram sancionadas em 2006 e 2008, respectivamente, a Lei N° 26.206 que, em contexto amplo, instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira relacionada ao Mercosul na escolas; e a Lei 26.468, em contextos específicos, remete à obrigação da criação de um plano curricular para o ensino de PLE. Neste momento, a partir dos artigos constituintes desta última lei, iremos apresentar como é estabelecida a realidade legal e o que acontece na realidade empírica:

- a) A Lei 26.468 estabelece que em todas as escolas secundárias o ensino de PLE deve ser ofertado e, nas escolas de fronteira com o Brasil, o ensino do português deverá ser ofertado a partir do nível primário.

ARTIGO 1° — Todas as escolas secundárias do sistema educativo nacional, em suas diferentes modalidades, incluirão, de forma obrigatória, uma proposta curricular para

o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, em cumprimento a Lei 25.181. No caso das escolas de províncias fronteiriças com a República Federativa do Brasil, corresponderá sua inclusão desde o nível primário.<sup>18</sup> (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008, tradução nossa)

Neste ponto, devemos levar em consideração dois aspectos: a) a obrigatoriedade é quanto à oferta, visto que os estudantes têm o português com uma das opções de língua estrangeira a cursar, conforme o artigo terceiro “Aderir à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa será de caráter optativo para os estudantes.”<sup>19</sup> (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008, art. 3, tradução nossa); b) os estudantes continuam tendo que estudar inglês, então, o português é uma disciplina a mais para que este estudante curse.

Outro fato a ser observado é que, como sabemos, as províncias argentinas possuem autonomia e isso dificulta a implementação de uma lei nacional. Pudemos perceber a real situação através do ensino de PLE no país e percebemos que somente a província de Buenos Aires apresenta documentação de escolas (inclusive públicas) que ofertam o português como língua estrangeira no ensino secundário. Em outras províncias, como discutido em dois encontros (congressos) presenciados por nós, e em depoimento de uma das participantes de nossa pesquisa, realizada na província de Santa Fé, a realidade é bem diferente:

A situação do ensino de português na Argentina e, especificamente em Rosario, é difícil. De modo geral, a aplicação da lei realmente não está acontecendo. As escolas de segundo grau não estão disponibilizando a disciplina e, portanto, não estão abrindo novas fontes de trabalho. Além disso, lamentavelmente, em muitas escolas está se retirando o ensino de português. As políticas linguísticas desenvolvidas tanto pelo governo nacional como pelos governos estaduais não são desenvolvidas com a mesma velocidade que o contexto social demanda. A maioria das colegas formadas trabalha no âmbito da educação privada (em Rosario, as escolas de segundo grau que ensinam português não chegam a dez) ou no âmbito comercial e empresarial oferecendo a capacitação de português *in company*.

A inserção na rede pública de ensino é realmente difícil dado que o número de estabelecimentos públicos que ensinam a língua é mínimo. Além disso, nos últimos dois anos, eu e várias colegas ficamos sem horas nas escolas de segundo grau pelas reformas curriculares que não contemplam a lei. A situação não difere muito no nível de ensino superior não universitário e universitário privado. Eu trabalho numa universidade privada e em vários dos cursos de formação de profissionais, pela reforma dos seus projetos curriculares, a disciplina deixou de ser obrigatória para se transformar em optativa. Portanto, foram reduzidas as horas de trabalho. (Depoimento de Luísa referente à aplicação da Lei 26.468, fornecido no início do ano de 2016).

---

<sup>18</sup> ARTICULO 1º — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley Nº 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

<sup>19</sup> El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

Este depoimento ratifica o que constatamos em nossas observações, realizadas em 2014, nas quais visitas a escolas públicas ou simplesmente conversas informais sobre o ensino de PLE, nestas instituições, com os diretores ou coordenadores, foram negadas. Já neste ano vários docentes da área trabalhavam somente com aulas particulares ou ofertando cursos em empresas.

Quanto à oferta de PLE nas escolas de fronteira, vimos que existe o Programa Escolas (Interculturais) Bilíngues de Fronteira, que é desenvolvido em diversas cidades situadas na faixa de fronteira do Brasil com a Argentina, desde 2005; e com a Bolívia, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela, a partir de 2009. Esse programa envolve escolas localizadas nas cidades gêmeas e fronteiriças dos países mencionados. Ele pode ser identificado a partir das siglas PEBF ou PEIBF, na Argentina, a sigla utilizada é a primeira; no Brasil, a segunda. O programa foi criado a partir de um Acordo Bilateral Brasil-Argentina, firmado pelos ministérios da Educação dos dois países, no final de 2004, nesta ocasião foi produzido o “Projeto-piloto” de Educação Bilíngue, iniciando sua prática no ano letivo de 2005 (BRASIL; ARGENTINA, 2008)<sup>20</sup>.

A Lei também esclarece a possibilidade de estudantes participarem de avaliações presenciais e conseguirem certificações conforme o artigo quarto “Os estudantes que tenham concluído a proposta curricular, poderão participar de avaliações presenciais a fim de alcançar certificações que avaliem o uso da língua portuguesa em níveis e competências.”<sup>21</sup> (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008, tradução nossa). Quanto a estas avaliações, não encontramos informações sobre quais sejam, locais de aplicação, tipo de certificação. No entanto, organizamos a tabela abaixo com os dados dos sete polos de aplicação do Celpe-Bras que encontramos no país:

**Quadro 2** – Polos de aplicação do Celpe-Bras na Argentina

Polo de aplicação	Localização	Capacidade de inscritos
Casa do Brasil - Escola de Línguas	Endereço: Av. Callao 433, 8º andar 1022AAE - Buenos Aires/Argentina	300
Centro Cultural Brasil - Argentina (CCBA) - Embaixada do Brasil em Buenos Aires	Endereço: Avenida Belgrano 552 – CABA C1092AAS - Buenos Aires/Argentina	150

<sup>20</sup> BRASIL; ARGENTINA. Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Escolas de Fronteira – Programa Escolas Bilíngues de Fronteiras (PEBF). Brasília; Buenos Aires, mar. 2008.

<sup>21</sup> Los estudiantes que hayan completado la propuesta curricular, podrán participar en evaluaciones presenciales, para acceder a certificaciones que acrediten niveles y competencias en el uso del idioma portugués.

Universidade Nacional del Litoral (UNL) - Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral	Endereço: Rua San Jerónimo, 1750 S3000FPN - Santa Fé/Argentina	80
Universidade Nacional del Nordeste (UNNE) - Província del Chaco	Endereço: Rua Ameghino nº 402 Y Roque Sáenz Peña (esquina) 3500 – Resistencia, Centro – Chaco/Argentina	100
Universidade Nacional de Córdoba – UNC	Endereço: Avenida Vélez Sársfield, 187 B - Centro 5000 - Córdoba/Argentina	200
Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo	Endereço: Parque San Martín s/n, Centro Universitario, M5502JMA – Mendoza/Argentina	60
Instituto Intelectual de Lenguas Extranjeras	Endereço: Republica Síria, 241 5500 – Mendoza/Argentina	50

Fonte: INEP (2016)

Podemos observar que o maior número de vagas para a realização do exame concentra-se na capital federal. Os demais polos encontram-se em províncias com relativa importância econômica e política no país.

O artigo quinto da referida lei, também conhecida como “Lei do Português”, refere-se à criação de um plano plurianual para a formação de docentes pelo Instituto Nacional de Formación Docente.

ARTIGO 5º — O Instituto Nacional de Formación Docente, em conformidade com o estabelecido no artigo 139 da Lei Nº 26.206, elaborará e implementará um plano plurianual de promoção da formação de professores em língua portuguesa, para o período 2008-2016, incluindo um esquema de formação contínua em serviço da aplicação progressiva, para o ensino da língua portuguesa.

O Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, através dos órgãos competentes, convidará as universidades a promover ofertas acadêmicas de formação de licenciaturas em língua portuguesa, que se integrem ao citado plano plurianual. <sup>22</sup> (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008, tradução nossa).

Primeiramente, a fim de identificarmos como vem sendo ofertada a formação de professores de português na Argentina, fizemos um levantamento das universidades, sobretudo públicas, que estão proporcionando o ensino de PLE no país. Fizemos uma compilação das

<sup>22</sup> El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley Nº 26.206, elaborará e implementará un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués, para el período 2008-2016, incluyendo un esquema de formación continua en servicio, de aplicación progresiva, para la enseñanza del portugués.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los organismos competentes, invitará a las universidades a promover ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, que se integren al citado plan plurianual.

principais universidades de cada província e buscamos os sites de cada uma delas. Com estes dados em mãos, investigamos cada um dos sites, buscando informações referentes aos cursos de formação de professores de PLE. É importante apresentarmos, neste momento, uma diferenciação que há entre os cursos de formação superior ofertados: o “professorado” equivale à licenciatura no Brasil, ou seja, o foco é o ensino; enquanto a “licenciatura” se aproxima do nosso bacharelado, que é mais voltada à pesquisa. Quanto à oferta de cursos de professorado, encontramos as seguintes universidades públicas:

Universidad Nacional de Misiones - UNAM (província de Misiones) - Professorado em Português, com duração de quatro anos. Na página do curso são apresentados os seguintes objetivos:

Trabalhar operativamente com os conteúdos e metodologias da língua oral e escrita e da Literatura Brasileira e Portuguesa; Gerenciar e usar o fonomorfolgia, sintaxe e semântica da língua portuguesa falada no Brasil; Distinguir as características dos diferentes tipos de discurso: literário, coloquial, científico, protocolar, legal, publicitário, jornalístico, epistolar, etc.; Integrar técnicas didáticas, com fundamentação teórica apropriada, que promovam o desenvolvimento real do educando; Flexibilizar critérios para se adaptar de forma construtiva às mudanças curriculares; Assumir seu papel docente como um processo de investigação de sua prática e de aperfeiçoamento contínuo; Assumir uma atitude positiva para integrar-se a equipes de trabalho; Assumir um compromisso com a realidade regional e nacional embutida nos projetos de integração social e cultural; Abordar com responsabilidade a "regionalidade" e as suas realizações no nacional e no universal.(tradução nossa)<sup>23</sup>

Universidad Nacional de Rosario - UNR (província de Santa Fé) - Professorado em Português e Licenciatura em Português, ambos com duração de quatro anos. O professorado de português apresenta a seguinte finalidade:

Formar um PROFESSOR DE PORTUGUÊS com preparação integral em Português, na cultura do mundo lusófono e sua literatura, com abordagem comparatista e contrastiva que possa compreender as relações entre as línguas portuguesa e espanhola e suas culturas, em especial, as do Brasil e da Argentina, tudo isso no âmbito de um projeto de integração cultural dos povos. A carreira tenderá a formação profissional de um professor de português como língua estrangeira com solidez científica e metodológica, tanto no conhecimento do assunto a ensinar como na implementação da metodologia didática específica. (tradução nossa)<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Manejar operativamente los contenidos y metodologías de la lengua oral y escrita y de la Literatura brasileña y portuguesa; Manejar y utilizar la fonomorfolgia, sintaxis y semántica de la lengua portuguesa hablada en Brasil; Distinguir las características de los diferentes tipos de discurso: literario, coloquial, científico, protocolar, legal, publicitario, periodístico, epistolar, etc.; Integrar técnicas didáticas, con adecuada fundamentación teórica, que promuevan un real desarrollo del educando; Flexibilizar criterios para adaptarse constructivamente a los cambios curriculares; Asumir su rol docente como un proceso de investigación de su práctica y de perfeccionamiento permanente; Asumir una actitud positiva para integrarse a equipos de trabajo; Asumir un compromiso con la realidad regional y nacional insertada en los proyectos sociales y culturales de integración; Encarar con responsabilidad la “regionalidad” y sus realizaciones con lo nacional y universal.

<sup>24</sup> Formar un PROFESOR EN PORTUGUÉS con preparación integral en Portugués, en la cultura del Mundo Lusófono y su literatura, con enfoque comparatista y contrastivo que pueda comprender las relaciones entre las lenguas Portuguesa y Española y sus culturas, en especial las de Brasil y Argentina, todo esto en el marco de un proyecto de integración cultural de los pueblos. La carrera tenderá a la formación profesional de un docente de

Por sua vez, a licenciatura em português tem como objetivo:

Formar um Bacharel em Português que possua um conhecimento profundo e abrangente da língua portuguesa, suas bases linguísticas e funcionais, a cultura do mundo lusófono e sua literatura, e metodologias de estudo e de investigação das mesmas. A carreira tenderá a fornecer os conhecimentos e as capacidades que permitem ao graduado abordar este campo de conhecimento a partir de uma formação profissional de bacharel em português língua estrangeira com solidez científica e metodológica. (tradução nossa)<sup>25</sup>

Universidad Nacional de Córdoba - UNC (província de Córdoba) - Professorado em Português, com duração de quatro anos. Não apresenta informações quanto ao objetivo do curso, somente as disciplinas que o aluno deverá cursar.

Universidad Nacional de Cuyo - UNCuyo (província de Mendoza) - Professorado em Português, com duração de quatro anos. Apresenta os seguintes objetivos:

Compreender a especificidade da língua-alvo, à luz de suas representações e universos culturais; Conhecer a profundidade da língua estrangeira em seus aspectos pragmáticos e discursivos; Compreender o papel da língua e da cultura portuguesa e brasileira na trama constitutiva da nossa identidade; Integrar, na dimensão didática diversos procedimentos com adequada fundamentação teórica para promover, no educando, a aquisição, retenção e uso ativo do conhecimento; Responder aos modos atuais de circulação do conhecimento desenvolvendo a capacidade crítica que lhe permite apreender o funcionamento da linguagem dos meios e dos processos de inclusão tecnológica e inovação em sua prática pedagógica; Assumir seu papel docente como um processo investigação de sua prática e de aperfeiçoamento permanente; Assumir um compromisso regional e nacional no contexto de projetos sociais e culturais de integração. (tradução nossa)<sup>26</sup>

Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (província de Entre Ríos) - Professorado em Português, com duração de quatro anos. Não apresenta informações sobre objetivos ou disciplinas do curso.

---

portugués lengua extranjera con solidez científica y metodológica, tanto en el conocimiento de la materia a enseñar como en la instrumentación de la metodología didáctica específica.

<sup>25</sup> Formar un Licenciado en Portugués que posea un conocimiento profundo y abarcador de la lengua portuguesa, sus bases lingüísticas y funcionales, la cultura del Mundo Lusófono y su literatura, y las metodologías de estudio e investigación de las mismas. La carrera tenderá a proporcionar los conocimientos y capacidades que le permitan al graduado abordar este campo del conocimiento desde una formación profesional de licenciado en portugués lengua extranjera con solidez científica y metodológica.

<sup>26</sup> Comprender la especificidad de la lengua objeto de estudio, a la luz de sus representaciones y universos culturales; Conocer en profundidad la lengua extranjera en sus aspectos pragmáticos y discursivos; Comprender el papel de la lengua y de la cultura portuguesa y brasileña, en la trama constitutiva de nuestra identidad; Integrar en la dimensión didáctica diversos procedimientos con adecuada fundamentación teórica para promover en el educando, la adquisición, retención y uso activo del conocimiento; Responder a los modos actuales de circulación del saber desarrollando la capacidad crítica que le permita comprender el funcionamiento del lenguaje de los medios y los procesos de inclusión tecnológica e innovación en su práctica pedagógica; Asumir su rol docente como un proceso de investigación de su práctica y de perfeccionamiento permanente; Asumir un compromiso regional y nacional en el contexto de los proyectos sociales y culturales de integración.

Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER (província de Entre Ríos) - Professorado em Português, com duração de quatro anos. Não apresenta informações sobre objetivos ou disciplinas do curso.

Universidad Nacional de La Plata - UNLP (província de Buenos Aires) - Professorado em Português, com duração de quatro anos. Não apresenta informações sobre objetivos ou disciplinas do curso.

Este resultado nos surpreendeu bastante, pois, das trinta e oito universidades públicas argentinas, apenas sete ofertam o curso de professorado em português. Com este número muito baixo de oferta de um curso de formação de professores de português, como as escolas poderão oferecer as disciplinas de Língua Portuguesa? No entanto, observamos que outros órgãos de formação docente no território nacional argentino possibilitam a formação de professores de português: há quatro sedes do Instituto Superior de Formación Docente (4, 5, 18 e 116) que ofertam o curso de professorado em português também com duração de quatro anos; A Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Sofía E. Broquen de Spangenberg, que oferta o curso de professorado; No Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, a formação do professor é dividida em dois tipos (formação para ministrar aulas no ensino médio e superior e para ministrar aulas na educação inicial e primária); A Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi oferta não só o professorado, como uma especialização na área; O Instituto de Formación Superior Docente Ernesto Sábató também oferta o curso; O Instituto Superior de Lengua Portuguesa PT 156 - Fundación Brasília oferta os cursos de professorado com a o diferencial de fazer parte da iniciativa privada.

O artigo sétimo da Lei 26.468 reitera as obrigações quanto à implementação de um programa que propicie condições organizacionais e técnicas para a aplicação desta lei, considerando aspectos diversos (homologação de títulos, formações complementares, adequação da legislação para contemplar docentes de outros países do Mercosul, intercâmbio entre docentes brasileiros e argentinos, promoção de encontros sobre políticas de ensino dos idiomas, além da criação de um grupo de trabalho, formado por especialistas, para formular propostas para o desenvolvimento de uma política de idiomas no país).

ARTICULO 7º — O Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar un programa que incentive as condições organizacionais e técnicas para a implementação desta lei, segundo a Lei nº 25.181, que contempla especialmente os seguintes aspectos:

- a) Homologar títulos;
- b) Organizar programas formativos complementares;
- c) Adaptar a legislação para incorporar docentes de outros países do MERCOSUL;
- d) Executar ações sistemáticas de intercâmbio de docentes entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil;

- e) Concretizar a realização de seminários sobre políticas de ensino das línguas;
- f) Criar um grupo de trabalho de especialistas para formular propostas destinadas a desenvolver uma política de língua na região. (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008, tradução nossa).<sup>27</sup>

Com relação à homologação de títulos, observamos, a partir dos documentos *do Sistema Informático de Solicitud de Convalidaciones*, que existem duas formas de homologar os títulos estrangeiros na Argentina: através do convênio entre o Ministério de Educação argentino e do outro país, ou através do convênio entre universidades argentinas e dos demais países que não possuem o convênio entre seus ministérios. Os países que possuem convênio com a Argentina são: Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Peru e Estados Unidos Mexicanos. Ainda não há convênio firmado entre Brasil e Argentina para a homologação de títulos, no entanto, há universidades argentinas que possuem convênios com universidades brasileiras, por exemplo, a Universidad Nacional de Rosario possui convênio com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e com a Universidade Federal do Ceará; a Universidad de Buenos Aires tem convênio com a Universidade Federal da Grande Dourados; a Pontifícia Universidad Católica Argentina possui convênio com seis universidades brasileiras (a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, a Universidade Católica de Brasília, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná), a UADE tem convênio com nove instituições brasileiras (o Centro Universitário Feevale Novo Hamburgo, a Universidade do Caxias do Sul 4 Caxias do Sul, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade FUMEC 5 Belo Horizonte, a Universidade do Vale do Itajaí, a Universidade Estadual de Campinas, as Faculdades Integradas FAFIBE, a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

Os programas formativos complementares deveriam atender a diferentes demandas, como, por exemplo, um maior número de cursos de professorado com o intuito de viabilizar a

---

<sup>27</sup> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar un programa que propicie las condiciones organizativas y técnicas para la aplicación de la presente ley, en el marco de la Ley Nº 25.181, que contemple especialmente los siguientes aspectos:

- a) Homologar títulos;
- b) Organizar programas formativos complementarios;
- c) Adecuar la legislación para incorporar docentes de otros países del MERCOSUR;
- d) Ejecutar las acciones sistemáticas de intercambio de docentes entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil;
- e) Concretar la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de los idiomas;
- f) Crear un grupo de trabajo de especialistas para formular propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de idiomas en la región. (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008, grifo nosso).

efetivação desta lei, ou ainda cursos e minicursos com a finalidade de ofertar uma formação continuada aos professores já formados.

A alínea “d”, que trata do intercâmbio entre docentes, nos remete à Lei 25.181<sup>28</sup>, promulgada em 1997, que estabelece o convênio de cooperação educativa entre Brasil e Argentina. Desde então, intercâmbio entre docentes de diferentes áreas dos dois países vem acontecendo.

A alínea seguinte é referente a seminários sobre as políticas de ensino do português e do espanhol, esta alínea, bem como a anterior, foi baseada na Lei 25.181. Neste âmbito, o Ciplom (Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul) e o Eaplom (Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul), que acontecem conjuntamente, são os dois principais eventos que têm o intuito de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem destas línguas. Conforme a página do congresso, ele é destinado a “investigadores, professores, estudantes e profissionais da educação de modo geral, que atuam na área de ensino das línguas oficiais do MERCOSUL” e também “às instituições governamentais, às autoridades e gestores educativos, bem como às associações e federações de professores de línguas.”<sup>29</sup>

A última alínea deste artigo aponta para a necessidade da criação de um grupo de trabalho composto por especialistas com a missão de formular propostas para o desenvolvimento de políticas de ensino dos idiomas, foi criado, através do Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), o Grupo de Trabajo en Formación de Profesores de Portugués y Español del Sector Educativo del Mercosur (GTFPPE) em 2009, desde então, não só pesquisadores brasileiros e argentinos, como também pesquisadores paraguaios e uruguaios, analisam diversos aspectos dos contextos do ensino de português e espanhol como línguas estrangeiras nos países participantes do Mercosul.

O artigo oitavo estabelece a organização para que tal lei passe a ser cumprida até o ano de 2016.

ARTICULO 8° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su implementación, dentro del plazo máximo de UN (1) año desde su publicación, con la secuencia y gradualidad que se resuelva, priorizando las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, para **alcanzar la obligatoriedad de la oferta en el año 2016.** (ARGENTINA. Lei 26.468, 2008)

---

<sup>28</sup> Disponível em <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/60773/norma.htm>, acesso em 02 de fevereiro de 2016.

<sup>29</sup> Disponível em <http://iiiciplomeaplom.webnode.com/apresentacao-presentacion/>, acesso em 03 de fevereiro de 2016.

Desde a implementação dos Acordos e das Leis de ensino de português no país, há abertura de cursos de professorado, encontros acadêmicos sobre o ensino de PLE, produção de materiais didáticos, mas há ainda muito a ser feito para que, após 2016, ou seja, posterior ao que sancionou a Lei 26.468, todas as escolas secundárias ofereçam, obrigatoriamente, como disciplina optativa, o português às suas turmas. Pois, como podemos perceber a partir das descrições feitas do contexto do ensino de PLE na Argentina, o distanciamento entre o ideal (legal) e o real é muito grande, podemos dizer ainda algo mais grave: não houve a implementação desta lei.

Vamos passar agora a analisar outros elementos que não foram citados diretamente pela lei, mas estão implicitamente ligados a ela.

### ***2.2.1 Livros didáticos de PLE produzidos na Argentina***

Conforme observamos, o ensino de português na Argentina começou por volta de 1932, mas com um caráter bastante irregular e seu crescimento vem se dando paulatinamente, principalmente a partir das ações do Mercosul. Num contexto geral, o ensino de Português como Língua Estrangeira começou a ser desenvolvido a partir de meados da década de 60, conforme nos aponta Gomes de Mattos (1989) e este processo deflagrou uma produção de livros tanto no Brasil<sup>30</sup>, quanto em outros países. Nosso foco, neste momento, será a produção argentina destes materiais.

A produção de livros didáticos oficiais de PLE na Argentina é bastante recente. Conforme González (2015) foram produzidos cinco livros didáticos com o objetivo de ensinar PLE a hispanofalantes. Em 1997, *Um português bem Brasileiro* (Volumes 1 a 4), de autoria de Egle da Silva, é lançado pelo Centro Cultural Brasil Argentina (CCBA) e produzido pela Fundação Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB). Nos anos 2000, *Conhecendo o Brasil - Nível Básico* é lançado e produzido pelas mesmas instituições. Em 2005, *Português Dinâmico* é lançado, em dois volumes, por duas autoras independentes, Santinha André e Maria Marta Santa Maria. Por último, em 2010, *Brasil Intercultural* é lançado pela Casa do Brasil em Buenos Aires e *Horizontes: Rumo à proficiência em língua portuguesa* pelas autoras independentes Adriana Almeida e Cibele Barbosa.

*Um português bem Brasileiro* é apresentado pelo então Ministro da Educação e do Desporto no Brasil, Paulo Renato Souza, como um método de ensino que se baseia “numa

---

<sup>30</sup> Para um panorama geral, ver Gondim (2012).

abordagem comunicativa, visando a que os alunos sejam capazes de exprimir-se corretamente tanto na língua oral quanto na língua escrita”. Ele também esclarece que, na obra, os alunos terão contato com textos reais de diversas fontes brasileiras e aprenderão distintos aspectos da diversidade da cultura brasileira.

Observamos que, dos quatro níveis, apenas o primeiro traz uma apresentação da obra. Também é somente o nível 1 que apresenta uma unidade introdutória intitulada “Fonologia”. Nesta seção, são apresentadas, quase que exclusivamente, aspectos fonológicos do português padrão brasileiro. Estes são trabalhados a partir de explicações e quadros estruturados e também de canções e áudios de algumas frases. Além destes aspectos, aparece uma atividade de concordância com a primeira pessoa do plural, uma relacionada a cumprimentos adequados a determinadas situações (a partir de uma breve apresentação destes), duas atividades solicitando respostas relacionadas a expressões de tempo (também apresentadas brevemente) e uma micro divisão que trata da divisão política do país, apresentando um mapa e solicitando que o aluno identifique informações explícitas a respeito desta organização territorial.

As demais unidades são organizadas da seguinte maneira: apresentam um texto inicial seguido de um “Questionário” (perguntas sobre o texto), “Equivalência” (relações lexicais entre palavras e/ou expressões), “Atenção” (observações sobre diferentes aspectos gramaticais), “Verbos” (explicações específicos com relação a verbos), “Exercício” (atividades gramaticais”, uma seção com o título do aspecto gramatical estudado na unidade (diferente de verbo) e três seções que não estão presentes em todas as unidades “Música” (letras de música para serem completadas ou apenas ouvidas), “Aprendendo a conversar” (proposta de produção de diálogos) e “Vocabulário” (apresentação dos significados de termos relacionados à unidade). Ainda que, na apresentação deste material, seja explicitado que o aluno aprenderá a comunicar-se escrita e oralmente, observamos uma predominância pela escrita. Com relação aos aspectos linguísticos, há um grande espaço para a gramática em detrimento dos demais aspectos, e a cultura pouco aparece em meio a estas seções.

Passando para obra seguinte, *Conhecendo o Brasil - Nível Básico*, não podemos apresentar uma breve análise, pois não tivemos acesso a ela, nem mesmo para analisar a apresentação que é feita deste material. Os professores que participaram de nossa pesquisa e professores universitários nos informaram que houve pouca divulgação e utilização deste material visto seu excesso de lacunas. Ainda é relevante informar que este material não foi apontado por nenhum dos professores participantes de nossa pesquisa como sendo utilizado em qualquer contexto de ensino.

Seguimos, então, com uma breve análise do *Português Dinâmico*, que é apresentado por suas autoras, como um livro didático que tem como objetivo “levar ao aluno o conhecimento da língua portuguesa de uma forma clara onde a gramática vai de mãos dadas com os temas atuais e culturais do Brasil”.

A obra traz a personagem “Saci Pererê” que guia o aluno pelas diferentes seções de cada unidade: “Aprendendo” (conteúdos de diferentes ordens são apresentados – gramático, léxico, etc.), “Sistematizando” (organização de conteúdos de diferentes ordens já trabalhados), “Verbos” (explicações referentes a verbos), “Exercícios” (atividades de diferentes ordens que podem trabalhar quaisquer dos conteúdos tratados nas seções da unidade), “Parece mas não é” (reservada para tratar dos falsos cognatos entre língua portuguesa e língua espanhola), “Fique de olho” (conhecimentos lexicais), “Dicionário” (apresentação dos significados de termos relacionados à unidade), “CD” (atividades ou exposições a partir de áudios), “Conversando” (atividades de práticas orais) e “Navegando” (solicitação de pesquisas na web). As seções presentes em todas as unidades são “Aprendendo” e “Exercícios”, as demais alternam-se na construção das unidades. Assim como a obra inicialmente analisada, este material apresenta uma predominância da escrita sobre a oralidade e, como esclarecido pelas autoras, “a gramática anda de mãos dadas” com os demais aspectos e acrescentaríamos que ela é o alicerce para a construção destes.

Continuando a análise das obras produzidas na Argentina, passamos a tratar do *Brasil Intercultural*, que tem sua apresentação assinada pela coordenadora do projeto, Edleise Mendes, e pela direção geral, Fabrício Muller e Luiz Carlos Folster. Nesta apresentação, inicialmente, há a informação de que a obra foi produzida para falantes de língua espanhola. Acrescenta-se ainda que o material é voltado ao público que “quer aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que o marca e que, ao mesmo tempo, é marcado por ela.” A abordagem assumida pela obra é a Intercultural, “centrada numa visão de língua como lugar de interação, como dimensão mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes”.

A obra está organizada em um conjunto de quatro volumes, que compreendem os quatro ciclos de aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com foco maior nos falantes de língua espanhola, como já dissemos. Cada um dos ciclos que compõem obra organizam-se em dois níveis: Ciclo 1 (Básico 1 e Básico 2); Ciclo 2 (Intermediário 1 e Intermediário 2); Ciclo 3 (Avançado 1 e Avançado 2); Ciclo 4 (Avançado Superior 1 e Avançado Superior 2). Além dos livros, cada ciclo vem acompanhado de livro de exercícios.

Optamos por analisar somente os livros que compõem esta obra e observamos que as unidades estão estruturadas em “Pontos de Partida” (conteúdos de diferentes ordens, culturais, lexicais, gramaticais, etc.), “Interação” (trabalho com gêneros textuais, leitura e compreensão orais e produções oral e escrita) e “Análise Linguística” (aspectos textuais, lexicais e gramaticais). Para facilitar o manuseio da obra, são apresentados símbolos que organização subseções dentro da unidade, estes são apresentados no início de cada ciclo em “Iconografia”. Há símbolos que expressam produção oral, vocabulário, fonética, música, entre outros.

O Ciclo 1 é o único que apresenta uma unidade zero que objetiva apresentar aspectos culturais do Brasil e do povo brasileiro. Observamos que as unidades dos ciclos organizam-se a partir de textos, os demais aspectos emergem destes. Mas, ainda assim, podemos notar um tratamento formal a aspectos da língua, ainda que estejam relacionados às situações da língua em uso, a partir dos textos ou das atividades. Também observamos um predomínio de compreensão e produção escritas em detrimento de compreensão e produção orais.

A continuação, a apresentamos o *Horizontes: Rumo à proficiência em língua portuguesa*. Este é apresentado por uma das autoras, Adriana Almeida, como “uma alternativa para os alunos que desejem revisar, aperfeiçoar e consolidar os conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos em níveis básicos, intermediários e avançados.”. A autora ainda esclarece que a obra está pautada em princípios da Abordagem Comunicativa e pretende também corresponder às características da Abordagem Intercultural (MENDES, 2008). Suas unidades organizam-se sempre a partir das seções “Vamos conversar” (apresentação do tema na unidade a partir de interações orais) e “Leitura” (texto relacionado ao tema da unidade). As demais seções não apresentam esta mesma ordem canônica do início. Ainda são constitutivas das unidades: “Interpretação” (questões relacionadas aos textos), “Redação” (produção de textos), “Fonética” (apresentação e atividades com base em aspectos fonéticos), “Revisão gramatical” (aspectos gramaticais da língua), “Compreensão auditiva”, “Atividade oral”, “Atividade escrita e oral”, “Vocabulário” etc. Observamos uma maior equidade em relação a atividades de produção e compreensão escritas e de compreensão e produção orais, mas a gramática ainda é apresentada de forma estrutural.

É importante esclarecermos, neste momento, que nosso foco não é análise destes materiais e por este motivo não nos delongamos em analisá-los, e sim apenas apresentá-los de forma sucinta.

Além dos LDs produzidos na Argentina, alguns LDs brasileiros também são utilizados pelos professores como material didático ou de apoio em diferentes contextos de ensino, bem como modelo para a produção de seus próprios recursos didáticos.

Após esta breve apresentação do tópico relacionado à produção de materiais didáticos, passaremos a conhecer em quais públicos estes são utilizados. Iremos discorrer a partir de agora sobre os diferentes contextos em que se ensina e se aprende português no país.

### ***2.2.2 Oferta de Português a diferentes públicos na Argentina***

Como dissemos anteriormente, as leis que vieram a sancionar o ensino de PLE na Argentina datam de 2006 e 2008 respectivamente, vimos também que, apesar dessa legislação, o número de cursos que formam professores de PLE ainda é bem pequeno e nos perguntamos como a oferta obrigatória de português nas escolas secundárias seria cumprida até 2016 (prazo estipulado pela legislação)?

Não é de nosso interesse tratar das escolas que fazem parte do PEIBF, pois sabemos da identidade própria que o contexto do ensino das fronteiras possui. Um dos elementos que demonstram esse diferencial é a adoção do termo L2 (ou segunda língua) ao invés de língua estrangeira. Como nos esclarece Leffa:

Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França. Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil (LEFFA, 1988, p. 212):

Sendo assim, seria necessária uma pesquisa somente sobre este contexto para que abarcássemos todos os elementos importantes que compõem este contexto.

Apresentamos, anteriormente, a oferta de cursos para a formação de professores de PLE na Argentina. Neste momento, iremos apresentar outros contextos de ensino deste idioma no país:

- a) Oferta de PLE nas escolas regulares argentinas.

De acordo com o governo de Buenos Aires, conforme documento da Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras da Dirección General de Planeamiento Educativo do MEC-CABA<sup>31</sup>, em quatro das escolas plurilíngues da cidade há oferta de português, como segunda língua estrangeira para alunos de primeiro ao quinto ano; em cinco outras, como primeira língua estrangeira. Segundo o mesmo documento, na maioria das escolas de educação secundária é ofertado português. Tal realidade, como dissemos anteriormente, está bem distante do que acontece nas outras províncias argentinas. Na província de Santa Fé, por exemplo, buscamos

---

<sup>31</sup> Material elaborado por la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación CABA. Agosto 2012. Disponível em [http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/portuguescaba\\_0.pdf](http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/portuguescaba_0.pdf), acesso em 25 de setembro de 2014.

várias instituições para saber se havia o ensino de português e muitas nos informaram que, naquele momento, não estavam ofertando. Procuramos várias instituições públicas e a maioria não ofertava português nem mesmo no nível secundário. Das poucas que encontramos, a resistência em nos receber foi um empecilho para que entendêssemos o contexto de ensino nestas escolas. Uma parte da geração dos dados aconteceu em escolas particulares. Para tanto, optamos por fazer observações e também realizamos grupos de conversas espontâneas. Nosso objetivo era entendermos como este se dava na província. Ao nos receberem, os diretores e coordenadores destas escolas não se preocuparam em esconder seu descontentamento em ter que ofertar português com um número pequeno de professores formados e um número limitado de materiais didáticos. Uma das coordenadoras apontou, inclusive, que “o governo brasileiro deveria se disponibilizar para oferecer cursos de formação inicial e continuada, ofertando bolsas de estudo aos professores argentinos interessados em ministrar aulas de português em seu país”. Tal colocação foi calcada no argumento de que “o Brasil é o país mais rico do Mercosul e o único que possui o português como língua materna”, o que deveria fazer com que o país buscasse desenvolver políticas que viabilizassem o ensino do português nos demais países do bloco.

b) Oferta de PLE em cursos livres, centros de línguas ou institutos argentinos

Quanto aos cursos livres, os institutos, os centros (universitários ou não) que ofertam diversos cursos de língua estrangeira, ofertam também o português. A busca maior ainda é pelo inglês, mas o português segue logo atrás junto à procura por outras línguas latinas, como o francês e o italiano (conforme informações das próprias instituições). Os institutos que ofertam estes cursos ofertam também aulas particulares destas línguas. Em Santa Fé, as horas de aulas particulares de português dentro das dependências dos institutos superam as horas das turmas regulares de português (ainda segundo a diretora de um dos institutos).

Há ainda cursos de português para aposentados, ofertados pelo programa da *Universidad para Adultos Mayores Integrados* (UPAMI). Este é um programa que disponibiliza um espaço universitário específico para idosos, com o objetivo de promover o crescimento pessoal, melhorar a qualidade de vida e tornar igual as oportunidades para o desenvolvimento de valores culturais e profissionais. Ele também permite a aquisição de competências e conhecimentos para atender às novas demandas, é neste âmbito que são ofertados os cursos de português para este público, buscando sanar esta necessidade de uso da língua portuguesa.

Visitamos as escolas, os institutos e um destes cursos para aposentados em Rosário e aplicamos um questionário a fim de identificar o perfil dos alunos de português na Argentina. Sobre este tema, trataremos no próximo tópico.

### 2.2.3 Perfil de alunos que estudam português na Argentina

Com o intuito de conhecermos os diferentes públicos a que se destina o ensino de português na Argentina, aplicamos um questionário (conforme podemos observar abaixo), em língua portuguesa, com cinco perguntas estruturadas numa linguagem simples a fim de facilitar a participação dos discentes. Visitamos três público distintos: público 1 (estudantes de ambos os sexos das escolas secundárias particulares, com idade entre 14 e 16 anos), público 2 (estudantes de ambos os sexos de cursos livres, com idade entre 17 e 28 anos) e público 3 (estudantes aposentados de ambos os sexos da UPAMI, todos com idade igual ou superior a 60 anos - mulheres e 65 - homens).

*Estimado estudiante,  
Suas respostas são de fundamental importância para a efetivação de um estudo empírico e, conseqüentemente, para a concretização de minha pesquisa. As informações fornecidas serão confidenciais, e sua identidade não será divulgada.  
Contando com a sua colaboração, agradeço pela atenção dispensada.*

1. *Em sua opinião, qual a importância da oferta de língua portuguesa nas escolas da Argentina?*
2. *Qual o seu interesse em estudar a língua portuguesa?*
3. *Como você descreveria a cultura do povo brasileiro?*
4. *O que há de mais fácil e difícil na língua portuguesa?*
5. *Você gosta do livro didático adotado pela sua escola para o ensino de língua portuguesa? Mudaria algo nele?*

De acordo com os resultados deste questionário, podemos visualizar as respostas que aparecerem em maior número em cada público no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Respostas dos três públicos de estudantes de PLE**

Questionamentos	<b>Público 1</b> (Discentes de escola secundária)	<b>Público 2</b> (Discentes de cursos livres)	<b>Público 3</b> (Discentes aposentados)
1. Em sua opinião, qual a importância da oferta de língua portuguesa nas escolas da Argentina?	Proximidade geográfica entre os dois países.	Proximidade geográfica, econômica e cultural entre as nações em sua totalidade.	Importância cultural e econômica da língua portuguesa, apresentando como aspectos importantes o uso desta língua para futuros trabalhos (para os jovens) ou para viagens de férias (para eles).
2. Qual o seu interesse em estudar a língua portuguesa?	Utilização do idioma num futuro trabalho.	Gosto pela cultura e pela língua portuguesa, além do objetivo de viajar ao Brasil nas férias.	Utilização do português para viajar de férias ao Brasil a fim de visitar familiares e amigos que aqui residem.

3. Como você descreveria a cultura do povo brasileiro?	Relação com elementos sociais: alegria, diversão, simpatia. Relação com elementos geográficos: praias e calor.	Relação com elementos sociais: alegria.	Relação com elementos sociais: alegria.
4. O que há de mais fácil e difícil na língua portuguesa?	Facilidades: leitura, vocabulário e aspectos que as duas línguas têm em comum. Dificuldades: gramaticais da língua (principalmente a conjugação verbal) e a pronúncia.	Facilidades: práticas escritas (produção e compreensão). Dificuldades: práticas orais (produção – principalmente relacionada à pronúncia – e compreensão), acrescentando dificuldades em conjugar os verbos.	Facilidades: vocabulário, leitura, produção oral. Dificuldades: gramática (principalmente a conjugação verbal) e pronúncia, (vista como aspecto bastante difícil de se aprender).
5. Você gosta do livro didático adotado pela sua escola para o ensino de língua portuguesa? Mudaria algo nele?	Avaliam positivamente seu LD, mas muitos agregariam à obra músicas, vídeos, cores e modificariam a forma que se apresentam os conteúdos verbais.	Avaliam positivamente seu LD, mas acrescentariam aspectos culturais, pois consideram seu livro “pobre” com relação a músicas, vídeos, textos que apresentem a cultura brasileira.	Não utilizam LD.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários.

A fim de que o leitor compreenda melhor a situação, passamos a analisar os dados conforme as respostas às questões. Inicialmente, observamos que, para esta primeira pergunta, levamos em consideração o conhecimento dos alunos sobre a obrigatoriedade do ensino de português nas escolas secundárias argentinas e visamos um olhar sobre a oferta. O público 1, em maioria quase total, apontou a proximidade geográfica entre os dois países como dado relevante para esta obrigatoriedade. Além destas respostas, apresentadas em minoria, estavam a importância para futuras profissões e trabalhos (que pudessem ser realizados no Brasil) e viagens de férias. O público 2 apresenta a proximidade geográfica e cultural entre as nações em sua totalidade, apresentando um comentário revelador de um dos discentes sobre a desobediência às leis argentinas quanto à oferta “Nas escolas da Argentina não há muita oferta da língua portuguesa. Acho que poderia haver mais”. O público 3 apresenta a importância cultural e econômica da língua portuguesa, apresentando como aspectos importantes o uso desta

língua para futuros trabalhos (para os jovens) ou para viagens de férias (para eles), visto que estes dois grupos normalmente viajam ao Brasil por estes motivos. Interessante observarmos como a maturidade de cada grupo pode ser percebida nas respostas. O Público 1 tem uma percepção espacial, entendendo que pelo Brasil ser próximo, a língua deve ser ensinada a fim de facilitar a comunicação entre as duas nações; o público 2 reflete também de forma espacial, mas acrescenta a cultura (considerada por eles como próxima) como um aspecto que deve ser motivador para o ensino de PLE; já o público 3, apresenta a importância cultural e econômica da língua de uma nação como o Brasil.

Com a segunda pergunta buscamos observar o objetivo de cada estudante ao se propor a estudar a língua portuguesa (levando em consideração que nenhum dos estudantes estava obrigado a realizar esta prática, inclusive os alunos de escola secundária, que poderiam escolher entre outras línguas estrangeiras ou o português). O público 1 revelou que pensa utilizar o idioma num futuro trabalho, ainda que tenham aparecido duas outras respostas: a utilização da língua no próprio país (devido ao número de brasileiros que frequentam a Argentina todos os anos) e por falta de opção, já que a outra língua estrangeira ofertada pela escola representava maior aversão ao estudante. O público 2 relata o gosto pela cultura<sup>32</sup> e pela língua portuguesa, ressaltando seus objetivos de viajar ao Brasil nas férias. Assim como o público 2, o 3 apresenta o mesmo motivo, acrescentando uma rotina relacionada a esta prática, então, aprendem português para viajar de férias ao Brasil a fim de visitar familiares e amigos que aqui residem. Notamos que o público mais jovem pensa em futuros trabalhos, enquanto os públicos 2 e 3 pensam em viajar ao Brasil como atividade de entretenimento. Não sabemos ao certo se esta perspectiva de ver o Brasil como um futuro lugar de trabalho é ensinada na escola ou mesmo em casa, mas percebemos que com a maturidade vem a visão do nosso país como um local de divertimento.

A terceira pergunta está relacionada à visão que os estudantes argentinos têm da cultura brasileira. Não pretendemos aqui discutir o conceito de cultura, mas baseamos nossas análises no conceito de inicial de Tylor (1971), o que dizem os alunos a este respeito e que visão revelam.

---

<sup>32</sup> Em 1971, Tylor definiu cultura, através de uma visão antropológica, como um conjunto de “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo [ser humano] como membro de uma sociedade”. (LARAIA, 1986, p. 25). Acreditamos que essa visão macro de cultura foi a orientadora das respostas apresentadas. Inclusive, acreditamos que houve um destaque para a língua – como se essa não fizesse parte desse conjunto que constitui a cultura de determinado grupo – por falta de conhecimento formal sobre o assunto, pois somente alguns dos aspectos elencados pelo autor são mencionados, normalmente, como “aspectos culturais”.

As respostas do público 1 podem ser divididas em três grupos:

a) Aprecensão socioeconômica da cultura do país na América do Sul, como podemos observar com o comentário “É uma cultura reconhecida e importante, se reconhece bastante na América Latina”. Aqui observamos a visão da cultura brasileira em si, não houve uma tentativa de se descreverem os elementos que formariam tal cultura, mas há a consideração de que ela é importante, visto que é bastante conhecida na América Latina. Mas a partir deste tipo de resposta, nos questionamos: que elementos da cultura brasileira são conhecidos pelos latino-americanos? As próximas respostas já apresentam estes elementos.

b) Aprecensão geográfica do país, observadas, por exemplo, em “eles gostam de praias”, “tem praias quentes”, “há praias lindas lá”. Este segundo grupo possui uma visão sobre os aspectos geográficos do país, praticamente, reconhecido como um conjunto de praias (de acordo com as respostas dos questionários).

c) e o maior grupo, que buscou representar a identidade do povo brasileiro a partir de suas crenças: “os brasileiros são alegres divertidos e amigáveis”, “é uma cultura alegre, com lindas músicas e praias muito lindas (remete à representação geográfica do país). Além das novelas!”, “para os brasileiros, é importante a natureza, as praias, as festas e a alegria”, “os brasileiros tem uma cultura muito festeira e gostam de jogar capoeira”, ou ainda “os brasileiros gostam de tomar cerveja e jogar futebol. E suas praias são quentes”. A busca por representar a identidade do povo brasileiro foi quase unânime entre as respostas encontradas. Observamos uma visão positiva de um estado emocional que seria uma característica do povo brasileiro “a alegria”, ligado a este conceito estão as práticas de “festa, músicas, jogos de capoeira, prática de beber cerveja e amor pelo futebol”. Em conversa informal com o grupo 1, questionamos sobre o porquê dessas imagens acerca do Brasil e do povo brasileiro. As respostas não nos surpreenderam: “tem nos livros”, “passa na TV”. Inclusive um dos alunos mencionou chamadas que passavam à época sobre as sedes do mundial de 2014. Esse assunto acabou fazendo com que os alunos levantassem questões sobre futebol “Você acha que o Brasil vai ganhar?”, ao apresentar desinteresse, outro comentário nos levou a outra reflexão “Então, você não é uma brasileira de verdade!”. A visão de que todos os brasileiros amam futebol é bastante difundida entre o grupo, após este comentário uma calorosa discussão se iniciou a este respeito.

A natureza foi apresentada como importante para o povo brasileiro, um bem, uma riqueza. Tal percepção era “vendida” também pelas chamadas sobre as sedes da copa do mundo. Quanto às novelas, a visão pode ser explicada pelos comentários “as novelas brasileiras são as melhores. Amo Avenida Brasil!”, “tem muitas novelas boas”. As novelas brasileiras são apresentadas como constituintes da nossa cultura, dada sua fama no exterior.

Os públicos 2 e 3 apresentam, em sua totalidade, a visão de que o “o povo brasileiro é alegre”, assim como o grupo 1, adicionando apenas comentários quanto à diversidade cultural existente do país, as músicas, as novelas, o futebol. Estes grupos apresentam a imagem “do povo alegre” unida a conhecimentos adquiridos através de livros, documentários, experiências vivenciadas por eles. Novamente, a maturidade permite aos públicos 2 e 3 – ainda que também incluam aspectos difundidos sobre o Brasil, como “país do futebol” e do “povo alegre” – a considerarem a diversidade cultural uma característica própria de um país com dimensões continentais.

A pergunta 4 busca identificar dificuldades e facilidades no ensino de português como língua estrangeira a hispanofalantes argentinos. O público 1 relata, em maior parte, a dificuldade de aprender a gramática da língua, principalmente a conjugação verbal, e a pronúncia; mas aparecem ainda “a dificuldade de construir orações”, “entender a fala” e um grupo específico (que também possui aulas de italiano por se tratarem de imigrantes ou famílias de imigrantes italianos) “a confusão com o italiano”. As facilidades apresentadas por este grupo foram a leitura, o vocabulário e aspectos que as duas línguas têm em comum. O público 2 diferenciou, praticamente, em práticas a facilidade seria relacionada às práticas escritas (produção e compreensão) e a dificuldade estaria relacionada às práticas orais (produção – principalmente relacionada à pronúncia – e compreensão), acrescentou ainda dificuldades em conjugar os verbos. O público 3 apresenta como dificuldade a gramática, principalmente a conjugação verbal e facilidade com vocabulário, leitura, fala (menos a pronúncia, vista como aspecto bastante difícil de aprender). Quase todos os alunos que formam este público têm um bom repertório lexical, mas a pronúncia é realizada conforme as regras fonéticas de sua língua materna. Observamos, a partir da compilação das respostas, que a gramática continua sendo a grande vilã no ensino de língua, mesmo quando o público 2 diferencia dificuldades e facilidades relacionadas às práticas orais e escritas, a conjugação verbal ainda é citada como dificuldade.

Por fim, a última pergunta visava a uma opinião do aluno sobre o material utilizado. Todo o público 1 afirma gostar do seu livro didático, mas muitos agregariam à obra músicas, vídeos, cores e modificariam a forma que se apresentam os conteúdos verbais. O público 2 também afirma gostar do livro didático, mas acrescentariam aspectos culturais, pois considerarem seu livro “pobre” com relação a músicas, vídeos, textos que apresentem a cultura brasileira. O público 3 não utiliza material didático. A professora compila e produz material conforme a temática a ser estudada. Os alunos afirmam que isso é muito bom para eles porque “ela escolhe temas que estão ligados à idade, à vida” destes. Podemos perceber que o material didático

utilizado para o ensino de PLE não passa despercebido pelos alunos, eles avaliam seus materiais, veem o que falta, o que é negativo ou positivo.

Neste capítulo, tratamos de elementos que compõem o contexto de ensino de PLE na Argentina. Percebemos muitas dificuldades e alguns avanços relacionados a ele. A partir do quadro teórico-epistemológico no qual nos apoiamos, o Interacionismo Sociodiscursivo, o contexto deve ser entendido como possibilitador de relações sociais e não poderíamos deixar de considerá-lo para a realização de nossa pesquisa. A fim de aprofundarmos e fundamentarmos nossas análises, apresentamos, no próximo capítulo, elementos imprescindíveis para nossa visão teórica sobre os dados analisados.

### 3. A TEORIA QUE PERMITE A PERCEPÇÃO DOS DADOS

#### 3.1 Pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo

Antes de apresentarmos os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa, é fundamental apontarmos “de onde fala” o fundador desta teoria. Jean-Paul Bronckart possui formação em psicologia, formado no behaviorismo skinneriano e, logo após, no construtivismo piagetiano, todavia, “cedo convertido à concepção do desenvolvimento humano formulada no quadro do interacionismo social, e que tentou, ao longo das últimas décadas, prolongar essa abordagem na perspectiva de um Interacionismo Sociodiscursivo.” (BRONCKART, 2014, p. 404)

De acordo com Bronckart (1999), o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p.13), estas, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento humano, que é o foco central desta teoria. Tal fato se explica pelas bases epistemológicas do ISD, pois esta corrente teórico-metodológica se inscreve no quadro geral de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social, quadro teórico que, com base nos estudos de Vygotsky (1999 [1927]), de Habermas (2012 [1987]) e de Ricoeur (1986), compreende, a partir dos estudos basilares, as ações verbais como mediadoras e constitutivas do social. A fim de aprendermos as bases dos estudos de Vygotsky, é importante compreendermos que este entende a psicologia a partir da epistemologia monista de Spinoza. A seguir, apresentamos o conjunto dos principais aspectos relacionados a esta corrente:

- a) Que a Natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade;
- b) Que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana;
- c) Que essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos. (BRONCKART, 1999, p. 25-26)

Vygotsky, então, sugere que se aderirmos a esta psicologia monista, o principal objeto a ser estudado serão as condições evolutivas e históricas dos pensamentos conscientes dos organismos humanos. Diferente dos estudos de Piaget sobre o processo de maturação, Vygotsky postula que nenhum ser humano que não receba influência do meio, pode, por si só, desenvolver uma língua.

Articulado aos estudos de Vygotsky, o programa de trabalho do ISD organiza-se a partir de uma perspectiva descendente em três etapas:

A análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano; depois, o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e, enfim, a análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada do pensamento consciente e, posteriormente, do seu desenvolvimento ao longo da vida. (BRONCKART, 2008, p. 111).

Conforme o autor, podemos entender cada uma destas etapas (BRONCKART, 2008) como apresentadas, sucintamente, a seguir:

a) Análise dos elementos específicos do ambiente humano

Esta etapa tem foco nas atividades coletivas (quadros que mediatizam os aspectos essenciais das relações entre os indivíduos e o meio, apoiado na obra de Leontiev) a estas atividades também estão articuladas às atividades languageiras (que, embasado em Habermas, contribuem para o estabelecimento de acordos e regulação dos contextos das atividades), nas formações sociais (formas concretas das organizações das atividades humanas em função dos contextos), nos textos (correspondentes empíricos das atividades languageiras, distribuídos em gêneros pertinentes a determinadas situações comunicativas) e nos mundos formais de conhecimento (a partir de Habermas, representações que orientarão as ações languageiras). No decorrer deste texto, apresentaremos, pormenorizadamente, estes elementos que constituem o ambiente humano.

b) Análise dos processos de mediação e de formação

Esta etapa enfoca os processos que permitem aos seres humanos transmitir e reproduzir os pré-construídos, através de três conjuntos de processos: os processos de educação informal, os processos de educação formal e os processos de transação social (interações cotidianas, normalmente, medidas por ações languageiras).

c) Análise dos processos de desenvolvimento

Centra-se nos efeitos que os pré-construídos produzem sobre a constituição e o desenvolvimento humano. Podem estar distribuídos em três campos de investigação: condições de emergência do pensamento consciente (segundo Vygotsky, resultado da interiorização dos signos languageiros); condições do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir; e análise dos mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação dos pré-construídos coletivos). É importante considerarmos que estas etapas estão em constante interação, num processo dialético.

Conforme Bronckart (1999), pela fertilidade da obra e das de seus seguidores, Vygotsky poderia ser apontado como o verdadeiro fundador do questionamento da psicologia, ainda assim seus estudos se deparam com dificuldades teóricas e metodológicas que não permitiriam ao ISD colocar em prática seu programa de trabalho. Dessa forma, Bronckart identifica e busca solucionar as três dificuldades encontradas no trabalho de Vygotsky, lançando mão de estudos que corroboram com seus objetivos. Apresentaremos, primeiramente, as dificuldades pontuadas pelo idealizador do ISD e, posteriormente, os estudos e as teorias que possibilitaram as soluções.

A primeira dificuldade encontrada está relacionada com as unidades de análise da psicologia, ou seja, o entrelaçamento de dimensões biofisiológicas, comportamentais, mentais, sociais e verbais (ou languageiras) que definem as condutas humanas, visto que Vygotsky não obteve êxito ao tentar construir um conceito unificador que abarcasse todas estas dimensões.

A segunda diz respeito à delimitação e à articulação da ordem do social e da ordem do psicológico, em que o autor se proporia a distinguir princípios explicativos e unidades propriamente sociológicas e unidades propriamente psicológicas. Tal objetivo também não foi alcançado.

A terceira dificuldade relaciona-se com o estatuto atribuído à linguagem. A unidade verbal, considerada por Vygotsky, era a palavra, Já, neste período, esta começava a ser abandonada em prol dos “gêneros dos discursos”, estudados e conceituados por Bakhtin.

### ***3.1.1 A atividade como um conceito unificador das dimensões social e psicológica***

Bronckart, buscando solucionar o primeiro problema, e a fim de tornar possível sua teoria – o ISD – orientou-se pelos estudos de Leontiev (2004 [1978]), seguidor de Vygotsky, que propôs a noção de *atividade*. Leontiev realizou seus primeiros estudos buscando desenvolver este conceito, que seria responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas do humano. Leontiev defende, assim como Vygotsky, a natureza sociohistórica do psiquismo humano, dessa forma, ele parte do princípio de que o desenvolvimento do homem decorre das atividades que ele realiza.

A partir desta concepção do psiquismo humano, Leontiev desenvolveu seus estudos sobre a atividade, com o objetivo de entender como se dá a internalização de conceitos através desta. O autor, então, buscou categorias que seriam indispensáveis para compor um sistema psicológico que fosse indiscutível, quando relacionado à ciência, à função e à organização do reflexo psicológico da realidade (LEONTIEV, 2004). O teórico lançou mão, então, de três categorias: a atividade, a consciência do homem e a sua personalidade. É a primeira que,

conforme Bronckart (1999), interessa aos estudos do ISD e pode contribuir para a resolução do primeiro problema encontrado nos estudos de Vygotsky, pois, conforme este teórico, a atividade como unidade integradora é um conceito capaz de unir as dimensões social e psicológica.

É, inclusive, o conceito de atividade, que permite a definição das outras duas categorias: a consciência do homem e a sua personalidade. Podemos notar a centralidade deste conceito para os estudos de Leontiev, e é por esta importância teórica que este conceito tem papel essencial para se compreender o sistema psicológico do homem e o reflexo deste no meio no qual está inserido. Na visão deste teórico, o homem se desenvolve por meio da atividade que exerce. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas decorre de um processo de apropriação, que transforma a atividade externa (no mundo) em atividade interna (psicológica). Nesta perspectiva, o termo atividade designa “as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 1999, p. 31), representando, assim, como ocorre o processo de apropriação do conhecimento no meio social, unindo estas dimensões num único conceito.

### ***3.1.2 Princípios explicativos e unidades propriamente sociológicas e unidades propriamente psicológicas***

Para resolver o segundo problema, Bronckart uniu as contribuições de Leontiev às de Habermas (2012), sustentando a tese de que “é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidade psicológica)” (BRONCKART, 1999, p.30). Entendemos, então, que as esferas da atividade e da ação são, respectivamente, de ordem sociológica e psicológica (BRONCKART, 2006, p. 139).

### ***3.1.3 Estatuto atribuído à linguagem em suas relações com a atividade social e com as ações***

Objetivando sanar o último problema, Bronckart adere às teses de Bakhtin (2003[1979]) e Bakhtin/Voloshinov (2006 [1929]),<sup>33</sup> as quais pontuam que o interesse deve estar sobre as unidades verbais denominadas gêneros. A corrente teórica até então delineada por Bronckart

---

<sup>33</sup> A obra **Marxismo e filosofia da linguagem** é alvo de grandes discussões quanto à sua autoria. Os Bakhtinianos, de um lado, defender ser de Bakhtin a autoria da obra em questão; de outro lado, autores, como Bronckart e Bota (2012), defendem ser de Voloshinov tal autoria. A fim de respeitarmos ambas as visões, apresentamos os dois autores ao tratar da autoria.

considera que, “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por uma dimensão que Habermas (2012) definiu como agir comunicativo.” (BRONCKART, 1999, p 32).

Deste modo, a linguagem funciona como instrumento da atividade psicológica humana com o qual os seres humanos entram em contato com o contexto sociocultural e se apropriam das relações presentes nos quadros das atividades gerais realizadas nesse contexto. É a participação cooperativa de seres humanos em quadros sociais específicos, mediada pela linguagem, que possibilita o desenvolvimento psíquico destes. Essa participação cooperativa possibilita a formulação do termo “ação” que, para Bronckart:

Apreende o agir coletivo como sendo articulado a objetivos que agentes nele envolvidos se propõem a atingir um dos quais ele tem consciência, o que implica que, como tal, a ação só é atestável nos seres humanos que têm a capacidade de construir representações dos efeitos prováveis da atividade em que se encontram engajados. (BRONCKART, 2006, p. 65)

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente teórica caracterizada como uma “ciência do humano”, tendo como objetivo central o desenvolvimento deste através das suas atividades, suas estruturas materiais ou simbólicas. Segundo o autor:

A linguagem não é (somente) meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológico (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas [...] nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou agir) e o pensamento consciente. (BRONCKART, 2006, p.122)

Entendemos, desta maneira, que a linguagem regula e organiza as atividades. Conforme este teórico (1999), na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é mediada por ações verbais. Para chegar a este conceito, Bronckart buscou na obra de Habermas o conceito de agir comunicativo.

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria. (HABERMAS, 2012, p.166).

Dessa forma, podemos observar que o agir comunicativo constitui-se no âmbito do social e que os signos que revelam representações que foram negociadas até chegarem ao estatuto de

conhecimentos. Estas representações negociadas, denominadas por Habermas (2012) de mundos representados, podem ser de três ordens, a saber: a) Mundo objetivo ou físico: envolve o ato material da enunciação; b) Mundo social: compreende os conhecimentos coletivos acumulados entre os membros de um grupo, suas normas, valores, regras, etc.; c) Mundo subjetivo: compreende a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir, sua autorrepresentação e a imagem que faz do outro.

Estes mundos (ou representações) são construídos na situação comunicativa, não há a existência de uma verdade absoluta, o produtor deverá ter em mente o enunciado e suas pretensões à validade que sejam suscetíveis de crítica e que este pode ser aceito ou não pelo ouvinte. Para Habermas, a unidade ontológica, representada pelo enunciado, é intersubjetivamente construída. Sendo esta unidade construída desta maneira, Habermas entende que os seres humanos orientam suas ações sociais a partir dela. A partir dos estudos de Habermas, Bronckart (1999) designa os três mundos como mundos representados socialmente construídos a partir de interações discursivas. Esses mundos representados são reproduções semiotizadas, definidas por Bronckart (1999, p.35) como “produtos de uma ‘colocação em interface’ de representações individuais e coletivas”. O autor progride com relação aos estudos de Habermas sobre o agir, ao considerar como nível principal de organização do agir linguageiro os textos e discursos, e não frases ou orações, como fazia aquele, este fato permite uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem. Dessa forma, os significados estão sempre em uma construção mediada por textos e discursos que dependem de uma situação de produção. Essa construção não é somente histórica, mas também atual, pois os textos produzidos contemporaneamente são colocados em confronto com os antigos, o que acarreta um processo de negociação que dá prosseguimento à construção/reformulação dos conhecimentos de mundo. Os mundos representados é que constituem o contexto específico da ação de linguagem e o agir comunicativo “produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos/sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano” (p.42).

A partir das representações que os indivíduos fazem destes três mundos é que os modos social, histórico e cultural das atividades humanas se sustentam. Apreendidos como representações coletivamente construídas, os três mundos recebem um movimento que se sustenta na relação entre o individual e o social, pois estas representações estão em constante reformulação, tendo em vista o processo avaliativo que se dá no momento da interação, que pode (ou não) validar as ações de linguagem. O ISD nos apresenta a ação de linguagem como uma unidade psicológica que “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e

subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 1999, p.91). Dessa forma, as ações verbais são as verdadeiras unidades de análise do ISD, pois:

O **agir linguageiro** é totalmente constituído de práticas situadas [...] o agir linguageiro se traduz em **um texto**, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada, e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa de nível superior correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro. Nessa perspectiva, para fazer justiça à diversidade das formas de agir, utilizamos a expressão “modos de agir linguageiro” e, para dar conta da variedade das produções verbais, utilizamos a noção de **gêneros de textos** (e não a de gêneros de discurso). Essas opções nos permitem manter a distinção de níveis que o programa metodológico de Voloshinov efetua entre agir linguageiro e o texto: distinção cuja manutenção é indispensável na medida em que a um determinado agir linguageiro podem corresponder vários gêneros de textos possíveis, assim como a vários gêneros de texto pode corresponder um único agir linguageiro. (BRONCKART, 2008, p. 87, grifo nosso)

Baseado nos postulados de Habermas, o ISD entende que “a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou consciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvido numa mesma atividade” (BRONCKART, 1999, p. 33), ou seja, este agir comunicativo é constituído do psiquismo humano e do social propriamente dito, visto que os signos veiculam as representações coletivas que nortearão as atividades humanas para o uso de cada indivíduo em particular. Porém, a teoria de Habermas não apresenta “reflexões mais profundas sobre os estatutos do signo da linguagem e da teoria de Saussure em particular e, além disso, não considera o nível principal de organização do agir comunicativo, o nível dos textos e/ou discursos” (BRONCKART, 2008, p. 25). Sendo assim, não é possível diferenciar o que seria da ordem do agir e o que seria da ordem da formulação deste.

A fim de sanar esta limitação, Bronckart lança mão dos estudos de Bakhtin/Voloshinov (2006), que favorecem a compreensão da concretização do agir comunicativo realizado através do texto, concebido em determinado gênero.

### **3.2 Gênero - concretização do agir comunicativo**

Como dissemos acima, Bronckart busca nas obras filosóficas de Bakhtin/Voloshinov (2006) e ainda de Bakhtin (2003) solucionar o problema da concepção de um agir comunicativo que revele a relação entre a linguagem e as atividades humanas, pois as discussões sobre interação como objeto não carecem apenas de reflexão filosófica, mas de estudos científicos ligados à função constitutiva da linguagem. Conforme Bakhtin (2003, p. 261):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Destacamos, a partir desta citação, a importância, para o ISD, da noção de enunciado que reflete as condições específicas e os propósitos de cada uma das esferas da atividade humana. Desta concepção emerge a noção de gêneros do discurso deste filósofo “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 261, grifo do autor). Nesta concepção, as esferas da atividade humana implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados e, somente a partir das condições específicas e das finalidades de cada esfera, é que os enunciados são produzidos, visto que não se produz enunciados fora destas esferas. Estes gêneros são definidos, pelo autor, a partir de três critérios: a) para cada situação social definida é elaborado um tipo específico de enunciado; b) cada gênero apresenta conteúdo, estilo (estruturação linguística) e composição própria; e c) a definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na intenção do locutor. Desta forma, todo gênero do discurso só se constitui como tal levando-se em conta a análise a partir destes três critérios.

Com base no nível de complexidade das interações sociais, Bakhtin diferenciou ainda tais gêneros como: primários, também chamado de gêneros simples (textos constituídos em esferas sociais cotidianas da relação humana, normalmente, são gêneros orais) e secundários, também chamados de complexos (pertencentes a esferas públicas e mais complexas).

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua constituição composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2003, p.261-262)

Estes estudos apresentaram revolucionárias contribuições à Linguística, pois, diferente de uma concepção de língua centrada no código, Bakhtin apresentou o valor funcional dos gêneros, quando explica que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Dessa forma, estes enunciados são concebidos como as reais unidades de comunicação

verbal, e não as frases ou orações. Além, disso, esta relação entre vida e enunciado é fundamental para a relação enunciadador-enunciatário, concretamente. Não há, deste modo, prevalência de posições, já que não existe enunciatário neutro ou passivo, e sim ativo no processo interativo. Precisamos ressaltar que o papel do outro é fundamental nesse processo interacional, pois este é enfatizado como peça *sine qua non* existiria o dialogismo (todo dizer é, sem exceções, perpassado por outros dizeres, que a voz é sempre também a voz do outro e que todos os enunciados se constituem a partir de outros), concebido pelo autor como elemento intrínseco à linguagem.

Bronckart inspira-se nos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2006) com relação à consideração de que devemos estudar a língua a partir de gêneros e não de orações ou frases, mas ultrapassa esta compreensão ao considerar que os textos, produtos empíricos da atividade humana, estão articulados à atividade humana em geral, sendo imperativo, deste modo, demarcar as ações de linguagem na atividade coletiva, pois, para Bronckart, uma ação de linguagem exige a mobilização dos gêneros de textos. Contudo, conforme o caráter variável dos textos, o autor não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos em si. Bronckart opta pela terminologia gêneros de texto, dada a dificuldade em tratar da categoria abstrata que seria o gênero do discurso. Para o teórico, a concepção de gêneros de texto consegue abranger os modelos de texto existentes sem desconsiderar a “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 1999, p.75) que é o texto.

### **3.2.1 Relações e concepções de gêneros, textos, texto**

A fim de explicitar a diferença entre textos e texto, o autor esclarece que “os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação da linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 139). Dessa forma, entendemos, que o texto é a concretização de uma atividade de linguagem, que está sempre inscrito num gênero de texto, ou seja, numa ação de linguagem.

A partir deste ponto de vista, Bronckart defende ser na escala sócio-histórica que os textos, através das formações sociais, são produtos das atividades de linguagem e, com isso, essas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos para determinados contextos chamados de gêneros de texto<sup>34</sup>. Observamos, desta forma, a imanência de uma relação de

---

<sup>34</sup> “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero do discurso*.” (BRONCKART, 1999, p. 75, grifo do autor).

dependência entre texto e contexto, este fato estabelece a necessidade de analisar esta relação que viabiliza a construção dos textos: conhecimento dos gêneros e do contexto do qual é expressão e ao qual se destina. Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 14) assegura essa relação entre a utilização da língua e o contexto social quando afirma “a fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais”. Nas palavras do autor, o texto:

Designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. [...] qualquer espécie de texto pode, atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.” (BRONCKART 1999, p.77-73)

Bronckart entende que há um “conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (BRONCKART, 1999, p.100), nesta obra nomeado *intertexto*, mas modificado para *arquitexto*<sup>35</sup> em obras posteriores (BRONCKART, 2005, 2006), concebido como um conjunto de modelos de gêneros disponíveis. Refletindo sobre a relação entre texto, gênero e *arquitexto*, o autor propõe o ensino de língua relacionado ao texto em relação a si mesmo, ao gênero e ao *arquitexto*. Cada texto está emoldurado dentro de um gênero de texto, mas esse emolduramento não deve ser argumento para que o texto não seja estudado em si mesmo e no contexto do *arquitexto*.

Para análise das questões referentes ao ensino de textos, configurados através de gêneros, é necessário recorrermos a uma teoria que permita não só lidar com questões de ensino-aprendizagem, mas também com as relações entre o texto e o agir no processo de desenvolvimento do homem, visto que esse é um processo que irá propiciar esse desenvolvimento e percebemos este objetivo no ISD, pois, conforme Bronckart (1999, 2008), o Interacionismo Sociodiscursivo tem como objetivo o desenvolvimento humano, analisando a linguagem e evidenciando que as práticas de linguagem são os principais instrumentos que propiciam tal desenvolvimento. Adotando a concepção de Saussure (2002) para signos linguísticos organizados em textos e discursos, entendemos que somente através destas

---

<sup>35</sup>Bronckart (1999) trazia este conceito nomeado por *intertexto*, mas, por coerência teórica, modificou-o para *arquitexto*. Bronckart, no seu texto *Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações em desenvolvimento*, publicado nas Actas do Seminário Internacional de Análise do Discurso da Universidade Nova de Lisboa, de 2005, apresenta o termo *intertexto* como correspondente ao conjunto de diversos processos de interação entre textos, explícitos e implícitos, por exemplo, citações).

realizações empíricas podemos ter acesso ao estudo das línguas naturais e da linguagem. Portanto, para o ISD, essas relações entre linguagem e desenvolvimento humano são materializadas e flagradas nos textos.

Seguindo os postulados basilares adotados pelo ISD quanto à abordagem descendente de Bakhtin/Voloshinov (das atividades sociais e coletivas a atividades de linguagem, destas para os textos, destes para as unidades linguísticas constitutivas dos textos), esta teoria propõe um modelo de análise e de produção de texto. Tal modelo é concebido a partir da atualização de outros dois modelos: o modelo de ação da linguagem, que visa conceitualizar as condições sincrônicas das produções de textos, capaz de integrar ação e texto, partindo das condições para o texto; e o modelo da arquitetura textual, composta pela infraestrutura textual (plano global do conteúdo temático, tipos de discurso e eventuais sequências textuais); mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal, conexão) e mecanismos enunciativos. A partir destas concepções, o ISD propõe um modelo de análise e produção de textos, detalhado a seguir.

### ***3.2.2 Modelo de análise e produção de textos***

O ISD entende que o ensino da língua deve trilhar um percurso metodológico que busque apresentar desde os elementos que subjazem à escolha do gênero textual à adequação deste a diferentes situações comunicativas. Este modelo pode ser dividido a partir dos seguintes níveis, conforme Bronckart (2010):

- a) Nível da ação de linguagem – a ação de linguagem designa o fato de que, em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um ou outro efeito. A ação de linguagem é uma unidade psicológica, que pode ser descrita e analisada sem levarmos em conta as propriedades linguísticas do texto efetivamente produzido.
- b) Nível do texto – o texto é o correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural. Mesmo havendo essa mobilização de unidades linguísticas, o texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística: suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou e essa é a razão pela qual o consideramos como unidade comunicativa. Além disso, os textos pertencem a um determinado gênero e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos que estão disponíveis no que chamamos de arquiteyto (o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são indexados, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação.
- c) Nível dos tipos de discurso – a noção de tipo de discurso exige que façamos um comentário particular. Qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes).

- d) Esses segmentos podem ser analisados, primeiramente, do ponto de vista das operações psico-linguísticas que os sustentam, que são de dois tipos. Por meio do primeiro tipo de operação (disjunção-conjunção), as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no texto são explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não o são (ordem do EXPOR). Por meio do segundo tipo de operação, as instâncias de agentividade verbalizadas são postas em relação com o agente produtor e com sua situação de produção (implicação), ou elas não o são (autonomia). O cruzamento do resultado dessas operações produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Depois disso, podemos analisar e descrever as configurações de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos de verbos, de pronomes, de organizadores, de advérbios, de modalização etc.) e de modos de organização sintática que traduzem ou exprimem esses mundos discursivos, o que permite a identificação de quatro tipos de discurso, que chamamos de “discurso interativo”, “discurso teórico”, “relato” e “narração”.<sup>36</sup>
- e) O nível dos mecanismos de textualização - trata-se de um conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações). (BRONCKART, 2010, p. 169-171).

Para que o indivíduo consiga produzir ou compreender um texto (oral ou escrito), ele necessita de aptidões psicológicas que possibilitem que ele mobilize conhecimentos que perpassam todos estes níveis a fim de conseguir uma comunicação eficiente numa situação de interação determinada. Tais aptidões são nomeadas por Bronckart, Pasquier e Dolz (1993) de *Capacidades de linguagem*. Na literatura, há também o conceito de competência. A fim nos posicionarmos diante da questão teórica que embasa os conceitos, antes de apresentarmos as capacidades de linguagem, sua relação com estes níveis de análise e produção de textos (pormenorizadamente teorizados), realizados em gêneros; apresentaremos elementos que consolidam nossa opção pelo conceito de capacidade de linguagem.

### 3.2.2.1 Por que não a noção de competência?

Buscando uma aproximação com a concepção de linguagem que norteia nossa pesquisa, optamos pelo conceito de capacidade de linguagem em detrimento do conceito de competência, termo recorrente para descrever, analisar e até traçar objetivos no processo de ensino de línguas. Corroboramos com Bronckart, Pasquier e Dolz (1993) ao apresentarem argumentos em prol desta escolha teórica do autores supracitados. Procuramos, dessa forma, apresentar o porquê desta escolha teórica do autores supracitados. A primeira vez que a noção de competência foi utilizada no campo de estudos da linguagem foi nos estudos de Chomsky (1965). Para nós, ligados à noção de competência de Chomsky, três conceitos são relevantes: língua, competência

---

<sup>36</sup> Apresentamos a organização original dos itens realizada pelo autor, ainda que, a nosso ver, o item “d” seria uma continuação do “c”.

e desempenho. Este autor entende língua como um conjunto de estruturas regido por regras. O conhecimento dessas regras, normas, que estão internalizadas e que nos permitem emitir, receber e julgar enunciados de nossa língua é a competência; e desempenho é uso real da língua em situações concretas. Ao desempenho está relacionado o contexto no qual o emissor está inserido, elemento visto como negativo, nesta perspectiva, para o funcionamento correto da língua, pois permite uma realização imperfeita dela. Ainda para o autor, o professor deveria ter por objetivo fazer com que o usuário de uma língua viesse a adquirir as regras que serviriam à utilização da estrutura linguística a fim de alcançar determinado objetivo. Dessa maneira, a língua funcionaria como uma expressão matemática, ou seja, com a utilização de determinados elementos, o falante alcançaria o objetivo desejado.

Por se ater ao conhecimento gramatical, estrutural, o conceito de competência proposto por Chomsky é também chamado de competência linguística. A esta competência está relacionada a concepção que o autor possui de língua. Assim sendo, entendemos que o ensino de língua, nesta perspectiva, revela uma dinâmica de ensino que está em movimento quando o professor consegue ensinar um conjunto de normas internalizadas. Essa visão foi muito criticada, pois não apresentava, num construto marcadamente dicotômico entre competência e desempenho, uma preocupação com a função social da língua. Pasquier, Bronckart e Dolz (1993) entendem que a noção de competência de Chomsky nada mais é que a gramática internalizada do sujeito, manifestada, através utilizações concretas, ou seja, através do desempenho. Os autores, então, resumem a competência de Chomsky da seguinte maneira:

- a) A competência é de natureza biológica, inscrita no potencial genético do sujeito, escapa a todo determinismo histórico e social.
- b) A competência é um conhecimento formal (puramente sintático) independente de conhecimentos de ordem pragmática e, portanto, imune a todos os efeitos do contexto.
- c) A competência não se submete a nenhuma aprendizagem, ela emerge segundo a maturação do sistema nervoso.
- d) A competência só se aplica às frases e não tem a priori nenhuma pertinência no que se refere às aptidões relativas aos textos e aos discursos.<sup>37</sup>

(PASQUIER, BRONCKART, DOLZ, 1993, p. 24, tradução nossa)

---

<sup>37</sup> a) La compétence est de nature biologique; inscrite dans le potentiel génétique du sujet elle échappe à tout déterminisme historique ou social;

b) La compétence est une connaissance formelle (purement syntaxique), indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de context ;

c) La compétence ne fait l'objet d'aucun apprentissage, elle « émerge » au gré de la maturation du système nerveux ;

d) La compétence ne s'applique qu'aux phrases, et n'a a priori aucune pertinence pour ce qui concerne les aptitudes relatives aux textes et aux discours.

A partir desta compreensão do conceito de competência de Chomsky, os autores apresentam o motivo da não aceitação desta nomenclatura. O conceito de competência, tal como construído por Chomsky, apresenta um total desligamento com o mundo histórico e social que permeia a vida dos seres humanos, o que os distancia de todo conhecimento pragmático sobre o momento da comunicação.

Após esta primeira noção de competência, outros autores trataram de revisitar e reformular o conceito, tais como: Kintsck & van Dijk (1975), Rumelhart (1975) e Mandler & Johnson (1977), ambos admitiram a hipótese da existência de estruturas mentais (ou esquemas) comuns, que viriam a favorecer a compreensão e a memorização de certos tipos de textos. Na perspectiva destes autores, o texto é estudado como um problema a ser resolvido. Bronckart, Pasquier e Dolz (1993, p. 25, tradução nossa) apontam para o fato de que essa visão de texto desloca-se “da estrutura discursiva particular adaptada a uma situação de interação determinada, mas como um relato linguageiro de acontecimentos, subordinado na realidade à única lógica do universo referencial”<sup>38</sup>. Desta compreensão de competência, a psicolinguística cognitivista propôs noções como esquemas textuais prototípicos (originando tipos de textos como narrativos, descritivos, etc.), monitoramento, de Hayes & Flower (1980). Tais propostas também desconsideram o contexto no qual a comunicação acontece, pois levam ao entendimento de que existiria apenas uma competência: a textual (conjunto de saberes formais relativos à organização textual) e as habilidades para adaptar estes textos a situações de comunicação revelariam a sua performance. Os estudos de Dolz, Rosat & Schneuwly (1988), Dolz (1990), Weck (1991) apresentam mudanças significativas buscando o domínio de diferentes gêneros, há uma preocupação com capacidades de planificação, capacidades de utilização de unidades linguísticas. Estes trabalhos revelam o problema das unidades linguísticas adaptadas a situações específicas, ao que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) compreendem como discurso. É neste fato que se ancora a posição de que “o postulado de unicidade que veicula a noção de competência deve ser rejeitado”<sup>39</sup> (DOLZ, PASQUER, BRONCKART, 1993, p. 26, tradução nossa).

Outros autores também aderiram à noção de competência a partir de suas correntes epistemológicas: Maingueneau (2008) propõe um modelo de competência discursiva defendendo o primado do interdiscurso sobre o discurso, pois o autor considera que um discurso

---

<sup>38</sup> structure discursive particulière adaptée à une situation d'interaction déterminée, mais comme un compte rendu langagier d'événements, subordonné en réalité à la seule logique de l'univers référentiel.

<sup>39</sup> Le postulat d'unicité que véhicule la notion de compétence doit être rejeté.

implica outros discursos. Para o autor, “o princípio da competência discursiva permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorrem” (MAINGUENEAU, 2008, p. 53). Conforme este autor ainda, a noção de competência discursiva supõe que o enunciador de um discurso tenha aptidão para reconhecer enunciados semanticamente incompatíveis, isto é, que pertençam ao espaço discursivo constitutivo de seu Outro, e aptidão para interpretar e traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições. A proposta que acaba de ser mencionada se distingue das demais por não fazer generalização entre o texto e o discurso, mas utiliza o conceito unário original de competência. Os autores utilizam o mesmo termo para diferentes aptidões que os seres humanos possuem para produção e compreensão linguageiras, tais como competência poética, pragmática, etc.

Hymes (1979) entende que a língua deve estar inserida em uma realidade linguística, em que falante e ouvinte mantêm relações socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos, aproximando-se da visão de língua defendida por Saussure, para quem:

A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários. (SAUSSURE, 1970, p. 27)

Ao se posicionar dessa maneira, o autor mostra estar mais preocupado com a construção do significado da língua. Hymes expandiu o conceito de competência de Chomsky para incluir fatores que considerava inerentes à língua, pois entende que ter a capacidade de utilizar uma língua não deve se resumir a entender regras gramaticais e estruturação de uma língua. Ele, propõe, então, o termo competência comunicativa. Inclui a ideia de “capacidade de usar”, unindo a dicotomia competência/desempenho de Chomsky, pois acreditava que a situação de uso seria de suma importância para o desenvolvimento da comunicação efetiva.

Hymes (1979) também adicionou a dimensão social ao conceito genérico de competência. Com o acréscimo da partícula “comunicativa” evidenciou estar preocupado com o uso da língua. Para o autor, não adianta que o sujeito tenha somente conhecimentos léxicos, morfológicos, semânticos ou sintáticos (como foi proposto por Chomsky). Para ele, é preciso que o indivíduo conheça as regras e as utilize em situações reais na comunidade na qual está inserido. O autor utiliza o termo ‘competência comunicativa’ para se referir não apenas a conhecimento, mas integra a ele diferentes “competências” particulares. Na releitura feita por Canale e Swain (1980), o conceito de competência comunicativa diz respeito “ao que o sujeito

sabe (consciente ou inconscientemente) sobre a linguagem e sobre outros aspectos do uso comunicativo desta” enquanto a habilidade diz respeito “a boa ou má utilização deste conhecimento n comunicação real” (CANALE & SWAIN, 1980, p. 5, tradução nossa).

Estes autores oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. No modelo desses autores, são apresentadas quatro tipos de competências que devem estar interligadas para que a competência comunicativa possa ser desenvolvida de forma eficiente, englobando:

1. Competência gramatical, que implica o domínio do código linguístico, a habilidade de reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;

2. Competência sociolinguística, que alude ao conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada.

3. Competência discursiva, que diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor.

4. Competência estratégica, que deve ser usada para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

O objetivo desses dois autores, segundo Freire (1989), era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala de aula. A noção de desempenho introduzida no conceito de Hymes através da expressão “capacidade para usar” não aparece no modelo de competência comunicativa proposto pelos autores, pois esta corresponde ao desempenho comunicativo, manifestado na realização e interação das competências mencionadas no modelo, na produção e compreensão dos enunciados.

Ao propor uma tipologia de competência, Canale e Swain (1980) mostram que a noção de competência é muito complexa para ser definida de forma global. Corroboram com uma das propostas de Bronckart, Pasquier e Dolz (1993) no que diz respeito à impossibilidade de um conceito único para agregar elementos de diferentes ordens.

Alguns desses exemplos mostram que a noção de competência remete, doravante, tanto a uma capacidade genética, quanto a uma construção sócio-histórica misteriosamente interiorizada e que ela caracteriza tanto a emergência natural, quanto as aprendizagens sociais. Nós a abandonaremos portanto à sua disciplina original (a biologia) ou aos psicólogos, que consideram que o objeto deles é exclusivamente de ordem biológica e nós proporemos substituí-la por um conjunto de noções articuladas

a uma psicologia da linguagem radicalmente oposta à epistemologia chomskiana. (BRONCKART, PASQUIER & DOLZ, 1993, p. 27, tradução nossa)<sup>40</sup>

A partir desta conclusão a que chegaram Pasquier, Bronckart e Dolz (1993), é respaldada a argumentação do porquê não utilizar o termo “competência” e substituí-lo, teórica e epistemologicamente, pelo conceito de capacidades de linguagem, noção a ser desenvolvida a seguir.

### **3.3 As capacidades de linguagem – elementos que possibilitam a produção e a compreensão de textos**

A primeira descrição feita do termo capacidades de linguagem foi apresentada no texto de Bronckart, Dolz e Pasquier (1993), no qual os autores as descrevem como “Aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”<sup>41</sup> (p.30, tradução nossa), tal conceitualização foi posteriormente reorganizada por Schneuwly e Dolz (2004, p.52) como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um *gênero* numa situação de interação determinada”. Esta definição das capacidades de linguagem, reorganizou-se a partir da troca da palavra “texto” por “gênero”, visto que, a partir dessa mudança, podemos observar uma busca por uma congruência teórica, pela percepção de que todo texto se realiza em um gênero.

Cristovão ainda propõe outra concepção para as capacidades de linguagem, estas são entendidas como “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem.” (CRISTOVÃO, 2009, p. 319). Observamos que tal conceito está mais relacionado à organização dos elementos que mobilizam/desenvolvem as capacidades de linguagem, visto que estas, nos conceitos anteriores propostos por seus idealizadores, têm uma característica mais psicológica ao serem consideradas “aptidões” e não “operações” ou “instrumentos”. Dessa forma, entendemos que os conceitos anteriores a este são de cunho psicológico, enquanto que este último apresenta uma abordagem mais empírica.

---

<sup>40</sup> Ces quelques exemples montrent que la notion de compétence renvoie désormais aussi bien à une capacité génétique qu’à une construction socio-historique mystérieusement intériorisée et qu’elle caractérise aussi bien l’émergence naturelle que les apprentissages sociaux. Nous l’abandonnerons donc à sa discipline originelle (la biologie) ou aux psychologues qui considèrent que leur objet est exclusivement d’ordre biologique, et nous proposerons de la remplacer par un ensemble de notions articulées à une psychologie du langage radicalement opposée à l’épistémologie chomskyenne.

<sup>41</sup> Aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée.

Para nós, o conceito de capacidades de linguagem é realmente relacionado com o funcionamento psicológico da linguagem e, por esta feita, optamos por adota o conceito de capacidades como “aptidões” que mobilizam e são mobilizados por determinados elementos linguísticos (e sociais). Esta conceitualização inicial permitiu aos autores sistematizar o trabalho com os gêneros textuais, observando os elementos a serem evocados e as capacidades responsáveis por tais mobilizações. Corroboramos com Dolz e Schneuwly (2004) ao afirmarem que uma proposta de ensino e aprendizagem deve ser organizada a partir de gêneros textuais, possibilitando ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática, e fornecendo aos alunos contato com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos, o que lhes possibilitará dominá-los na medida em que tenham contato com diferentes gêneros.

Estas capacidades podem se desenvolver em ambientes naturais, através de mecanismos de reprodução, e formais, nos quais os falantes são levados a aprender a utilização que não lhes foi possível somente com a reprodução. Para conceituar este processo de aquisição (ambiente natural) e aprendizagem (ambiente formal), deve-se considerar tanto os elementos relativos ao discurso – “quais são os repertórios de saber-fazer e de saberes discursivos que as diversas instituições sociais exigem dos aprendizes, bem como o dos objetivos atribuídos, nesse domínio, às instituições formais de aprendizagem e, de outra parte, o problema da caracterização (da avaliação) das aptidões do aprendiz em um momento de seu desenvolvimento”<sup>42</sup> (BRONCKART, DOLZ & PASQUIER, 1993, p.29, tradução nossa).

Resumidamente, as capacidades de linguagem são: a) a capacidade de ação, de cunho pragmático, está relacionada a tomadas de decisões quanto à comunicação. Tal capacidade começa a ser desenvolvida ainda antes da apropriação verbal da linguagem. Por meio dela, através da interação com o entorno social, o indivíduo constrói os primeiros significados dos objetos, ou seja, os signos passam a ser integrados nos processos cognitivos do indivíduo. Esta capacidade é crucial para a aquisição das demais, pois é ela que viabiliza a ação verbal e as demais capacidades só se desenvolvem após tal ação; b) A capacidade discursiva está relacionada à forma utilizada pelo produtor de um texto (oral ou escrito) de selecionar elementos para organizar uma determinada ação de linguagem em um formato determinado; c)

---

<sup>42</sup> Quels sont les répertoires de savoir-faire e de savoirs discursifs qu'exigent des apprenants les diverses institutions sociales ? ainsi que celui des objectifs dévolus en ce domaine aux institutions formelles d'apprentissage, et d'autre part le problème de la caractérisation (de l'évaluation) des aptitudes de l'apprenant à un moment de son développement.

Por fim, a capacidade linguístico-discursiva tem relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o produtor utiliza na produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero. As operações envolvem: as operações de textualização (que incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e verbal), que permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto; as vozes enunciativas (realizadas por meio de dois tipos de operações: as diferentes vozes enunciativas presentes no texto e as modalizações); as operações de construção de enunciados (frase ou períodos) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto; e as escolhas lexicais que constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis. A posteriori trataremos mais profundamente de cada uma delas. Neste momento, continuamos com a busca pela explanação do conjunto denominado capacidades de linguagem.

Ainda, segundo Bronckart, Dolz e Pasquier (1993), muitas pesquisas apontam para o fato de que algumas modalidades seriam pré-requisitos para outras, no caso, o oral seria pré-requisito para o escrito, e a compreensão seria pré-requisito para a produção. Os autores não discordam desta perspectiva, mas apontam para o fato de ser necessária a realização de uma “matização” desta compreensão, visto que os autores percebem essas modalidades como associadas. Os autores citam uma pesquisa de Bronckart, realizada em 1976, em que crianças demonstram uma utilização de determinados tempos verbais, mas que não os utilizam conforme os valores dos adultos. Apontando para o fato de que para a prática da produção escrita seja necessário o prévio manejo das práticas de expressão oral e compreensão escrita, os autores permitem-se admitir que os domínios do discurso oral interativo constitui pré-requisito para a aquisição dos aspectos dialógicos da língua, mas esclarecem que pesquisas também apontam para o domínio do discurso monológico, escrito ou oral, como discurso que exige um distanciamento de características dialógicas orais, deste ponto de vista, acontece o processo inverso: características da produção escrita irão ser pré-requisitos para tais produções orais. Para os autores:

As concepções lineares do desenvolvimento da linguagem (compreensão, depois produção, oral, depois escrita) como condição prévia à escrita, merecem, portanto, ser seriamente diferenciadas e, de maneira mais geral, é preciso admitir que nosso conhecimento das interações complexas que existem entre as modalidades instrumentais maiores continua ainda amplamente insuficiente.<sup>43</sup> (BRONCKART, PASQUIER & DOLZ, 1993, p. 32, tradução nossa).

---

<sup>43</sup> Les conceptions linéaires du développement du langage (compréhension puis production, oral puis écrit) comme condition préalable à l'écriture) méritent donc d'être sérieusement nuancées, et, de manière plus générale, il faut admettre que notre connaissance des interactions complexes qui existent entre les modalités instrumentales majeures reste encore largement insuffisante.

Dessa maneira, os teóricos dão pistas de que, para que aconteça o desenvolvimento das capacidades de linguagem de um falante, é necessário que haja o trabalho com as quatro modalidades (ou práticas) de compreensão e produção orais e compreensão e produção escritas. Acrescentam ainda que o desenvolvimento (ou não) destas capacidades provém de uma aprendizagem social, e não natural como apontavam os estudos sobre competência de Chomsky ou através de estados de desenvolvimento, através de mecanismos de assimilação, acomodação e regulação, como propunha Piaget. Dessa forma, o ensino de língua que busca o desenvolvimento destas capacidades deve estar articulado com o ensino dos textos e dos discursos.

Ao avaliarmos o desenvolvimento (ou não) destas capacidades, é necessário termos em mente que o importante não é identificar um estado de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos em que é capaz de se engajar, conforme o entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>44</sup>, de Vygotsky. É necessário, assim, identificar ações de linguagem que o aluno é capaz de realizar em resposta em um dado contexto, em uma específica situação didática. Os autores pontuam que as capacidades de linguagem estão em interação permanente, mas que se pode falar em “dominância” ou maior “presença” de uma em relação às outras. Sabemos que para escolher um gênero, ou um discurso, o indivíduo, pautar-se-á nas representações que ele faz do contexto de produção e que, ainda, para atualizar as escolhas feitas, deverá fazê-lo a partir de elementos linguísticos, ou seja, as três capacidades são mobilizadas do momento da produção (oral ou escrita) de um texto.

Necessário é, neste momento, esclarecermos que, entendemos que as capacidades de linguagem, ao produzirmos ou interpretarmos um texto, funcionam de forma engendrada<sup>45</sup>, mas, a fim de uma melhor compreensão do funcionamento de cada uma delas, optamos por separá-las e, em nossa linha de raciocínio, também separamo-las em nossa proposta de ensino de língua que visa seu desenvolvimento, pois trabalhamos não só com a produção e compreensão destes, mas com atividades que visem a utilização de elementos que, mais especificamente, estão relacionados a uma das capacidades de linguagem. Dessa forma, consideramos necessária uma formalização mínima do ensino destas capacidades, a fim de possibilitar seu maior desenvolvimento.

---

<sup>44</sup> A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky. 1998, p. 97).

<sup>45</sup> Vera Cristovão (2007), no texto Procedimentos de Análise e Interpretação em textos de avaliação, identificou o funcionamento dinâmica destas capacidades, nomeando este funcionamento de “funcionamento engendrado das capacidades de linguagem.

### 3.3.1 Capacidades de ação

Como dissemos anteriormente, as capacidades de ação, primeiras a serem desenvolvidas, estão relacionadas às primeiras escolhas do indivíduo quanto ao gênero de texto a ser utilizado, levando em consideração as representações que este faz dos três mundos representados (apresentados anteriormente). Concebidos como representações coletivamente construídas, os três mundos possuem um movimento que se ampara na relação entre o individual e o social, pois estas representações estão em constantes reformulações, observando o processo avaliativo, que se dá no momento da interação, que pode (ou não) validar as ações de linguagem.

Estas ações de linguagem podem apresentar-se sob duas formas, a saber: Situação de linguagem externa (composta pelas características do mundo físico) e Situação de linguagem interna (representações feitas pelo agente dos três mundos representados). Bronckart (1999), a partir dos estudos de Schneuwly, entende que as representações funcionam como uma bússola, como orientadora para a produção de ações de linguagem, que é responsável desde a escolha do gênero apropriado à situação de comunicação, passando por tipos de discurso ou sequências textuais, pelos mecanismos enunciativos e de textualização às escolhas mínimas, chegando a construção da oração, escolhas lexicais, etc.

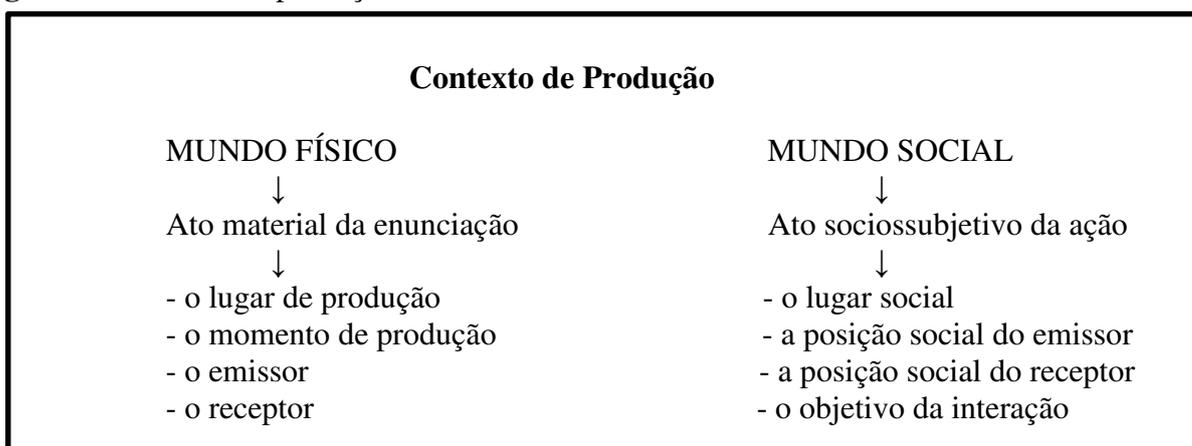
O contexto de produção é definido por Bronckart como “o conjunto dos parâmetros que *podem* exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p.93, grifo nosso). Como dito pelo autor, os parâmetros “podem” exercer influência, pois, por vezes, estes parâmetros são desconsiderados por desconhecimento dos mesmos ou por desconhecimento de como portar-se diante deles ou ainda são desconsiderados propositalmente. Este fato justifica o ensino de língua que vise à percepção destes, a orientação que deve ser dada aos textos a partir deles. De forma resumida, apresentamos a seguir os parâmetros a serem considerados a partir das representações dos mundos físico e social que compõem o contexto de produção:

- a) Mundo físico - engloba o lugar de produção (o lugar físico em que o texto é produzido); o momento de produção, a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor, a pessoa que produz fisicamente o texto e o receptor, a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber/receber o texto.
- b) Mundo social - engloba o lugar social (a instituição na qual o texto é produzido, por exemplo, a universidade, a igreja, etc.); a posição social do emissor (o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: de professor, de filho etc.); a

posição social do receptor (o papel social atribuído ao receptor do texto: de aluna, de mãe, etc.); as relações que podem existir entre esses dois tipos de papéis, os valores, as regras, as normas dessa situação e o objetivo (ou objetivos) da interação, o efeito que o texto pode causar no destinatário.

Podemos visualizar tais informações no diagrama abaixo:

**Figura 1:** Contexto de produção



Fonte: BRONCKART, 2003, p.93

As capacidades de ação, então, funcionam como aptidões necessárias para que o momento da comunicação seja compreendido de forma a possibilitar a escolha do gênero a partir de todos os parâmetros apresentados no contexto de produção. Importante é observarmos como estes parâmetros também devem ser considerados no momento de recepção destes textos, pois a desconsideração destes elementos no momento da compreensão pode acarretar uma compreensão lacunar ou distinta da proposta pelo emissor do texto. Passando a tratar da construção macro do texto, apresentamos, em seguida, as capacidades discursivas e os elementos que as mobilizam a são mobilizados por elas.

### **3.3.2 Capacidades discursivas**

As capacidades discursivas são as responsáveis pelas escolhas “macro” de organização textual, através da mobilização de modelos discursivos, tais como tipos de discurso. Neste ponto, é preponderante a apresentação do modelo de análise (e produção) de textos propostas pelo ISD. Bronckart (1999) entende que o texto organiza-se em três níveis distintos e a organização destes é identificado pelo autor como um folhado textual. “Concebemos a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: *a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*”

Bronckart (1999, p.119, grifos do autor). Organizamos estes níveis no quadro abaixo com base no grau de superficialidade ou profundidade que estes possuem com relação ao contexto, indo do mais superficial ao mais profundo.

**Figura 2** – Folhado textual

<p><i>Mecanismos enunciativos (Coerência pragmática)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Gestão de vozes</li> <li>– Modalizações</li> </ul>
<p><i>Mecanismos de textualização (Coerência temática)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conexão</li> <li>– Coesão nominal</li> </ul>
<p><i>Infraestrutura geral do texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Organização do conteúdo temático</li> <li>– Tipos de discurso (e as suas modalidades de articulação: encaixe e fusão)</li> <li>– Sequências (e outras formas de planificação)</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999, 2013)

Os mecanismos enunciativos possibilitam a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes e das modalizações presentes no texto. Segundo Bronckart, os mecanismos enunciativos são caracterizados, nesse modelo de organização de texto do ISD, como superficiais por operarem “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas” (BRONCKART, 2008, p. 90).

Os mecanismos de textualização possibilitam a progressão do conteúdo temático, eles marcam as organizações hierárquicas, lógicas de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Bronckart (2013) não inclui a análise da coesão verbal no nível intermediário, o que se deve, de acordo com Bulea (2010), à implicação da estruturação temporal desta categoria na constituição dos tipos discursivos. Dessa forma, a coesão verbal é atualmente considerada nas análises da primeira camada, relacionada aos tipos de discurso.

Por fim, a infraestrutura geral do texto é composta “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 1999, p. 120), sendo responsável, pela organização do conteúdo temático. Para o entendimento de como funciona a capacidade discursiva, iremos nos ater, neste momento, aos elementos vinculados a ela:

Infraestrutura geral dos textos (composta pela organização do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e pelas sequências textuais), visto que os demais níveis estão relacionados à capacidade linguístico-discursiva do indivíduo, então, sua apresentação dar-se-á junto a tal capacidade.

### *3.3.2.1 A infraestrutura geral dos textos*

A infraestrutura geral do texto é composta do pela organização do conteúdo temático num dado plano geral do texto, pelos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências textuais presentes no texto. O plano geral está relacionado à organização do conjunto do conteúdo temático, o que conhecemos como estrutura organizacional dos elementos de cada gênero, que pode ser mais canônico (como acontece com o plano geral de uma bula de remédio, por exemplo) ou menos canônico (como acontece com gêneros como o anúncio publicitário, por exemplo).

Antes de tratarmos dos tipos de discurso, componente da infraestrutura geral do texto, consideramos relevante traçar algumas linhas sobre o termo discurso que, a depender da corrente teórica, pode receber diferentes acepções. Não vamos aqui tratar da acepção das teorias linguísticas que se encarregam de definir o termo, mas sim é necessário compreender que, para o Interacionismo Sociodiscursivo, o discurso é a atividade da língua em contexto, em oposição às dimensões do sistema da língua e aos textos concretos que são produtos dessa atividade (BRONCKART, 2006). E para realizar a análise desta categoria, é necessário situar-se teórica e metodologicamente na sociologia e na psicologia e buscar uma integração entre estas visões e a realização linguística. (BRONCKART, 2007).

O tipo de discurso indica os diferentes segmentos que o texto comporta. Bronckart postula que os tipos de discurso são unidades linguísticas infraordenadas em relação aos textos que entram na composição destes (BRONCKART, 2007) e correspondem a mundos discursivos construídos na produção textual. Eles estão divididos em quatro tipos básicos, com os quais se podem construir diferentes e infinitos tipos de texto: Interativo e teórico – que estão no eixo do EXPOR; e Relato interativo e Narração – que estão no eixo do NARRAR.

Os tipos de discurso podem ser entendidos como pertencentes a dois eixos principais: narrar e expor. O eixo do narrar (disjunção), pode ser implicado ou autônomo, ou seja, pode apresentar ou não implicação em relação ao ato de produção (através de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa). O eixo do expor (conjunção) pode também ser implicado ou autônomo. Sendo assim, dentro desses dois eixos, há uma outra divisão que dá origem aos tipos de discurso: narrar – disjuncto e autônomo (tipo de discurso narração); narrar – disjuncto e implicado

(tipo de discurso relato interativo) e expor – conjunto e implicado (tipo de discurso interativo) e expor – conjunto e autônomo (tipo de discurso teórico).

Desta forma, estes discursos podem ser organizados da seguinte forma:

**Figura 3** – Tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: BRONCKART, 1999, p. 157.

Linguisticamente, as informações do quadro acima podem ser dispostas em:

- Discurso interativo – caracteriza-se pela constituição de um mundo discursivo conjunto ao da interação social em curso, com referências explícitas aos parâmetros da situação material de produção;
- Discurso teórico – caracteriza-se pela constituição de um mundo conjunto ao da interação, sem integrar as referências da situação material de produção;
- Relato interativo - caracteriza pela constituição de um mundo discursivo disjunto ao da interação, integrando referências aos parâmetros da situação material de produção;
- Narração – caracteriza-se também pela constituição de um mundo disjunto, não integrando as referências aos parâmetros da situação material de produção.

Estes discursos podem articular-se entre si, formando outros tipos de discurso. Os processos de articulação dos tipos de discurso podem ocorrer de duas formas distintas, a saber: encaixamento (conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro) (BRONCKART, 1999, p. 121) e fusão (articulação de dois tipos de discurso diferentes em um mesmo segmento).

Miranda (2008), observando a dimensão praxiológica do gênero, ou seja, veiculado às atividades humanas, e a dimensão gnosiológica ou epistêmica dos tipos de discurso, em outras palavras, referente aos desdobramentos das operações do pensamento humano; corrobora com a observação de Machado, para quem “parece ser lógico afirmar que, se admitimos que os tipos de discurso estão presentes em qualquer texto e que todo texto se baseia em determinado gênero, eles também são uma das características dos gêneros” (MACHADO, 2005, p.245). Mas, indo além e buscando entender como se dá esta ligação, Miranda (2008) estabelece duas relações:

de um lado, os gêneros ‘selecionam’ e ‘estabilizam’ a ocorrência de, pelo menos, um tipo de discurso; de outro, existe a ‘seleção’ de algum (ou alguns) tipo(s) em particular. Explicamos melhor as duas relações:

1. Comparando as noções de gênero e tipos de discurso (BRONCKART, 2006), respectivamente: “produtos de configurações de escolhas relativas à seleção e combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades de realização linguística, que se encontram momentaneamente “cristalizadas” ou estabilizadas pelo uso” (BRONCKART, 2006, p.143) e “configurações de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo o texto, traduzindo mundos discursivos particulares” (BRONCKART, 2006, p. 148); a teórica entende a relação de vínculo existente entre estas categorias, justificando a não eventualidade, e sim, a constituição fundamental dos gêneros por tipos de discurso e acrescenta “Isto implica que os gêneros mobilizam sempre, e necessariamente, pelo menos um tipo de discurso”. (MIRANDA, 2008, p.87)
2. Observando os gêneros de texto em que se inscrevem os tipos de discurso e os gêneros de texto que apresentam fusões ou variantes destes discursos (BRONCKART, 1999), a estudiosa aponta para a ligação entre tipos e gêneros. Este fato assume a função de “argumentar a favor da relativa estabilidade que se pode observar na ocorrência dos tipos na diversidade de gêneros”. (MIRANDA, 2008, p.88). Poderia até ser observada certa regularidade e até funcionando como *pistas para a identificação de gêneros de texto* (MIRANDA, 2007). Sendo assim, a seleção de determinado tipo de discurso poderia ser entendida como uma escolha constitutiva da configuração genérica.

Considerando esta relação entre gêneros e tipos de discurso, apontamos a importância da compreensão desta categoria, seu funcionamento e realização em textos empíricos. Ainda que o autor entenda que os tipos de discurso são elementos fundamentais na constituição dos textos, ele postula que a infraestrutura também se caracteriza pela dimensão da organização sequencial ou linear, que são as sequências textuais.

Bronckart apoia-se nos estudos de Jean-Michel Adam (1992) para tratar destas planificações propriamente linguísticas (BRONCKART, 2008). O autor entende que as sequências representam modos de planificações mais convencionais ou modos de planificação da linguagem que também são formadoras dos gêneros, elas são relativamente autônomas, podendo ser desligadas umas das outras. Estas sequências são unidades textuais mais

complexas, estabelecidas e tipificadas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados chamadas de macroproposições, que, para Adam, a macroproposição:

É uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica completa da sequência. Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é, uma rede relacional hierárquica [...] e uma unidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna. (ADAM, 2008, p. 204)

O autor atribui às sequências um valor fundamental, até mesmo categórico, postulando, inclusive, que podemos diferenciar tipos de textos a partir do tipo de sequência específica (ou predominante) que os organiza. O ISD, diferentemente, entende que estas sequências “são formas de planificação possíveis, mas *não necessárias*, dos tipos de discurso” (BRONCKART, 2010, p. 171). Estas são classificadas, por Adam, e reiteradas por Bronckart em:

#### Quadro 4 – Breve apresentação das sequências textuais

Sequência narrativa	Há um desencadear de ações e Adam apresenta características que lhes são próprias: a sucessão de eventos, um sendo desencadeador de outro evento. Há cinco fases principais para a produção deste protótipo padrão: a situação inicial (apresentação dos fatos), complicação (transformação que cria uma tensão), ações (acontecimentos desencadeados por perturbações), resolução (redução efetiva da tensão) e situação final (um novo estado de equilíbrio é possibilitado pela resolução). Não sendo essencial à sequência narrativa, a moral (reflexão sobre o fato narrado) pode ocorrer ou não, e pode ser implícita ou explícita.
Sequência descritiva	Esta apresenta a característica de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear, que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. As fases são: ancoragem (assinalado por uma forma nominal ou tema-título), aspectualização (os aspectos do tema-título são enumerados) e fase de relacionamento (os elementos são descritos por meio de comparação ou anáfora a outros elementos).
Sequência argumentativa	Esta sequência é a mais bem estruturada de todas, pois apresenta um encadeamento canônico, porque trabalha com uma tese com a qual possivelmente vamos concordar e que vai aparecer ao final de um texto. O protótipo desta sequência é composto de: fase de premissas (constatação da partida), apresentação dos argumentos, apresentação de contra-argumentos e fase de conclusão (que integra os efeitos dos argumentos e dos contra-argumentos).
Sequência explicativa	Inspirado em Grize, Bronckart destaca que o raciocínio explicativo advém da “constatação de um fenômeno incontestável”, podendo se tratar de um acontecimento natural ou de uma ação humana. Esse fenômeno, porém, reivindica maiores explicações e um agente autorizado e legítimo é que explica as causas e/ou razões da afirmação inicial. O protótipo desta sequência é composto de quatro fases: fase de constatação inicial (introduz o fenômeno não contestável), problematização (explicita-se uma questão), resolução

	(explicação propriamente dita) e conclusão-avaliação (reformula e completa a constatação inicial).
Sequência dialogal	Realiza-se somente nos discursos interativos dialogados. Esta possui seu protótipo organizado em três fases: fase de abertura (os interactantes entram em contato), transacional (o conteúdo temático da interação é co-construído) e encerramento (põe fim à interação). Cada uma das três fases pode ser decomposta em unidades dialogais ou trocas. Essas trocas são compostas por intervenções, ou seja, turnos de fala.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999).

Consideramos a construção macro a partir destes elementos, mas não descartamos a existência de outras formas de planificação, mas, a fim de mantermos a coerência com os pressupostos aos quais nos filiamos, optamos por apresentar as planificações consideradas pelo ISD.

Saindo da construção macro do texto à constituição micro, passamos a tratar das capacidades linguístico-discursivas.

### ***3.3.3 Capacidades Linguístico-discursivas***

As capacidades linguístico-discursivas mobilizam desde os elementos mais superficiais do folhado, os mecanismos enunciativos, os intermediários, os mecanismos de textualização e os mais profundos, a construção de enunciados e as escolhas lexicais. Estes incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e verbal, que permitem explicitar os diferentes níveis de organização do texto; enquanto aqueles servem para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto. As vozes contribuem para a explicação dos posicionamentos enunciativos, enquanto que as modalizações as esclarecem. Estas capacidades são responsáveis ainda pelas operações de constituição micro relacionadas a construção de enunciados (frase ou períodos) que dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto, e pelas escolhas lexicais que constituem um conjunto de operações em forte interação com os demais níveis do folhado textual.

Entendendo o texto como uma unidade de sentido, Bronckart (1999) explicita que a coerência temática provém do funcionamento dos mecanismos de textualização (organização geral do texto) e dos mecanismos enunciativos. A coerência, o todo textual, se dá pelas relações contextuais (dentro do contexto textual), estabelecidas pelos mecanismos de textualização e pelas relações contextuais, através dos mecanismos enunciativos.

### 3.3.3.1 Mecanismos de textualização

Tratando, neste ponto, dos mecanismos de textualização, trazemos Bronckart (1999), que nos explica que tais mecanismos têm a função de “marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, a que chamamos de organizadores textuais” (Bronckart, 1999, p. 263). Desta forma, ao falarmos em mecanismos de textualização, estamos falando de “marcas de textualização”, marcas notáveis na composição do todo textual, estes mecanismos têm o papel de organização da sintaxe e que podem variar de acordo com os tipos de discursos. Segundo esse teórico, de modo geral, esses mecanismos de textualização estão divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A conexão contribui para “marcar as grandes articulações da progressão temática” (Bronckart, 1999, p. 122) e é realizada por um subconjunto de unidades, a que se convencionou chamar de “organizadores textuais” e que podem, ainda, assinalar transições entre tipos de discursos, entre fases da planificação e articulações locais entre frases. Isto é, esses mecanismos explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. A conexão pode assumir diferentes papéis:

- a) Segmentação – articulações dos planos do texto, em nível global;
- b) Demarcação ou balizamento – articulações entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação;
- c) Empacotamento – articulação entre as frases de uma mesma fase (pode ser de ligação (justaposição ou coordenação) ou de encaixamento (subordinação)).

Os mecanismos de coesão explicitam as relações de “dependência” existente entre argumentos (unidades de significação) que compartilham uma ou várias propriedades referenciais, ou entre os quais existe uma relação de correferência. A coesão nominal é realizada por sintagmas nominais e pronomes, constituindo cadeias anafóricas.

Para Bronckart (1999), os mecanismos de coesão nominal têm a função de introdução, isto é, de marcar em um texto uma unidade de significação nova e a função de retomada, a reformulação da unidade antecedente. O autor nos faz observar que o antecedente de uma cadeia anafórica não é necessariamente uma forma nominal, ao contrário, pode ser a totalidade da oração. Esclarece também que o antecedente (ou subsequente) pode não estar verbalizado, sendo necessário ser inferido do cotexto ou estar na memória discursiva. Ainda, conforme o autor, são duas as categorias de anáforas que marcam a coesão nomina, a saber: a categoria das anáforas pronominais (representada por pronomes relativos, pessoais, possessivos, demonstrativos e reflexivos e de elipse) e a categoria das anáforas nominais (composta por diferentes tipos de sintagmas nominais).

Já os mecanismos de coesão verbal marcam as “relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 1999, p. 273). Estes mecanismos asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e é essencialmente realizada pelos tempos verbais. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais). Estes elementos possuem valores que têm inspirado os estudos de muitos teóricos, conforme o próprio Bronckart, e tais estudos levam a três classes gerais de significados: a temporalidade, a aspectualidade e a modalidade. Entretanto, Bronckart (1999) leva em consideração que grande parte destes estudos foram feitos a partir de um corpus constituídos de frases ou segmentos textuais descontextualizados, então, o autor se propõe a analisar estes elementos dentro do quadro da organização dos textos e dos discursos.

### 3.3.3.2 *Mecanismos enunciativos*

Tratamos acima dos elementos que possibilitam a construção da linearidade ou sequencialidade do texto. Neste ponto, tratamos dos elementos “que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto e orienta o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330), ou seja, dos mecanismos enunciativos. É através deles que são explicitadas as diversas avaliações que podem dizer respeito a aspectos do conteúdo temático ou as fontes destas avaliações. Estes podem remeter-se às diferentes vozes presentes em um texto (entidades responsáveis pelo que é enunciado), mesmo que implícitas; e também às modalizações, que são as formas como os posicionamentos veiculados nos enunciados são realizados. Entendemos que o agente, ao modalizar seu discurso, deixa pistas (ou marcas) para que sua intenção seja realmente compreendida.

O agente desta ação de linguagem, que se concretiza num texto empírico, o autor, aparentemente é o responsável pelo conteúdo temático semiotizado, é ele quem escolhe o gênero que melhor se enquadra à situação discursiva, quem escolhe os tipos de discurso, os mecanismos, etc. Muitos estudiosos, porém, sentiram a necessidade de criar outras instâncias enunciativas a quem se pudesse responsabilizar também dentro dos textos, pois foi observado que qualquer ser humano pode dizer ou escrever um texto mesmo que não seja seu. Assim surgiram o enunciadador (DUCROT, 1984) e o narrador (GENETTE, 1972). O enunciadador ou voz enunciativa é o/a responsável real pelos enunciados postos nos textos. Bronckart, baseado em Genette e sua teoria, entende que o narrador é a instância responsável pelo gerenciamento das

vozes enunciativas, “são as formas mais concretas de realização do posicionamento, que são as modalizações” (BRONCKART, 1999).

A voz do narrador (que pode ser definido como expositor, caso esteja se utilizando do discurso do Expor) pode também ser definida como neutra, esta é a própria voz do narrador/expositor. As outras vozes, consideradas como secundárias, podem ser reagrupadas em três grupos gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. Estas são definidas por Bronckart (1999) como:

- As vozes dos personagens são as vozes advindas de seres humanos ou de entes humanizados implicados, na condição de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto.
- As vozes sociais são as vozes oriundas dos personagens, grupos ou instituições sociais que não estão na condição de agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são vozes mencionadas como avaliadoras externas de algum aspecto do conteúdo temático.
- E, por fim, a voz do autor sucede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que interfere, como tal, para comentar ou ponderar sobre algum aspecto do que é enunciado.

Estas inserções de vozes podem ser diretas ou indiretas. As inserções diretas existem nos discursos interativos dialogados, arquitetados em turnos de fala, dessa forma, apresentam-se sempre de forma explícita. Enquanto as inserções indiretas são presentes em qualquer tipo de discurso, inferíveis por algum tipo de segmento ou por segmentos próprios, como, por exemplo, “como afirma A”, estas se apresentam de forma implícita. Qualquer texto que apresente mais de uma voz anunciativa é considerado polifônico.

Diferente das vozes, as modalizações possuem a função de exprimir, através de qualquer voz enunciativa, comentários ou juízos de valor feitos a respeito de algum aspecto do conteúdo temático. Diferente da organização necessária que vislumbramos nos mecanismos de textualização, as modalizações podem aparecer em qualquer nível da arquitetura textual, portanto, são pertencentes à dimensão configuracional do texto (como já dissemos, cooperando para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa e norteando a interpretação do conteúdo temático por parte do destinatário).

Conforme Bronckart (2006, p. 70) e como já vimos, ao apresentarmos os pressupostos teóricos do ISD, Habermas desenvolveu a noção de ação, a partir dos três tipos de mundos ou sistemas de coordenadas formais. É a partir dos três mundos (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo), já conhecidos por nós, que situamos e avaliamos nossas ações. Com base

nestas noções, Bronckart diferencia quatro grupos diferentes de modalizações, estabelecendo como critério a função de cada uma delas: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas.

- As modalizações lógicas são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo objetivo, ou seja, nas condições de verdade, de realidade física de fatos que podem ser atestados, possíveis ou prováveis sempre dentro do mundo objetivo.
- As modalizações deônticas são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo social, os elementos do conteúdo estão do domínio do direito, da obrigação social ou das regras sociais que estão em vigência.
- As modalizações apreciativas são avaliações de algum aspecto do conteúdo temático, tendo suas coordenadas formais baseadas no mundo subjetivo da voz que é fonte responsável por tal julgamento.
- As modalizações pragmáticas colaboram para a explicitação de alguns aspectos e atribuem ao agente intenções, razões ou capacidade de ação, da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição social) com relação às suas ações

Estas modalizações podem realizar-se através de verbos modais, advérbios, etc. Caberá ao destinatário identificar o elemento que traz a carga da modalização e qual a função desta para o entendimento da coerência pragmática e no que ela contribui para a compreensão do conteúdo temático.

Numa situação mais específica da produção/interpretação textual, as operações de construção de enunciados (frases ou períodos) dependem da consideração do contexto onde será produzido o texto. E estas são caracterizadoras e caracterizadas por este contexto. As escolhas lexicais, formadoras das menores as menores unidades textuais, constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis e são representativas e são formadoras das sequências, dos tipos e do texto em si, representando ideias, crenças, cultura. Dessa forma, as escolhas lexicais possibilitam o estudo crítico do texto, os objetivos do autor ao utilizar determinado vocábulo.

Compreendemos, desta forma, que, na produção e para a compreensão de qualquer texto:

1. As capacidades de ação são mobilizadas pelo (e mobilizadoras do) contexto de produção;

2. As capacidades discursivas são mobilizadas pelos (e mobilizadoras dos) elementos que constituem a infraestrutura geral do texto (plano geral do texto, sequências textuais e tipos de discursos);
3. As capacidades linguístico-discursivas são mobilizadas pelos (e mobilizadoras dos) mecanismos enunciativos, mecanismos de textualização e construção de enunciados e escolhas lexicais.

No entanto, a partir de nossos dados, observamos que existem elementos que irão contribuir para a produção e compreensão de textos, mas não são trabalhados em contextos textuais. Dada a relevância que estes elementos possuem, sentimos a necessidade de refletirmos sobre eles. A seguir apresentamos uma breve explanação da categorização que fizemos destes elementos.

### ***3.3.4 Elementos pré-mobilizadores e semimobilizadores de capacidades de linguagem***

De acordo com os elementos apresentados para a mobilização (e, assim, desenvolvimento) das capacidades de linguagem, estes elementos eram rechaçados, desconsiderados. Nossa reflexão girou em torno de um questionamento “estes elementos, então, não contribuem para o desenvolvimento destas aptidões necessárias para a produção e compreensão de textos?”. Após muitas ponderações, chegamos à conclusão de que estes elementos têm valor e função para a produção e compreensão de textos.

A partir de nossa compreensão, estes elementos podem ser de dois tipos: elementos necessários a compreensão e produção de textos orais ou escritos que são abordados num contexto menor, como em uma frase ou oração, mesmo que dentro de um texto, ou seja, o conjunto textual não é o que vai possibilitar sua mobilização, e sim contextos micro dentro do todo textual, a estes elementos chamaremos *semimobilizadores de capacidades*; elementos também necessários a compreensão e produção de textos orais ou escritos que são apresentados fora de um contexto (seja textual ou frasal), mas que são anteriores à compreensão ou à produção de um texto, a estes elementos chamaremos *pré-mobilizadores de capacidades*. Podemos citar, como exemplos, as normatizações referentes à ortografia, à regência, à concordância, etc. tão caras à produção de textos mais formais orais ou escritos, significados de palavras trabalhados isoladamente, regras para a produção de determinados gêneros (como é o caso das netiquetas), trabalho com sequências didáticas fora de contextos textuais, elementos fonéticos e fonológicos, etc.

Para o que denominamos de análise do “momento do intra” do processo, utilizamos as capacidades de linguagem a partir dos elementos mobilizadores, semimobilizadores e pré-

mobilizadores, buscando analisar o desenvolvendo de tais capacidades. Mas, para dar conta do que chamamos de “momento extra”, respaldamo-nos na teoria da transposição didática e nos repertórios didáticos dos professores.

### **3.4 Transposição didática**

A fim de alcançarmos um de nossos objetivos, que é observar como os professores que participaram da pesquisa realizaram suas aulas de PLE a fim de desenvolver as capacidades de linguagem, saímos do quadro teórico-epistemológico do ISD e nos valem da teoria da transposição didática. Para tanto, descrevemos o percurso deste conceito e apoiamo-nos em “traduções” mais coerentes com nossa pesquisa.

O conceito de transposição didática chegou ao Brasil a partir da obra do didático francês Yves Chevallard, que desenvolveu seus estudos no campo da matemática. Apesar deste fato, a teoria ganhou visibilidade em diferentes áreas de conhecimento, incluindo, mais recentemente, a Linguística Aplicada. Segundo Chevallard (1985), o conceito apareceu, pela primeira vez, na tese “Le temps des études” do sociólogo Michel Verret, de 1975. Nesta tese, o autor busca analisar, através de um estudo sociológico, a distribuição do tempo das atividades escolares, objetivando contribuir para a compreensão das funções sociais dos estudantes. Para tanto, o sociólogo considerou saberes que circulam no contexto escolar, sugerindo que estes saberes seriam os responsáveis pela divisão do tempo dos estudantes em: tempo do conhecimento, regulado pelo próprio objeto de estudo, e o tempo da didática, determinado a partir das condições de “transmissão” desse conhecimento.

Para Verret (1975), didática seria a “transmissão” de um saber adquirido. Estes seriam transmitidos dos que sabem aos que não sabem, e esta concepção deveria ser percebida de duas formas: o saber e a transmissão deste saber. Como percebemos, esta concepção de “transmissão de saberes” evidencia a abordagem de ensino como “transmissão de conhecimentos”, como algo mecânico, sendo o professor caracterizado como “aquele que sabe”, enquanto os alunos, “aqueles que não sabem”. Chevallard, mesmo tendo os estudos de Verret como base para os seus, se distancia do sociólogo quanto a esta concepção de transmissão, ao explicar que “falar de um saber e de sua transmissão, de fato, é reconduzir a imagem da caixa preta, a da sala de aula onde o saber suposto está suposto a se transmitir, onde não iremos ver, e onde, se formos vê-lo, veremos de início o professor, em seguida os alunos e quase nunca o saber”.

(CHAVALLARD, 1985, p. 4, tradução nossa)<sup>46</sup>. Corroboramos com a percepção do didata, entretanto, este não é o nosso foco ao tratarmos da transposição didática, e sim o que da obra de Verret inspirou os estudos de Chevallard. O sociólogo apontou, em sua tese, que haveria transformações que passam os saberes para se tornarem ensináveis, e é este ponto crucial para o desenvolvimento dos estudos de Chevallard.

O didata, concebendo, então, esta assertiva de Verret, discorda da visão psicológica do entendimento do ensino a partir da relação professor-aluno e propõe a representação triangular tão cara para seus estudos: o saber (S), aquele que ensina/professor (P), aquele que aprende/aluno (A). A partir desta triangulação, ele consegue representar a importância que os saberes também têm neste processo e almeja apresentar, prioritariamente, a necessária distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência. Para entendermos melhor o que seria a transposição didática, é importante entendermos as concepções de saber relacionadas a ela: o saber produzido pelos cientistas e teóricos (o Saber Sábio) transforma-se num programa de conteúdos organizados para a realização do ensino em sala de aula, que está contido nos programas e materiais didáticos que orientam o trabalho do professor, ou o próprio ato de ensinar do professor (o Saber a Ensinar) e, aquele que realmente é apreendido pelos alunos em sala de aula (o Saber Ensinado). Chevallard, através da sua teoria da transposição didática, analisa as modificações que o primeiro saber, ou saber sábio, produzido por cientistas e teóricos sofre até ser transformado em um objeto de ensino. O autor define este processo da seguinte forma:

Um conteúdo de saber tendo sido designado como saber a ensinar sofre, assim, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar espaço entre os objetos de ensino. O trabalho que submete um objeto do saber a ensinar a um do ensino é chamado de transposição didática.<sup>47</sup> (CHEVALLARD, 1985, p.39, tradução nossa)

O estudioso acrescenta que o suporte para a existência destes conhecimentos advém das relações em sociedade, é buscando resolver problemas ou entendê-los que novos conhecimentos são produzidos por cientistas e teóricos. Mas e os conhecimentos escolarizáveis? Que fatores determinam o que será ensinado na escola? Chevallard esclarece que estes conhecimentos que deverão ser objetos de ensino na escola devem confrontar-se regularmente com as problemáticas sociais. Ele concebe o conceito de noosfera, que seria o

---

<sup>46</sup> Parler d'un savoir et de sa transmission, en effet, c'est reconduire l'image de la boîte noire, celle de la classe où le savoir supposé est supposé se 'transmettre', où l'on n'ira pas voir, et où, si l'on y va voir, on verra d'abord le professeur, ensuite les élèves, et presque jamais le savoir.

<sup>47</sup> "Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le 'travail' qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.

“lugar” onde se pensa este funcionamento didático, e esclarece que ela é composta tanto dos representantes do sistema de ensino, quanto dos representantes da sociedade como um todo, é a esfera das pessoas que pensam o saber.

Para que um saber sábio possa ser transposto didaticamente, ele deve passar por um conjunto de alguns processos, nomeado de textualização do saber (CHEVALLARD, 1985, p. 59), a saber:

- a) Dessincretização do saber – Delimitação de saberes parciais, este processo pode descontextualizar este saber, pois ele foi extraído da gama de problemas que lhe dão sentido completo.
- b) Despersonalização do saber – O indivíduo que produziu aquele saber já não faz parte dele.
- c) Programação da aquisição do saber – Forma adotada para a progressão do conhecimento.
- d) Publicidade e controle social das aprendizagens – O próprio processo de transposição já caracteriza qualquer saber como passível de publicidade, e esta publicidade permite controlar o que será legitimado como objeto do saber.

Os estudos de Chevallard sobre transposição didática incitaram muitos outros que tinham o objetivo de analisar como acontecem estas transformações dos saberes, a fim de exemplificarmos alguns destes estudos, consideramos estudos que, a partir de suas concepções, conceberam diferentes denominações para estas transformações: Chatel (1995) que renomeou a teoria de Chevallard para transformações de saberes; Perrenoud (1998) concebeu a noção de “transposição pragmática”; Lopes (1999) sugeriu o termo mediação didática. Outros estudos mantiveram o termo “transposição didática”, mas lhe configuraram numa nova roupagem: para Dolz, Gagnon e Decândio, transposição didática “designa um processo fundamental, constitutivo de todo dispositivo escolar de ensino, que permite passar de um conteúdo de saber preciso para uma versão didática desse objeto” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 26); Machado e Cristovão (2009) não buscaram uma nova nomenclatura para o termo de Chevallard, mas concebem os saberes de forma distinta, conforme seu embasamento teórico-epistemológico, o ISD, que entende que a transposição didática está relacionada a) ao reconhecimento das práticas sociais e das práticas de linguagem - “dimensões particulares do funcionamento da linguagem” (GONÇALVES, 2011, p. 90) - nas quais os alunos estão inseridos e b) às dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, as autoras entendem que o saber sábio deve receber a alcunha de “conhecimento científico”, o saber a ensinar, a de “conhecimento a ser ensinado” e o saber ensinado, a de “conhecimento efetivamente ensinado”. Segundo essas autoras, esses

conhecimentos sofrerão transformações no processo de transposição didática. Assim, a transformação dos conhecimentos acontecem em três planos:

- a) O “conhecimento científico” se transforma no “conhecimento a ser ensinado”;
- b) O “conhecimento a ser ensinado”, por sua vez, é transformado no “conhecimento efetivamente ensinado”;
- c) Por fim, “conhecimento efetivamente ensinado”, constituir-se-á (ou não) em “conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130).

Além disso, esta reorganização com o acréscimo do “conhecimento efetivamente aprendido” denota a concepção que as autoras possuem de que ensino e aprendizagem são dois momentos distintos, que devem ser observados e analisados também por diferentes perspectivas. Corroboram com os estudos das autoras, os estudos de Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009) sobre a transposição didática. Estes teóricos entendem que a transposição didática pode ser dividida em dois tipos com base nos momentos que elas representam, dessa forma, esta é desmembrada em transposição didática externa e a transposição didática interna. A primeira transposição envolve o primeiro plano apresentado por Machado e Cristovão (2009), ou seja, a passagem dos conhecimentos científicos aos conhecimentos a ensinar. A segunda transposição alude aos segundo e terceiro planos de transformações de que nos referimos acima. Iremos, deste modo, analisar como acontecem as duas transposições, excluindo-se o último plano, visto que para acesso a tal teríamos que analisar a aprendizagem dos alunos e este não é o foco de nossa pesquisa.

Machado (1997, 2009), a partir das leituras do Interacionismo Sociodiscursivo, entende que a transposição didática acontece em três níveis:

1. No nível do sistema educacional (instruções oficiais, textos que expressam expectativas da sociedade, tais como PCN, OCN);
2. No nível dos sistemas de ensino (as instituições escolares, levando em consideração fatores sociais, como: idade, estatuto socioeconômico dos alunos, etc.);
3. No nível dos sistemas didáticos, estruturas constituídas por professor, alunos e objetos do conhecimento e pela relação entre esses três elementos.

Observamos que a autora sai da sequência de “locais” padronizados (universidade, escola) para qualquer instituição de ensino que viabilize a transposição didática, considerando que, antes da efetivação de transposições didáticas, a “noosfera” incide desde a construção dos documentos que irão reger a produção de materiais didáticos, à produção destes, à transposição feita em sala pelo professor.

Entendemos, com base nos estudos sobre a transposição, mais precisamente sobre estes últimos estudos, que a transposição acontece sempre que um conhecimento passa por mudanças para ser ensinado, independente do público. Ou seja, a nosso ver, mesmo quando um conhecimento é ensinado na universidade, num curso de formação continuada, num curso livre de línguas ou numa escola – sempre vai existir transposição didática. Dessa forma, para a realização de uma transposição didática adequada, é necessário que haja uma coerência entre estes níveis, ou seja, o professor deve buscar considerar os três níveis descritos acima, e fazer a transposição didática coerente com o que estes níveis formulam. Compreendemos, desta forma, a importância de o professor não só ter o conhecimento de determinado conteúdo a ser ensinado, mas do que dizem os documentos sobre o ensino deste, as concepções que embasam os materiais didáticos. Bem como os autores de materiais didáticos também devem procurar considerar a noosfera no momento da elaboração de materiais didáticos, pois, conforme Machado (1997), um dos locais onde a transposição didática acontece são os livros didáticos, e nós, entendendo que este não é o único recurso produzido para o ensino, ampliamos o local para os materiais didáticos.

A teoria da transposição didática servirá de base teórica para as transformações dos conhecimentos científicos, realizadas pelos professores participantes da pesquisa, em dois momentos: a produção da unidade didática e a realização da aula didática.

A fim de entendermos o que embasa, consciente ou inconscientemente, as transposições realizadas no momento da realização das aulas, filiamo-nos ao conceito de repertórios didáticos apresentados a seguir.

### **3.5 Os Repertórios Didáticos**

Buscando entender quais elementos são mobilizados no momento em que o professor se propõe a ensinar um conteúdo (ou preparar material para o ensino deste), encontramos uma categoria capaz de dar conta destes elementos das práticas em sala de aula com um viés processual, ou seja, envolvendo o conjunto das práticas não como um todo acabado, mas como um processo em constante andamento. Cicurel (2011), ao investigar as interações no ensino de línguas, observa que:

Para utilizar práticas de transmissão adaptadas a seu público, o professor dispõe de um certo “repertório” que se constitui progressivamente. O repertório didático pode ser considerado como sendo formado por um conjunto de recursos diversificados – modelos, saberes, situações – sobre o qual um professor se apoia. Ele se constitui ao longo dos encontros de diversos modelos didáticos, [...] pela formação acadêmica e

pedagógica, pela própria experiência de ensino que modifica o repertório.”<sup>48</sup>. (CICUREL, 2011, p. 149-150, tradução nossa).

Entendemos, portanto, que cada professor desenvolve um repertório didático que é formado tanto a partir de situações formais de formação, quanto por experiências vividas enquanto professor. Este repertório não é um conjunto acabado de elementos que possibilitam o “ensinar”, mas sim um conjunto que está em constante modificação conforme novos conhecimentos e novas experiências vão sendo vivenciados.

A pesquisadora acrescenta que estas experiências de ensino não se limitam à prática do professor em sala de aula, exercendo tal papel, elas ocorrem desde sua formação, ou ainda antes, ao assistir a uma aula, por exemplo. Como dissemos anteriormente, diversos elementos podem constituir este repertório didático. Cicurel, no entanto, ao observar práticas em sala de aula, concebe uma lista destes elementos a fim de demonstrar a amplitude de sua constituição (CICUREL, 2011, p. 151-152):

- Modelos de ensino diversos e práticas metodológicas;
- Figuras de professores (positivas ou negativas);
- Formações diversas (saberes acadêmicos e pedagógicos);
- Experiências enquanto aprendiz, o papel da cultura educativa nativa;
- Transmissão dos saberes em família (relação com o meio social e com o conhecimento);
- Contatos com outros professores do meio institucional no qual ensina;
- Materiais pedagógicos e conhecimentos didáticos através de leituras;
- Saberes de grupos e dos próprios alunos;
- Instituição do Feedback após avaliação;
- Saberes comuns sobre a língua estrangeira;
- Saberes científicos sobre a língua estrangeira

Relacionado aos estudos desta autora, Beacco (2004) entende que os saberes que propiciam o ensino podem ser de quatro tipos: os saberes científicos (são saberes relacionados às áreas de referência, são produzidos em instâncias institucionais de pesquisa universitária); os saberes divulgados (são os conhecimentos que estão circulando num dado campo, são conhecimentos fundamentais, vulgarizados); os saberes d’expertise profissional (conhecimentos relativos ao saber fazer seu trabalho, normalmente adquiridos com a

---

<sup>48</sup> Pour mettre en place des pratiques de transmission adaptées à son public, l’enseignant dispose d’un certain répertoire qui se constitue progressivement. Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par un ensemble de ressources diversifiées - modèles, savoirs, situations - sur lequel un enseignant s’appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques, [...] par la formation académique et pédagogique, par l’expérience d’enseignement qui elle-même modifie le répertoire.

experiência). Com relação a este tipo de saber, Cicurel (2001) acrescenta que este é formado a partir das experiências pedagógicas vividas, dos encontros com outros professores e da diversidade de públicos a que se destinem o trabalho de um professor; e, por fim, os saberes ordinários (abrangem muitos aspectos, desde representações sobre o que é língua a ideologias linguísticas e metodológicas) e podem ser:

- Conjunto de convicções, de crenças, de princípios sobre o modo de ensinar;
- Estratégias adaptadas aos obstáculos encontrados;
- Humor, mímicas, teatralização.

Consideramos os saberes concebidos por Beacco como elementos formadores dos repertórios didáticos, além dos elementos apresentados por Cicurel e a partir do que os nossos dados nos apresentaram, reorganizamos alguns elementos da lista de elementos formadores dos repertórios:

- Os saberes em família são, por nós, concebidos como **saberes sociais** (construídos a partir de diversas experiências de vida que o sujeito vivenciou, não somente no ambiente familiar). Optamos por esta caracterização por entendermos que dificilmente conseguimos apreender, a partir das práticas e dos discursos nestas práticas, a origem social de cada saber;
- Os saberes dos alunos – citados pelos estudiosos elencados são fundamentais para o construção dos novos conhecimentos e nós optamos por subdividi-los conforme o classificação do tipo de conhecimento em três tipos: **saberes sociais, saberes comuns em língua estrangeira e saberes comuns em língua materna.**
- A autora apresenta os saberes comuns e científicos em língua estrangeira e nós acrescentamos os **saberes comuns e científicos em língua materna**, a partir da observação de nossos dados, também como elemento formador de repertórios dos professores.

Os elementos que formam estes repertórios didáticos são recursos anteriores às ações propriamente ditas, realizadas pelo professor, constituindo seu “agir professoral”. Esse agir pode constituir-se em situações coletivas, em que há ensino e apropriação de conhecimentos, metodologias, etc., sem desconsiderar a influência de fatores da vida pessoal de um indivíduo. Portanto, analisar e tomar conhecimentos de todos estes elementos podem contribuir para a construção da competência transmissiva, que, conforme Cicurel (2011, p. 153), “que se pode definir como um conjunto de aptidões destinadas a permitir o ensino e a apropriação de uma

matéria” (tradução nossa)<sup>49</sup>. A nomenclatura não nos parece condizente com a definição apresentada, pois este conjunto de aptidões não tem somente o papel de transmitir algo. Com base em nossas análises, observamos que, nas aulas de PLE, há muito mais construção que transmissão, o que nos leva a rebatizar este conjunto de aptidões que permitem o ensino de algo de “**competência construtiva**”. Tal competência não é formada somente pelos conhecimentos de uso da língua, mas também por conhecimentos, muitas vezes, mal definidos, e ainda podem constituir-se em conjunto com os conhecimentos dos alunos.

Desta forma, o conhecimento dos repertórios contribui para a construção desta competência construtiva. Podemos observar o desenvolvimento desta competência através das práticas do professor em sala de aula (através das interações), de materiais didáticos e até mesmo através de avaliações produzidos por eles. Optamos por analisar, portanto, as aulas (ministradas a partir das unidades didáticas produzidas com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos de PLE) a fim de identificar os elementos que constituem os repertórios didáticos característicos de cada professor e observar como eles contribuem para alcançar os objetivos traçados para suas aulas.

Apresentados os elementos teóricos que possibilitarão a percepção dos dados analisados, as relações teóricas e epistemológicas que os relacionam, exporemos os passos metodológicos que possibilitaram nossas análises.

---

<sup>49</sup> l’on peut définir comme un ensemble d’aptitudes destinées à permettre l’enseignement et l’appropriation d’une matière.

## 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo da tese, apresentamos o desenho de nosso fazer metodológico, a fim de levar o leitor à visualização de nossos passos. Organizamos este capítulo em quatro subseções: a primeira apresenta a caracterização, ponto de partida para traçar nossos procedimentos metodológicos; a segunda descreve o contexto da pesquisa e os sujeitos com os quais interagimos para a construção dos dados; a terceira explicita cada um dos instrumentos de geração de dados; e a quarta delinea os procedimentos para a obtenção dos dados de pesquisa.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

#### 4.1.1 *Quanto à abordagem*

Nossa pesquisa enquadra-se nas pesquisas de cunho qualitativo, visto nossa pretensão à compreensão e à explicação dos dados em detrimento da quantificação destes (característica das pesquisas de cunho quantitativo), isto não significa que não quantificamos dados em diferentes momentos, mas o fazemos a fim de compreendê-los com um conjunto significativo. Primeiramente, este tipo de pesquisa foi utilizado em estudos de Antropologia e Sociologia, contrapondo-se à pesquisa quantitativa dominante, mas atualmente tem ampliado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia, Educação, Linguística e demais áreas que se preocupam com fatores sociais.

De acordo com Minayo (1994), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Godoy (1995), levando em consideração os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, define características fundamentais que deve constar nesse tipo de pesquisa, a saber:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; [...] É descritiva; [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador; [...] Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados. (GODOY, 1995, p. 62);

Entendendo este conjunto como constitutivos de nossa pesquisa, motivo que nos leva a reafirmar a abordagem qualitativa de nossa pesquisa.

#### 4.1.2 *Quanto aos objetivos*

De acordo com Gil (2007), com base nos objetivos, é possível rotular a identificação de três tipos de pesquisa: exploratória, descritiva e explicativa. A primeira tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a

construir hipóteses. A maioria dessas pesquisas engloba: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). A segunda pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). A terceira preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007). Deste modo, este tipo de pesquisa busca explicar os motivos pelos quais os fenômenos ocorrem através dos resultados apresentados. Segundo Gil (2007, p. 43), “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

De acordo com o objetivo de nossa pesquisa, podemos dizer que as pesquisas apresentadas acima funcionam como fases para alcançarmos nossos objetivos, visto que lançamos mão das três pesquisas apresentadas: fazemos pesquisa exploratória no momento em que fazemos um levantamento bibliográfico sobre os conceitos a serem desenvolvidos; fazemos uma descrição dos fenômenos a serem observados; e, por fim, buscamos as explicações para os fenômenos encontrados.

#### ***4.1.3 Quanto aos procedimentos***

A partir de nossa pesquisa de Mestrado (GONDIM, 2012), observamos a necessidade de repensar o livro didático de Português Língua Estrangeira, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes, levando-se em consideração o contexto de ensino-aprendizagem em que estes estão inseridos. Inquietou-nos observar o quanto livros didáticos de PLE estão distantes de promover a formação de um falante capacitado linguisticamente. Tais constatações nos levaram a traçar os questionamentos que se desdobram no objetivo principal desta pesquisa: desenvolver um pensamento crítico com respeito à análise e à produção de materiais didáticos de PLE.

A partir de nossas concepções de língua, linguagem, ensino, optamos pela utilização de gêneros orais e escritos, pois entendemos que estes proporcionam o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante de Português Língua Estrangeira (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva) em contexto específico de ensino escolar. Importante é ressaltar que a presente pesquisa não possui o intuito de trazer um manual para o professor, um livro didático ou uma “receita” do que deve ser feito para que os alunos sejam capacitados linguisticamente, mas para incitar os docentes a questionamentos, posicionamentos e estratégias de análise e produção de material didático.

Em função da busca pela transformação da realidade, inicialmente, justificamos a natureza de nossa investigação, que busca uma maior aproximação com a pesquisa-ação, considerando a definição de Thiollent (2008):

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 14)

E ainda, observando o papel do pesquisador, conforme Fonseca (2002):

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa[...]. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (p. 34-35).

Declaramos a utilização de tal metodologia de pesquisa uma vez que intervimos no processo de produção do material didático, acompanhamos a aplicação e, por fim, investigamos o resultado desta intervenção no agir professoral dos voluntários em contextos reais de sala de aula.

Nossas leituras apontam que é sempre complexo tratar de pesquisa-ação sem que haja uma aproximação da pesquisa participativa, por ambas apresentarem um caráter participativo e pelo fato de promoverem interação entre pesquisador e membros representativos da situação investigada. A diferença é que a pesquisa participativa induz a discussões entre pesquisador e membros da situação investigada, mas não há exatamente uma ação planejada, diferente do que ocorre na pesquisa-ação, pois esta é situada na intervenção planejada dos sujeitos em uma dada realidade (THIOLLENT, 1997; VERGARA, 2005). Entendemos que nossa pesquisa foi feita a partir de uma ação planejada, visando a formação de professores para a produção de materiais didáticos.

Com base no objetivo geral de nossa pesquisa, fizemos esta escolha metodológica por entendermos que tal, como um dos inúmeros tipos de investigação-ação realizados nas Ciências Humanas, é o que possibilitou nosso trabalho interventivo.

O termo investigação-ação é utilizado genericamente e serve para qualificar qualquer pesquisa que objetive melhorar a prática, através do movimento sistemático entre o agir no campo empírico e a investigação a respeito desse campo. Além da pesquisa-ação, podemos

denominar como pertencendo à investigação-ação, a aprendizagem-ação, a prática reflexiva, o projeto-ação, a aprendizagem experimental, a prática deliberativa, a pesquisa práxis, a investigação apreciativa, a prática diagnóstica, a avaliação-ação, a metodologia de sistemas flexíveis, dentre outros, mas não vamos aqui nos deter à explanação sobre cada um destes subtipos. Refletindo mais precisamente sobre a pesquisa-ação, entendemos que esta utiliza instrumentos e mecanismos de investigação próprios, tais como notas de campo, diários, questionários, entrevistas, documentos, entre outros, para levar a efeito a observação de aspectos do processo de ensino/aprendizagem. É uma pesquisa de natureza qualitativa, no sentido de que os registros coletados pelo pesquisador procuram descrever o que, na sua visão, ou melhor, na sua interpretação, está ocorrendo.

Para Crookes (1993), a pesquisa-ação deve ser um processo cíclico de mudança, no qual os resultados devem ser pensados, para uma posterior apreciação que poderá resultar em modificações das primeiras ações traçadas. Dessa forma, nossa pesquisa enquadra-se em tal terminologia, pois constatamos um problema (em nosso caso, a falta de materiais com conteúdos relevantes e atividades que permitissem o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante de PLE); analisamos a situação e tomamos decisões sobre como proceder, através uma ação interventiva, para avançar na compreensão de como preencher essa lacuna (pensamos a produção de um material nesse âmbito e estudamos esse processo); o plano foi colocado em ação (participamos da produção de materiais de PLE que foram utilizados); conseguimos os dados dessa intervenção (das ações de produção e da implementação do material) que foram gerados e estudados, analisando-se os resultados e grau de mudanças atingidos. O ciclo reflexivo é mantido por qualquer conclusão, ideia, leitura teórica ou mesmo conselho de alguém mais experiente (colaboradores, orientadores). O plano inicial foi revisto, novos objetivos foram identificados e produzimos novos planos de ação.

Após a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, e a classificação de nossa pesquisa, descrevemos os instrumentos e os procedimentos realizados para a obtenção do corpus.

#### **4.2 Contexto e sujeitos envolvidos na pesquisa**

A fim de facilitar a compreensão das condições de realização desta pesquisa, é indispensável apresentar o contexto no qual atuamos, visto que tanto os aspectos físicos quanto os sociais influenciaram na construção dos dados e afetaram, conseqüentemente, a compreensão dos fenômenos.

Realizamos a pesquisa na Universidad Nacional de Rosario, universidade pública com tradição de quase 50 anos de existência. Esta universidade foi fundada em 1968 para atender ao público da cidade de Rosario e toda a província de Santa Fé. Atualmente, a UNR atende a um público muito maior, inclusive um considerável número de brasileiros.

Mais especificamente, descrevemos a Facultad de Humanidades y Artes, na qual estão inseridos os cursos de Licenciatura e Profesorado<sup>50</sup> em Música, em História, em Filosofia, em Belas Artes, em Ciências da Educação, em Letras, em Antropologia e em Português. Além dos cursos de Licenciatura e Profesorado em Português, que funcionam desde 1990, no ano de 2008, foi instituído o curso de e Traductorado en Portugués. A faculdade também oferece cursos de Mestrado e Doutorado em diversas áreas. A faculdade está localizada no Centro de Rosario, possui salas de aula, biblioteca (que se encontrava fechada para reforma), secretarias, etc. Dada a antiguidade do prédio, observamos que as salas de aula têm condições mínimas para o desenvolvimento das atividades, pois não possuem, em sua maioria, calefação (para o período frio) ou ar condicionado (para o período quente), pouca luminosidade e nenhum tipo de vedação sonora. Quanto à organização social desta comunidade acadêmica, observamos apoios de diferentes formas, como orientação vocacional, programas de voluntariado para formação na prática e diferentes bolsas de estudo. Constatamos também uma grande consciência social, dada a constante participação em mobilizações sociais como greves e diferentes manifestações por melhores condições de ensino, de trabalho, etc.

Também tivemos o apoio da Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP), organizada pela UNR, foi criada em 17 de outubro de 1997, com o intuito de: fomentar o aperfeiçoamento dos professores de português; lutar pela constante superação e atualização de planos de estudo e métodos de ensino em todos os níveis; gerir perante as autoridades competentes a sanção de leis e regulamentos e estreitar vínculos entre os professores de português e as instituições de caráter local, nacional e internacional. Esta associação é responsável por todos estes aspectos, além de possibilitar e/ou divulgar eventos, cursos, concursos, entre outros eventos que têm relação com o ensino de português na Argentina e no exterior. A associação fez a divulgação da oficina que ofertamos, além de disponibilizar apoio no que nos fosse necessário.

O público-alvo a que se destinava nossa oficina, inicialmente, seriam alunos que estivessem nos semestres finais, mais precisamente nas turmas de estágio de regência, do curso

---

<sup>50</sup> Importante pareceu-nos esclarecer que Licenciatura na Argentina é o que nós conhecemos por Bacharelado, enquanto que Profesorado é o curso que concebemos como Licenciatura.

de Profesorado de Portugués (Licenciatura em Português) e professores que tivessem o objetivo de fazer um curso de formação continuada na área. Então, através da AAPP fizemos a divulgação inicial de nossa oficina, enviamos uma síntese do plano de curso, com informações quanto aos conteúdos, metodologia, público-alvo. Fizemos uma lista de presença com o nome dos interessados, que podiam se inscrever via UNR ou AAPP. Nossa lista inicial continha 12 nomes de professores de português interessados, em nosso primeiro encontro 10 interessados compareceram. Foi neste encontro que explicamos o percurso teórico e metodológico de nossa oficina e, neste momento, eles teriam que concordar ou não em participar. Perdemos as quatro alunas que se encontravam no estágio em docência, pois duas estavam em contextos no qual não seria possível realizar a pesquisa e duas não tinham locais para realizar o estágio.

Dessa maneira, 6 participantes se propuseram a participar da pesquisa. A seguir, apresentamos cada um deles realizando uma sucinta descrição oriunda da aplicação do questionário referente ao contexto de formação e ensino de cada professor. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para identifica-los:

- Elisa – No quarto ano do curso de Profesorado de Portugués da Universidad Nacional de Rosario, já havia terminado os estágios. No momento, ministrava aulas particulares e não-fixas.
- Maria – Formada como professora de português pela Faculdade de Humanidades e Artes da UNR. No momento, dava aulas em institutos de idiomas, também ministrava aulas de português para públicos específicos de algumas empresas, e ministrava aulas de português em universidade particular.
- Luísa – Cursou Licenciatura em Português e estava finalizando o Bacharelado em Língua Portuguesa, ambos pela UNR. Desde 2007 ministra aulas de PLE a diversos públicos: crianças, adolescentes, jovens universitários, adultos em aulas particulares e de Português *in company* e aposentados. De 2009 a 2011 ministrou aulas como ajudante de cátedra em várias disciplinas (Linguística Geral e Língua e Gramática Portuguesa IV) dos cursos de Português da UNR e, a partir de 2011, já como professora permanente na faculdade. Atualmente, professora do Ensino Secundário, do curso de PLE para idosos, do Instituto de Línguas e da UNR.
- Pedro - Professor de Português, formado pela UNR, em 2005. Desde então, ministra aulas no Ensino Secundário, em Institutos de línguas e ministra aulas particulares para adolescentes e adultos.

- Rosa - Professora de Português formada em 2009 pela UNR. Atua como docente de PLE desde 2007 com dois públicos: alunos de Ensino Secundário e cursos de PLE para adultos.
- Paulo – Professor de Português formado pela UNR, com Especialização em Linguística e Didática em Português (UL). Ministra aulas de português no Ensino Secundário e na Escola de Idiomas da UNR.

Quanto ao número final de participantes, ao fim da pesquisa, contamos com apenas três professores. Diante do universo de professores, consideramos o número de participantes bem pequeno. Acreditamos que esse número reduzido se deu, em primeiro lugar, pelo fato da exigência de precisarmos acompanhar a utilização do material produzido em sala de aula do Ensino Secundário. Como dissemos, as estagiárias que estavam interessadas em participar da oficina desistiram ou por não ter onde estagiar (segundo elas, problema comum para os alunos do Profesorado de Português da UNR) ou porque os estabelecimentos nos quais estavam estagiando não aceitariam qualquer modificação no que o professor-titular da turma tivesse traçado. Perdemos mais duas participantes por não conseguirem permissão da escola para realizar a aplicação do material desenvolvido durante a oficina, menos ainda que a aplicação fosse acompanhada pela pesquisadora. Apenas um de nossos participantes não justificou sua desistência quase no momento final da pesquisa (momento da produção de uma unidade didática para ser utilizada com os alunos do Ensino Secundário). A seguir, apresentamos os instrumentos de geração de dados desta pesquisa.

### **4.3 Instrumentos de geração de dados**

Os instrumentos de geração foram reunidos a partir de fontes de pesquisa diversas:

#### **4.3.1 Questionários**

O primeiro questionário (questionário A<sup>51</sup>) foi aplicado no primeiro dia da oficina, com o intuito de apreendermos o contexto dos professores participantes da pesquisa a fim de identificarmos quem é cada indivíduo social que faz parte da pesquisa. O questionário é composto por sete perguntas abertas, englobando questionamentos quanto aos seguintes aspectos: formação do professor, experiência profissional, objetivos de suas aulas de PLE, públicos aos quais ministram aulas, materiais didáticos utilizados, como se dá o trabalho com

---

<sup>51</sup> Apêndice A.

leitura, escrita e práticas orais, espaço da gramática, concepção e metodologia adotadas para o trabalho relacionado a ela.

O segundo questionário (questionário B<sup>52</sup>) foi empregado no encontro com as turmas dos diferentes contextos visitados por nós com o objetivo de compreendermos os contextos dos diferentes públicos a quem se destina o ensino de PLE na Argentina. O questionário é composto de cinco questões que objetivam identificar quem é este aluno, através de suas percepções sobre a importância do ensino da língua portuguesa em seu país, o interesse que o faz estudar esta língua, a visão que possui do povo brasileiro, as dificuldades e as facilidades que possuem ao aprender língua portuguesa e a visão que possuem de seus materiais didáticos.

Com o terceiro questionário (questionário C<sup>53</sup>) foi solicitado aos professores participantes da pesquisa, após a aplicação das unidades didáticas produzidas por eles a partir de nossa oficina, a apresentação de suas reflexões sobre a produção das unidades e a realização das aulas a partir delas. Este questionário foi enviado a cada professor após a realização de cada aula e está composto por nove questionamentos relacionados aos seguintes aspectos: capacidades de linguagem que buscou mobilizar o as atividades propostas, a mobilização (ou não) destas a partir da realização da aula, dificuldades para realizar a transposição didática do que foi estudado na oficina para a realização em sala de aula, no que o contexto dos alunos facilitou ou dificultou o alcance dos objetivos traçados por eles, o que funcionou (ou não), avaliação que fizeram da utilização da unidade para a realização da aula, modificações que faria na unidade didática após a realização da aula, reflexões sobre a aula baseada produzida por eles mesmos e não seguindo os livros didáticos e a visão que tiveram da teoria que embasou as produções das unidades. Estes questionários foram respondidos e nos enviado por e-mail antes do último encontro (volta ao coletivo).

#### **4.3.2 Roteiro de análise de material didático**

Diferente do perfil do dispositivo anterior, este roteiro<sup>54</sup> tem o objetivo de possibilitar melhores condições de os professores participantes analisarem os materiais didáticos escolhidos a partir dos seguintes critérios: produzidos na Argentina e de uso recorrente neste país. Ele tem este caráter de apresentar questionamentos quanto aos gêneros textuais, às modalidades (compreensão e produção escritas e compreensão e produção orais) e às capacidades de

---

<sup>52</sup> Apêndice B.

<sup>53</sup> Apêndice C.

<sup>54</sup> Apêndice D.

linguagem que poderiam ser mobilizadas nas atividades elencadas. Após os encontros para apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo, foram realizadas atividades práticas de análise de material didático. Inicialmente apresentamos análises feitas por nós e, posteriormente, eles realizaram as análises dos materiais didáticos apontados como recorrentes para o ensino de PLE no país. Para este momento foi entregue este roteiro com orientações que visavam à observação dos seguintes aspectos: modalidades trabalhadas, ações a serem realizadas a partir dos comandos das atividades, ensino baseado em gêneros orais ou escritos, elementos mobilizadores das capacidades de linguagem. Para a análise deste último aspecto, fornecemos, para cada capacidade, uma lista dos elementos que poderiam cumprir este papel.

#### **4.3.3 *Unidade didática produzida***

Estas unidades foram produzidas pelos professores a partir do objetivo principal de desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos, levando em consideração o contexto de ensino e os conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com os documentos orientadores. As produções foram iniciadas em grupo durante a oficina: a observação da temática que seria tratada pelo LD do professor, a escolha dos gêneros que melhor se adequariam à temática e ao contexto dos alunos. A formulação da unidade propriamente dita foi feita de forma individual por cada participante e à pesquisadora atribuiu-se o papel de questionar as escolhas e sugerir um novo tratamento a determinados elementos por e-mail ou presencialmente.

#### **4.3.4 *Transcrição das aulas de utilização das unidades didáticas***

Realizamos transcrições livres<sup>55</sup> da aula de Pedro<sup>56</sup>, de Rosa<sup>57</sup> e de Luísa<sup>58</sup> e comentadas das aulas de aplicação das unidades temáticas. Os comentários foram feitos a partir das notas de aula escritas pela pesquisadora no momento da aula.

---

<sup>55</sup> Nossas transcrições das aulas são consideradas livres por não obedecerem à normatização para transcrições (visto que para o objetivo de nosso trabalho, tal procedimento não viria a contribuir). Para Marcuschi (2001) “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2001, p. 49). Como nosso objetivo não era uma transcrição da realização do oral, tratamos de realizar um processo de retextualização, que, segundo o Marcuschi, - retomando a ideia original proposta por Travaglia, em 1993, que retextualizar é um processo de tradução de um texto de uma língua para outra - afirma que “aqui [na retextualização] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Além de livres, por serem retextualizações dos textos orais produzidos em sala de aula, são comentadas. Apresentamos, no apêndice E, estas transcrições livres das aulas

<sup>56</sup> Apêndice E

<sup>57</sup> Apêndice F

<sup>58</sup> Apêndice G

#### 4.3.5 *Transcrição da volta ao coletivo*<sup>59</sup> *sobre as experiências realizadas*

A segunda situação de transcrição caracteriza a volta ao coletivo<sup>60</sup> (nome dado ao encontro para a discussão das práticas realizadas). Estas não foram comentadas pelo fato de a pesquisadora estar em contato direto com os participantes e não ter como desligar-se naquele momento para realizar análises ou ponderações.

#### 4.4 Procedimentos de análise

Baseando-nos em resultados de nossa pesquisa de Mestrado (GONDIM, 2012) e em desdobramentos dela, observamos a necessidade de materiais didáticos que - seguindo as novas orientações de se trabalhar com gêneros no Brasil (PCN, OCN), objetivassem a preparação do aluno para comunicar-se em situações reais de uso da língua – viabilizando, assim, o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) do falante de PLE.

A fim de alcançarmos nosso objetivo geral, possibilitar o processo de reflexão sobre utilização e análise de materiais didáticos, decidimos intervir através de uma oficina. Para tanto, construímos um plano de curso com o intuito de ofertar uma oficina de formação continuada com o intuito de formar professores para que estes fossem capazes de analisar e construir um material didático que fomentasse o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Resumidamente, nosso plano de curso da oficina foi organizado da seguinte forma:

Traçamos, como *objetivo principal* para o *curso de formação*, levar os professores participantes (professores que, voluntariamente, fizeram parte da pesquisa) a buscar desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos de Ensino Secundário, na disciplina de Português Língua Estrangeira.

Delineamos um conjunto constituidor do conteúdo programático para a oficina relacionado ao ensino de PLE, com base nos documentos oficiais vigentes no Brasil (PCN, OCN). A partir destas orientações, apresentamos as razões da opção pelo Interacionismo Sociodiscursivo, expusemos esta corrente teórica, elencamos e descrevemos cada um dos elementos a serem analisados para a mobilização/desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, até chegarmos à importância de trabalhar a partir desta perspectiva no ensino de PLE.

---

<sup>59</sup> Ainda que estejamos inseridos numa situação de trabalho, o termo “coletivo” nada tem a ver com a acepção determinada pela Ergonomia do Trabalho. O termo é utilizado baseado na acepção do senso comum.

<sup>60</sup> Apêndice H

Esquematizamos um cronograma com carga horária total de 30 horas-aulas, divididas da seguinte maneira:

- 16 horas-aulas - Apresentação da teoria do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de línguas e análise de materiais de PLE a fim de identificar o desenvolvimento (ou não) das capacidades de linguagem e uma adaptação das atividades analisadas para que haja o desenvolvimento das capacidades de linguagem e produção de uma unidade de ensino visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem do falante de PLE.

- 4 horas-aulas - Orientação individual quanto às reformulações das unidades de ensino a fim de aprimorá-las. Após os encontros de orientação e a devolução das unidades produzidas pelos alunos reformuladas, alguns alunos serão acompanhados pela professora orientadora para que ela faça o registro da aplicação das unidades produzidas para futuras reflexões.

- 4 horas-aulas – Reunião com os representantes das escolas e aplicação das unidades didáticas produzidas.

- 6 horas-aulas – Aplicação do questionário de aplicação e apresentação das reflexões, por parte dos professores estagiários, sobre dificuldades e facilidades, de cunho teórico ou prático, encontradas para produção e aplicação do material, além dos resultados obtidos com seus alunos.

Abaixo, apresentamos um quadro com os temas, os momentos da oficina de formação e as ações concretizadas:

**Quadro 5** – Momentos e ações realizadas durante a oficina

<b>Momentos da oficina</b>	<b>Temas</b>	<b>Ações concretizadas</b>
Primeiro encontro	Primeiro contato com professores para reconhecimento do contexto de cada um e explicitação do plano de curso da oficina. Os documentos que fundamentam o ensino de língua estrangeira no Brasil. Introdução às bases teóricas que fundamentam o Interacionismo Sociodiscursivo.	1. Apresentação inicial da proposta de formação; 2. Aplicação do questionário referente ao contexto dos professores a fim de identificar possíveis discrepâncias ou questionamentos teóricos; 3. Exposição de fragmentos dos documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil: a escolha pelo Interacionismo Sociodiscursivo; 4. Início da apresentação das bases teóricas que fundamentam o Interacionismo

		Sociodiscursivo conforme Bronckart (1999).
Segundo encontro	Bases teóricas que fundamentam o Interacionismo Sociodiscursivo. Análise do texto através do folhado textual.	1. Continuidade da apresentação das bases teóricas que fundamentam o Interacionismo Sociodiscursivo conforme Bronckart (1999); 2. Apresentação dos elementos que compõem o folhado textual.
Terceiro encontro	As relações entre as capacidades de linguagem e os elementos que as mobilizam.	1. Exposição dos elementos que mobilizam capacidades de linguagem; 2. Breve apresentação da pesquisa de Mestrado da pesquisadora, mostrando como identificar a mobilização ou não das capacidades de linguagem; 3. Inicia da atividade prática: os professores participantes recebem cinco atividades de uma unidade de um livro didático de PLE de uso recorrente na Argentina (inclusive utilizados pelo grupo) e um roteiro para orientar a análise da possível mobilização das capacidades de linguagem.
Quarto encontro	A mobilização ou não das capacidades de linguagem em livros didáticos de PLE de uso recorrente na Argentina.	1. Finalização da atividade prática de análise: os professores apresentam os resultados de suas análises; 2. Com a obtenção de dados não muito positivos, os professores iniciam o processo da unidade didática.
Orientação individual	Produção de unidade didática para a mobilização das capacidades de linguagem dos alunos.	1. Orientação individual, realizada presencial e/ou virtualmente, apresentamos questionamentos e sugestões a fim de que as unidades fossem reformuladas e aprimoradas.
Aula em contexto escolar	Realização da aula, em contexto escolar, a partir da unidade didática produzida.	1. Os professores realizam a aula prática utilizando a unidade didática produzida.
Encontro final: volta ao coletivo	Reflexões sobre o processo de produção do material didático com foco no	1. Aplicação do questionário referente à realização da aula e ao processo de produção do material didático;

	desenvolvimento das capacidades de linguagem.	2. Exposição de reflexões e experiências envolvidas no processo da formação.
--	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora para melhor visualização dos passos metodológicos

A partir do plano de curso apresentado à Universidad Nacional de Rosario e à Associação de Professores de Português da Argentina, foi iniciado um processo de divulgação da oficina que durou, praticamente, um mês a contar a partir de nossa chegada a Rosario. A divulgação foi feita pela Universidade, pela direção do Profesorado de Portugués, via e-mails enviados aos alunos, e pela Associação de Professores de Português da Argentina, também através de e-mails, aos professores associados e divulgação em sua página na Internet. Pedimos aos interessados que fizessem uma pré-matrícula, visando uma melhor organização da logística da oficina (espaço e materiais a serem impressos). É importante ressaltar as dificuldades para formar público, mesmo sendo ofertado um curso totalmente gratuito, pois a própria UNR passou por vários dias de greve (que não acontecem de uma forma sequencial) e pela descrença quanto à qualidade de um curso ofertado gratuitamente.

Iniciamos nossa oficina com um número de doze professores que demonstraram interesse em participar da formação que oferecemos com o apoio das já supracitadas instituições. Explicamos os objetivos da oficina e enquadrando-a dentro da metodologia de pesquisa de nossa tese. Esclarecemos, então, cada procedimento a ser realizado até o final da oficina. Neste primeiro encontro, dois professores não compareceram, quatro professores desistiram por razões diversas (não estavam em sala de aula, eram estagiários e precisariam seguir as orientações do professor da disciplina de estágio para a construção de seu material ou ministravam aulas em entidades bastante tradicionais e que não permitiriam a inserção de outros materiais que não o livro didático adotado em sala de aula).

A fim de conhecermos o público que permaneceu e prevermos possíveis desencontros teórico-metodológicos, aplicamos o questionário A, composto por sete perguntas, como já dissemos, para identificar o contexto de cada professor buscando a construção de cada sujeito social professor que fazia parte do grupo. A primeira pergunta “*Qual sua história profissional (formação acadêmica, tempo como docente da área de PLE, público a que já ministrou aulas)?*” visava identificar o tipo de formação daquele professor, tempo de formação, tempo de exercício como professor de PLE e os contextos em que já havia lecionado; A segunda pergunta “*Qual é o objetivo das suas aulas de Português Língua Estrangeira (doravante PLE)?*”, assim como a terceira “*Qual a metodologia utilizada nas suas aulas?*” buscava identificar concepções epistêmico-metodológicas que embasavam suas práticas; A quarta

pergunta buscava conhecer o público a que se destinavam suas aulas e, prioritariamente, para que público os materiais seriam produzidos “*Como se constitui (em) o(s) público(s) a que dirige suas aulas (alunos de escola regular, curso livre, específico para alguma área, universitários de outros cursos, etc.)? Qual o perfil do corpo discente (idade, formação, interesses pela língua)?*”; As três últimas perguntas estavam, de alguma forma relacionadas, tinham o objetivo de identificar o LD utilizado pelo professor, e o espaço que este LD ou o professor (no caso do pouco ou nenhum espaço dado pelo LD) para práticas tão importantes como a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática “*Qual o material didático adotado (livro, CD, gramática) para trabalhar com cada público?*”, “*Qual o espaço da leitura, da escrita e das práticas orais em suas aulas de PLE? Qual destes elementos recebe um maior foco nas suas aulas? Por quê?*” e “*Qual é o espaço para o ensino da Gramática durante suas aulas de PLE? Que concepção de gramática é adotada? Nas atividades propostas aos alunos, como você trabalha questões gramaticais?*”. Os três derradeiros pontos questionados estavam diretamente relacionados à prática da utilização do LD por parte do professor a fim de buscar uma autorreflexão sobre sua prática em sala de aula.

A partir das respostas que obtivemos, fizemos algumas adaptações quanto ao que seria ministrado a eles durante a oficina, buscamos ser mais didáticos e acrescentamos comparações com o que eles já faziam em sala de aula e nossa proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Iniciamos a oficina ainda no primeiro encontro, apresentando as propostas dos documentos brasileiros para o ensino de línguas, momento em que enquadrámos a necessidade de escolha da teoria de base adotada - Interacionismo Sociodiscursivo – além de uma introdução à teoria, na qual apresentamos suas bases epistemológicas. Foram 16 horas-aulas, divididas entre a compreensão da teoria e realização de atividades de análise. Durante estes quatro encontros, voltados à exposição dos pressupostos teóricos da teoria adotada, sistematicamente, apresentamos cada um dos conteúdos programáticos elencados, para isso, utilizamos slides, cópias de textos teóricos relacionados a cada um dos conteúdos e textos em que pudéssemos visualizar os elementos estudados. As explanações eram feitas e, conforme, surgiam dúvidas ou discrepâncias, os temas eram retomados, até que todos entrássemos num consenso sobre cada ponto. Apresentamos, de forma sucinta, exemplos de atividades analisadas em nossa pesquisa de Mestrado (GONDIM, 2012) que visava à observação do desenvolvimento (ou não) das capacidades de linguagem a partir de seus elementos mobilizadores.

Ao final desta exposição teórica e com base em tudo o que construímos e discutimos durante estas exposições e apresentação de exemplos de análise, os professores realizaram a

análise destes aspectos em atividades de LDs de PLE de uso recorrente na Argentina a partir das orientações do roteiro de análise (apresentado anteriormente). Coordenamos as análises das unidades temáticas por parte dos professores, que iniciaram estas análises ao final no terceiro encontro e, no quarto encontro, as finalizaram, apresentando os dados, discutindo com os demais sobre os aspectos observados, o que encontraram de positivo, de negativo, etc.

Como já dissemos, para orientarmos e facilitarmos o trabalho de análise, fornecemos um roteiro de análise com quatro itens.

O primeiro estava relacionado às modalidades (compreensão escrita e oral e produção escrita e oral) que as atividades se propunham a mobilizar. Este primeiro item buscava analisar se alguma das modalidades era prioridade em detrimento de outras.

O segundo item estava relacionado ao comando dado ao aluno pela questão, que ação (ou ações) a ser (em) realizada (s) pelos aprendizes de PLE conforme os comandos das atividades. Apresentamos alguns exemplos de comandos, tais como Conhecimento gramatical/estrutural da língua, Léxico, Decodificação de imagens, Apresentação de informações pessoais do aluno, Produção de texto, Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário, Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos, Leitura, Cultura, Posicionamento crítico do aluno, Lúdico, Pronúncia, etc. E acrescentamos que poderia ser solicitada mais de uma ação, ou ainda que poderia ser solicitada uma ação diferente das que havíamos elencado.

O terceiro item visava à observação do trabalho (ou não) com gêneros orais ou escritos. Este terceiro item visava à percepção, por parte do professor-estagiário, de um trabalho realizado com o gênero ou se um texto seria apresentado descontextualizado para ser pretexto de qualquer outro tipo de trabalho.

O quarto e último item propunha, diretamente, o questionamento quanto à mobilização de elementos que viessem a desenvolver as capacidades de linguagem. Consideramos que a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção; b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências textuais presentes no texto); c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à conexão, coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e vozes e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais. Objetivamos a compreensão de que se a atividade não trabalhasse com gênero, muito dificilmente mobilizaria alguma capacidade. O roteiro para análise foi bastante produtivo, suscitou muitas dúvidas que buscamos sanar em grupo, com a colaboração de todos os participantes.

Terminamos as análises no encontro seguinte, com a apresentação dos dados compilados por cada professor, reservado à adaptação das novas unidades. Coordenamos este momento a fim de observarmos aspectos destoantes da proposta ou respostas que, de alguma forma, apresentassem uma visão errônea dos aspectos analisados, comentamos e buscamos a compreensão do problema encontrado. Já com os conceitos mais aclarados e a visualização destes em atividades, os professores voluntários analisaram seus livros didáticos, os trabalhados em suas aulas, realizaram análise e reformulação de uma unidade temática deste LD que deveria ser reformulada, com base na teoria que vínhamos estudando, para a realização da aula didática. Então cada um escolheu uma unidade temática a partir do critério “unidade que deveria ser trabalhada conforme o cronograma escolar” e, alegando a distância das propostas das obras e do objetivo de nossa formação, resgataram apenas a temática da unidade temática do livro e questão. Esta unidade foi reformulada conforme o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem do aluno. Cada unidade temática foi produzida para um público de alunos hispanofalantes que estava cursando uma das turmas do ensino secundário na educação básica argentina.

Tínhamos seis sujeitos até o momento das análises de unidades de livros didáticos, mas, infelizmente, perdemos duas por negativa das escolas em que trabalhavam em nos receber ou aceitar que as professoras levassem outro material que não o livro didático adotado; e um por razões pessoais.

Realizamos, então, com os três professores restantes as orientações individuais quanto à produção de sua unidade didática, que podiam ser presenciais ou virtuais. Cada unidade foi organizada e reorganizada conforme nossa orientação, buscando a maior proximidade com nossa proposta, sem que em momento algum fosse exigido que o professor fizesse qualquer mudança que não fosse estabelecida por ele mesmo. Inicialmente, pensamos em realizar o trabalho de reformulação em grupo, e de forma presencial, mas muitos “problemas” eram elencados para que a atividade fosse realizada: “O texto tem que ser escolhido com calma porque ele vai orientar o trabalho com a gramática”, “não estamos com computador”, etc.

Após a finalização das unidades, partimos para a aplicação dos materiais para os contextos para os quais foram construídos. Antes de os professores iniciarem as aplicações, conversamos com coordenação e/ou direção a fim de apresentarmos nossos objetivos e procedimentos. Uma delas só permitiu nossa presença na escola consoante apresentação de um seguro de vida e acidentes pessoais feito no país. O seguro que tínhamos feito no Brasil, conforme exigência da Capes para o estágio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

(PDSE) não foi aceito e tivemos que atender à exigência a fim de não perdermos mais um professor participante.

Com a documentação do seguro e a permissão das escolas, acompanhamos e analisamos a aplicação dos professores, observando o modo com o qual o este trabalhava, a eficácia do que havia se proposto a fazer. Inicialmente, tínhamos a ideia de fazer um registro audiovisual das aulas, mas nem todas as escolas permitiram a realização deste procedimento a fim de proteger a imagem de seus alunos bem como a de seus próprios professores. Ainda que explicássemos que o registro não viria a público, este procedimento não foi aceito. Então, para apresentarmos visibilidade dos dados e para realizarmos posteriores reflexões das ações realizadas em sala de aula, fizemos a gravação do áudio e posteriores transcrições destas, além de notas de aula, tomadas sobre aspectos analisados durante a aplicação.

Com relação ao contexto de cada professor, podemos dizer, de maneira geral, que todos as escolas que aceitaram nos receber eram particulares, com uma boa infraestrutura. Ainda que nem todas tenham aceitado nosso procedimento de gravação audiovisual ou tenham exigido um seguro extra para nossa pesquisa, fomos muito bem recebidos, observamos o interesse na área de PLE e na formação de seus professores. Individualmente, os contextos da realização das aulas foram os seguintes:

- a) A professora Luísa teve como contexto de realização de sua aula a partir da unidade didática produzida a Escuela Particular Dante Alighieri<sup>61</sup>, situada à rua Hipólito Yrigoyen, N° 1412 e 3080 - Parque Sur - Villa Constitución, Constitución, província de Santa Fe. A escola foi fundada em 1993 e conta com uma excelente infraestrutura. Oferta desde o Jardim de infância – educação inicial, EGB<sup>62</sup> ao ensino secundário. A escola apresenta como missão serem "Comprometidos com a formação de sujeitos transformadores" (tradução nossa)<sup>63</sup>.
- b) A professora Rosa teve como contexto de realização de sua aula a partir da unidade didática produzida o Complejo Educativo Los Arrayanes<sup>64</sup>, que faz parte do sistema de educação privada, situado à rua Riobamba 1156. Rosario. Argentina. A escola Los Arrayanes foi criada em 1991 somente com nível inicial, no ano seguinte inicia a EGB e, em 1998, incorpora o ensino secundário, transformando-se num complexo

---

<sup>61</sup> Maiores informações no site <http://www.dantevc.edu.ar/institucional.html>.

<sup>62</sup> EGB significa Educación General Básica do ciclo de estudos obrigatório de nove anos, corresponde ao Ensino Fundamental I e II no Brasil, está dividido em: EGB I: 1°, 2° y 3° Año de escolarización, EGB II: 4°, 5° y 6° Año de escolarización e EGB III: 7°, 8° y 9° Año de escolarización.

<sup>63</sup> Comprometidos en la formación de sujetos transformadores.

<sup>64</sup> Maiores informações no site <http://escuelalosalarrayanes.edu.ar/site/>.

educativo. Assim como a escola anterior, Los Arrayanes conta com uma infraestrutura de muita qualidade. A escola apresenta três princípios básicos: “a educação dos alunos; Não tem nenhuma orientação política ou religiosa e dedica especial importância a valores éticos, morais e espirituais do educando; e tende a desenvolver a importância da paz universal, promovendo relações fraternas com outras nações para promover, na Terra, a unidade na diversidade através de relações humanas corretas” (tradução nossa)<sup>65</sup>.

- c) O professor Pedro teve como contexto de realização de sua aula a partir da unidade didática produzida o tradicional Colégio Marista Nuestra Señora del Rosario<sup>66</sup>, situado à bulevar Oroño 770, Rosario, Santa Fe. Os maristas iniciaram as atividades escolares em janeiro de 1923 e, em junho, o Governo de Santa Fé já o reconheceu como colégio. Bem como os demais centros de ensino, Nuestra Señora del Rosario possui uma magnífica infraestrutura. O colégio se apresenta como “um centro educativo católico que a Igreja oferece à sociedade através do Instituto dos Irmãos Maristas para promover a formação integral de seus alunos conforme o espírito de seu fundador, São Marcelino Champagnat (tradução nossa)<sup>67</sup>.

Após a aplicação das unidades produzidas, entregamos ainda um último questionário sobre a aplicação para que os professores refletissem como havia sido a utilização do material produzido por ele mesmo, a partir do contexto real de sala de aula, com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem do falante. Para cada atividade produzida, o professor-estagiário deveria responder às perguntas: “Qual (quais) capacidade(s) de linguagem buscou mobilizar em cada questão? Através de que elementos?” e “Você conseguiu mobilizar tal (tais) capacidade(s)? Justifique.”. Tais questionamentos visavam à reflexão do professor-estagiário, como autor de seu próprio material de trabalho, sobre os objetivos traçados e o sucesso (ou não) do que foi objetivado.

Duas questões seguintes eram referentes à prática de produzir um material didático, então questionamos sobre possíveis dificuldades para elaborar a unidade e sobre alguma dificuldade

---

<sup>65</sup> la educación integral de los alumnos; no tiene orientación política ni religiosa y dedica especial importancia a los valores éticos, morales y espirituales del educando; y Tiende a desarrollar la importancia de la paz universal, promoviendo relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la Tierra la unidad en la diversidad, a través de correctas relaciones humanas.

<sup>66</sup> Maiores informações no site <http://www.maristasrosario.com.ar/sitio/index.cgi>.

<sup>67</sup> un centro educativo católico que la Iglesia ofrece a la sociedad a través del Instituto de los Hermanos Maristas para promover la formación integral de sus alumnos según el espíritu de su fundador, San Marcelino Champagnat.

para fazer a transposição didática do que havia sido estudado na oficina para o que seria relevante na sua sala de aula.

A próxima questão, referente ao contexto de seus alunos, buscava observar se o professor, após aplicação, faria alguma modificação sobre como o via, e ainda o que foi facilitado ou dificultado pelo contexto da sala de aula.

Apresentamos mais duas questões sobre a avaliação do professor quanto à aplicação da unidade. A questão seguinte, como continuação das anteriores buscava aspectos que poderiam ser acrescentados ou retirados da unidade produzida.

A questão seguinte buscava uma reflexão do participante sobre sua prática docente a partir de um material elaborado por ele e para aquele contexto específico, a partir de objetivos teóricos pré-estabelecidos.

Concluimos o questionário com a seguinte pergunta “*Antes da oficina, você já tinha ouvido falar de Interacionismo Sociodiscursivo? O que esta teoria tem para oferecer (ou não) para o ensino de línguas estrangeiras, neste caso, para o ensino de Português Língua Estrangeira?*”, buscando os conhecimentos sobre a teoria estudada e suas possíveis contribuições para o ensino de PLE.

Finalizamos a oficina com um encontro para reflexão e discussão das práticas, o que chamamos de “volta ao coletivo”. Fizemos a gravação e a transcrição deste encontro a fim de captarmos aspectos que pudessem ter sido deixados de lado nos questionários que os levariam a reflexão.

A fim de analisarmos os dados, dividimos a análise em dois momentos:

O momento intra: este momento busca analisar o processo de análise e produção dos materiais didáticos e reflexão quanto à participação no processo de análise, produção e utilização do material didático, para nos instrumentarmos de elementos teóricos neste momento, elegemos:

1. Para a análise dos livros didáticos escolhidos (capacidades de linguagem).
2. Para a produção das unidades didáticas (capacidades de linguagem).
3. Para a análise das reflexões apresentadas sobre a participação no processo de formação (repertórios didáticos).

Os momentos intra e extra: relacionados à transposição didática realizada em dois momentos: a produção da unidade didática e a realização da aula didática

O momento extra: este momento busca analisar o processo de realização das aulas a partir das unidades didáticas produzidas. Para esta etapa, foram eleitos os repertórios didáticos.

Após a análise para apreciação dos dados, fizemos um diagnóstico interpretativo e crítico dos resultados, observando a eficácia (ou não) dos insumos propostos nos materiais didáticos produzidos, nas práticas e em todo o processo de formação.

Apresentado o percurso metodológico seguido por nós para a realização da pesquisa, passamos, no capítulo seguinte, à análise dos dados.

## 5. PROCESSO REFLEXIVO DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Partimos para o processo de realização das atividades traçadas como proposta do modelo de formação de professores nesta tese. Para uma melhor visualização das relações existentes entre nossos questionamentos e os resultados a que chegamos, apresentaremos cada questionamento e buscaremos respondê-lo a partir da análise dos dados.

Neste capítulo, apresentamos um modelo de formação docente reflexivo e interventivo. Ele é composto, como apresentamos na seção metodológica, por algumas etapas resumidas no quadro abaixo:

**Quadro 6** – Etapas da pesquisa

1	Exposição dos objetivos e da corrente teórica que os baseia
2	Explanação de uma análise a partir dos pressupostos escolhidos
3	Análise individual de atividades de livros didáticos de uso dos professores participantes
4	Discussão, em grupo, sobre os dados analisados
5	Produção de unidade didática
6	Orientações e questionamentos em prol de modificações adequadas aos objetivos
7	Reformulação da unidade didática
8	Utilização da unidade didática
9	Reflexão sobre os processos de produção e utilização das unidades produzidas

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das etapas traçadas para a pesquisa.

Antes de iniciarmos o processo de análise de dados, fornecemos subsídios para que os dados fossem gerados. Inicialmente, apresentamos a teoria basilar (desde sua constituição, concepções e relação entre os elementos constitutivos dos textos e as capacidades de linguagem), considerando os conhecimentos e os contextos dos professores participantes, e uma metodologia de análise de atividades fundamentada nesta teoria. Passamos, então, a gerar os dados a partir de dois segmentos: a análise e a produção de materiais didáticos.

Com relação à análise, a dividimos em dois momentos: a análise individual das atividades selecionadas e as discussões em grupo a respeito destas análises. O momento de análise individual propicia a experiência de analisar com base na teoria construída e nos objetivos traçados, enquanto as discussões em grupo possibilitam a construção dos conhecimento em coletivo, cada participante agrega seus saberes e dúvidas a fim de possibilitar uma análise coerente dos comandos de atividades selecionados, neste momento, nosso papel é de mediar e, a partir de questionamentos, levar o grupo a análises adequadas dos referidos comandos.

No âmbito da produção do material, precisamos acompanhar a produção de cada unidade individualmente. Esta etapa foi dividida em três momentos. O primeiro trata da produção de uma unidade didática com foco no ensino de português como língua estrangeira. O segundo trata do momento de mediação da professora formadora em relação às produções realizadas pelos professores participantes. A partir desta orientação, identificamos o terceiro momento, no qual há uma reformulação da unidade didática para que ela seja utilizada na etapa seguinte: aula ministrada a partir do material produzido.

Referente a estas etapas, podemos visualizar os momentos relativos ao desenvolvimento dos conhecimentos didáticos do professor. Organizamos estas etapas a fim de possibilitarmos conhecimentos que viessem a contribuir com a zona de desenvolvimento proximal do professor. Esta é definida por Vygotsky como:

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

Inicialmente, o objetivo era ter acesso à zona de desenvolvimento real do professor (os conhecimentos já adquiridos por ele), possibilitamos ações que permitam tal visualização: análise e produção individual. Após este primeiro momento, observamos a necessidade de intervir com o objetivo de contribuir na zona de desenvolvimento proximal dos professor participante, a fim de que ele desenvolva uma melhor análise e produza uma unidade que se aproxime dos objetivos traçados. Com os resultados, após o momento de mediação, podemos observar o desenvolvimento dos professores participantes com relação aos conhecimentos construídos a partir das unidades reformuladas e das aulas didáticas ministradas a partir da utilização das referidas unidades.

Como apresentamos da seção metodológica, analisamos os momentos, principalmente, a partir das capacidades de linguagem, mas agregamos os repertórios didáticos a fim de observar que elementos são mobilizados a fim de concretizar os objetivos traçados por eles. Ao final destas etapas, focalizamos o processo da transposição didática no intuito de observar que conhecimentos construídos durante a oficina de formação para o ensino de PLE foram, de alguma forma, transpostos pelos professores participantes.

A última etapa, voltada ao processo de autorreflexão do professor, foi realizada a partir da aplicação de um questionários e de um encontro ao que chamamos volta ao coletivo. Tanto a partir do dispositivo escrito quanto do encontro, buscamos levar os professores a uma

autoanálise dos conhecimentos desenvolvidos (ou não) a partir da oficina de formação ministrada por nós. Analisamos as colocações do encontro de volta ao coletivo a partir do repertórios didáticos mobilizados nas apresentações das reflexões.

Portanto, tendo selecionado a teoria e descrito a metodologia, passamos, então, a apresentar as análises dos dados gerados. Mas, antes vamos descrever as condições de geração de dados.

### **5.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa**

Inicialmente apresentarmos os objetivos da oficina, antes mesmo de iniciarmos as atividades com a finalidade de alcançarmos a presença de sujeitos conscientes do processo pelo qual participariam a partir da aceitação dos objetivos traçados para a oficina. Com o objetivo de traçarmos o perfil dos professores que iriam participar da formação que ministramos, solicitamos que eles respondessem a um questionário. Dessa forma, eles também seriam vistos como sujeitos sociais no papel de professores, além de nos possibilitarem a reorganização dos conteúdos a serem trabalhados com base no perfil traçado. As perguntas que compunham o questionário já foram apresentadas no capítulo de metodologia, mas, a fim de facilitarmos a leitura, as registramos novamente a seguir:

1. *Qual sua história profissional (formação acadêmica, tempo como docente da área de PLE, público a que já ministrou aulas)?*
2. *Qual é o objetivo das suas aulas de Português Língua Estrangeira (doravante PLE)?*
3. *Qual a metodologia utilizada nas suas aulas?*
4. *Como se constitui (em) o(s) público(s) a que dirige suas aulas (alunos de escola regular, curso livre, específico para alguma área, universitários de outros cursos, etc.)? Qual o perfil do corpo discente (idade, formação, interesses pela língua)?*
5. *Qual o material didático adotado (livro, CD, gramática) para trabalhar com cada público?*
6. *Qual o espaço da leitura, da escrita e das práticas orais em suas aulas de PLE? Qual destes elementos recebe um maior foco nas suas aulas? Por quê?*
7. *Qual é o espaço para o ensino da Gramática durante suas aulas de PLE? Que concepção de gramática é adotada? Nas atividades propostas aos alunos, como você trabalha questões gramaticais?*

Também na seção metodológica, apresentamos o objetivo de cada uma das perguntas. Neste momento, apresentamos as respostas alcançadas e refletimos sobre elas. Após a desistência de professores por motivos anteriormente explicitados neste texto, o grupo estava composto por seis professores de Português Língua Estrangeira, mas obtivemos resposta de apenas cinco deles.

A seguir, analisamos cada aspecto constitutivo do contexto de ensino destes professores a partir das respostas apresentadas. Buscamos compreender estes aspectos dada a importância destes e a fim de evitar desencontros teóricos e possibilitar uma melhor construção dos conhecimentos durante a oficina.

### 5.1.1 Formação dos professores

Com a questão inicial “Qual sua história profissional (formação acadêmica, tempo como docente da área de PLE, público a que já ministrou aulas)?” buscamos compreender a formação do professor, pois acreditamos que esta possibilita a construção inicial do seu agir. Procuramos compreender também os contextos profissionais nos quais o professor realiza seu agir professoral, pois este é, a partir de nosso entendimento, um elemento responsável pela constante remodelação de suas ações como docente. Com o intuito de tornar a observação dos perfis destes professores mais didática e concisa, produzimos um quadro-resumo com as informações apresentadas.

**Quadro 7** – Formação profissional dos participantes da pesquisa

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa	Paulo <sup>68</sup>
Ainda no quarto ano do professorado de português. Ministro aulas em empresas e a alunos particulares.	Formada como professora em português na Faculdade de Humanidades e Artes da UNR. Dei aulas em institutos de idiomas e ainda continuo. Trabalhei em empresas ensinando português a profissionais. E, na atualidade, dou aulas de português na universidade.	Licenciada em Português e estou finalizando o Bacharelado em Língua Portuguesa. Faz sete anos que ministro aulas de PLE a diversos públicos: crianças, adolescentes, jovens universitários, adultos em aulas particulares e de Português “in company” e aposentados. Desde 2009 ministro aulas como ajudante	Sou Professor de Português pela UNR formado em 2005 e dou aulas no ensino médio, em institutos de línguas e aulas particulares para adolescentes e adultos.	Professora de Português formada em 2009. Docente da área desde 2007. Público: Alunos de ensino médio e adultos.	Professor de Português formado pela UNR. Ministra aulas de português no Ensino Secundário e na Escola de Idiomas da UNR.

<sup>68</sup> Este participante não respondeu ao nosso questionário. As respostas a algumas perguntas foram apresentadas durante a oficina.

		de cátedra em várias disciplinas (Linguística Geral e Língua e Gramática Portuguesa IV) dos cursos de Português da UNR e, a partir de 2011 já como professora permanente na faculdade.			
--	--	--	--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

Com base nos dados, constatamos que apenas um dos participantes não possui a formação completa na área e, ainda assim, já ministra aulas em diferentes contextos. Em se tratando de experiência, observamos que todos apresentam de dois a dez anos no ensino de PLE em ambientes diversos, desde aulas particulares, cursos livres, escolas e ensino superior. A nosso ver, este fator possibilita uma construção de identidade docente mais ampla e diferenciada, considerando as adequações que deverão ser realizadas de acordo com a situação de sala de aula que possuem. Entendemos que este aspecto poderia facilitar as transformações teóricas e metodológicas que viríamos a propor durante a oficina.

### 5.1.2 Escolhas teóricas e metodológicas dos professores

A segunda “Qual é o objetivo das suas aulas de Português Língua Estrangeira (doravante PLE)?” e a terceira “Qual a metodologia utilizada nas suas aulas?” perguntas objetivavam uma reflexão dos professores quanto à sua prática, a fim de fazê-los pensar no processo mecânico de escolher determinadas modalidades, elementos gramaticais e/ou lexicais a serem apreendidos e levá-los a refletir sobre algo maior, a real mola propulsora que orienta (ou deve orientar) o docente com relação ao ensino: o que todas estas aulas visam a desenvolver nos alunos e como estes professores agem a fim de alcançar os objetivos traçados? Apresentamos a seguir um quadro com as respostas referentes a questão 2.

**Quadro 8** – Objetivo das aulas de PLE dos participantes da pesquisa

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa
O objetivo das aulas é que o aluno possa	O objetivo depende de onde esteja dando	O objetivo que eu tento atingir é que os alunos	Que o aluno desenvolva suas	Desenvolver a competência

desenvolver todas as suas habilidades e capacidades de linguagem ao empregar a língua portuguesa.	aulas. Por exemplo, na universidade, eles só devem ter um conhecimento básico da língua e devem desenvolver mais a compreensão escrita, mas devem ter um desenvolvimento de cada uma das capacidades para poder se comunicar com esse conhecimento básico. Por outro lado, no Instituto quero que minhas alunas atinjam um bom nível, pois pretendo que possam se expressar em português.	possam interagir entre eles na língua alvo tanto na forma oral quanto na escrita, além de que valorizem as diferenças culturais existentes entre a sociedade Argentina e as sociedades lusófonas.	capacidades de linguagem.	comunicativa em PLE.
---	---	---	---------------------------	----------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

Constatamos, a partir dos dados, que a participante Elisa apontou como objetivo o desenvolvimento das modalidades e, a partir da primeira exposição que fizemos, já acrescentou o conceito das capacidades de linguagem, ainda que não tivesse total compreensão do conceito. A docente Maria apresentou como objetivo de suas aulas de português na universidade a apropriação do português instrumental, diferente dos cursos nos institutos, para os quais a mesma professora assinalou a necessidade de fazê-los aceder a um “bom nível” na língua alvo. A professora Luísa esclareceu que seu objetivo é fazer com que seus alunos consigam interagir em língua portuguesa, levando em consideração as diferenças culturais entre seu país de origem e os países lusófonos. O professor Pedro apontou como objetivo o desenvolvimento das capacidades de linguagem (mesmo tendo uma breve explanação do que seriam) e a Rosa priorizou o desenvolvimento da competência comunicativa.

As respostas de nossos participantes são diversas quanto aos objetivos (modalidades, capacidades de linguagem, competência comunicativa, português instrumental, interação considerando a cultura) o que nos apresentou a necessidade de trabalharmos estas concepções, conceituá-las, diferenciá-las e justificarmos nossa escolha. Não apresentamos nossas

explicações, pois este não é o foco de nossa pesquisa, mas não podemos deixar de relatar a relevância desta discussão para a compreensão dos professores quanto ao objetivo de nossa oficina. Já as respostas referentes à terceira pergunta apontam para um conjunto macro que nos remete ao ensino comunicativo como podemos observar no quadro a seguir.

**Quadro 9** – Metodologia utilizada pelos participantes da pesquisa nas aulas de PLE

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa	Paulo
A metodologia utilizada é comunicativa.	Em geral uso o livro didático e, com base no tema desenvolvido, posso levar uma música, uma leitura e preparar atividades para fazer na aula.	A metodologia depende das necessidades dos alunos, mas, geralmente, é a comunicativa.	Enfoque comunicativo.	Metodologia de ensino baseada no Método Comunicativo, através das quatro macro habilidades comunicativas	Método comunicativo.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

Como podemos observar, com exceção da professora Maria (que relatou o uso de livro didático e música como metodologia de ensino), os demais apontam a metodologia, comunicativa, o enfoque comunicativo e o método comunicativo como “metodologias” adotadas.

Este fato incitou-nos a fazermos uma breve reflexão sobre os termos. Esclarecemos que, muitas vezes, os termos enfoque, metodologia, método são utilizados como sinônimos o que, ao nosso ver, pode gerar problemas referentes ao que se diz fazer e a prática real do professor. A fim de apresentarmos a diferença, expusemos definições de teóricos brasileiros para tais noções. Citamos Leffa, que entende que a abordagem é “o termo mais abrangente [que método] a englobar os **pressupostos teóricos** acerca da língua e da aprendizagem” (LEFFA, 1998, p. 211, grifo nosso). Esclarecemos que o método “pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso” (p. 211). Conforme este autor, acrescentamos ainda que “as abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos” (p. 212), daí as diversas abordagens que conhecemos: abordagem da gramática e tradução, abordagem direta, abordagem para a leitura, abordagem audiolingual, abordagem comunicativa.

Almeida Filho (2002, p. 18), corroborando o posicionamento de Leffa, concebe o conceito de abordagem como “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento,

uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua”. Interessante é a alusão ao termo “enfoque” feita por este autor, visto que é o termo equivalente para “abordagem” em língua espanhola. Em conformidade com o que dizem estes autores, vamos postular abordagem como a organização a partir dos pressupostos teóricos, o método como a organização do ensino a partir destes pressupostos e as metodologias com as práticas reais a partir destas macro-orientações. Não é nosso objetivo tratar de cada uma das abordagens de ensino de línguas, pois as respostas dos participantes, ainda que apresentem certa confusão quanto à terminologia, apontam para a escolha da abordagem comunicativa. Traçaremos, então, algumas linhas para entendermos tal abordagem.

A abordagem comunicativa, chamada, em língua espanhola, de enfoque comunicativo, desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX. Ela surgiu em oposição ao estruturalismo e ao behaviorismo, além de buscar melhores resultados que as abordagens anteriores. Esta abordagem, seguindo os pressupostos de Halliday (1973), defende que a unidade básica da língua é o ato comunicativo e não a frase. Dessa forma, o foco deve ser o significado e não a forma. A competência comunicativa, conceituada por Hymes (1979), é o objetivo e não a memorização de regras. Para que o desenvolvimento desta competência seja propiciado, o professor deve utilizar situações do dia-a-dia dos alunos.

Nunan (1989) descreve cinco características próprias da abordagem comunicativa, a saber:

- a) uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- b) a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- c) a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- d) uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula;
- e) uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora deste ambiente.

Almeida Filho (2002, p. 42) elucida que o papel do professor pautado nesta abordagem é o de ter:

Uma maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de **se reconhecer** nas práticas do que **faz sentido** para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (grifo nosso).

A partir dos esclarecimentos destas breves colocações sobre a abordagem comunicativa, entendemos que o ensino baseado nesta abordagem deve priorizar o aluno e o uso significativo que ele faz (ou pode fazer) da língua-alvo. O método deve reger este ensino, prioritariamente na língua-alvo, a partir de situações e textos autênticos, a fim de que os alunos sejam encorajados a construir significados utilizando-a. As metodologias atualizadas pelo professor devem seguir estas orientações, facilitando o contato do aluno com a língua portuguesa.

Após uma breve reflexão sobre esta abordagem, apresentamos também os pontos de divergência de nossa proposta: 1. O contexto da aula deve orientar o trabalho do professor, corroboramos com a utilização de textos autênticos, no entanto, as necessidades do aluno deverão orientar a utilização da língua-alvo e da língua materna; 2. A busca pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem, sendo necessários, portanto, todos os elementos necessários a produção de qualquer texto em língua-alvo, possibilitando a comunicação tanto oral quanto escrita, tanto informal quanto formal.

### 5.1.3 Relação entre público e material didático

Com o foco no desenvolvimento do material didático em si, as questões 4 “*Como se constitui (em) o(s) público(s) a que dirige suas aulas (alunos de escola regular, curso livre, específico para alguma área, universitários de outros cursos, etc.)? Qual o perfil do corpo discente (idade, formação, interesses pela língua)?*” e 5 “*Qual o material didático adotado (livro, CD, gramática) para trabalhar com cada público?*” nos ajudaram a perceber os contextos para os quais ministravam aulas e buscar estabelecer relações com o material didático utilizado por estes professores para cada público. Com relação à questão 4, obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 10** – Perfil do público discente dos participantes da pesquisa

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa
Diferentes idades e profissões.	Jovens e adultos.	Os públicos das minhas aulas são: Adolescentes do curso regular no último ano do ensino médio. Os alunos têm um marcado interesse pelas línguas já que eles, estudam três línguas estrangeiras além do espanhol. Jovens universitários (entre 19 e 23 anos) nos cursos em institutos particulares. Eles sentem a necessidade de estudar a língua pensando no Mercosul. Outros estudam pensando na	Alunos dos últimos anos do ensino médio, entre 16 e 18 anos.	Alunos da Escola de Ensino médio. Idade: 15 – 16 anos. Nível socioeconômico médio/alto. Em sua maioria interessados na aprendizagem de PLE.

		possibilidade de fazer intercâmbio estudantil ou continuar os estudos no Brasil. A maioria dos adultos (entre 25 e 35 anos) são aulas ministradas de forma particular; E os aposentados, no curso regular dependente da UNR e o PAMI. Os estudantes têm, portanto, mais de 60 anos.		
--	--	---	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

Os participantes citaram em maior número jovens e adultos, apenas uma participante trabalhava com idosos e nenhum citou o público infantil. Esta questão foi para refletirmos juntos durante a oficina se as aulas para estes públicos seriam diferentes e os materiais propostos para o ensino de PLE também. Quanto aos materiais, observamos a utilização de livros didáticos brasileiros e argentinos, como podemos perceber a seguir.

#### **Quadro 11** – Material didático utilizado pelos participantes da pesquisa

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa	Paulo
O material didático adotado é o livro <i>O Novo Avenida Brasil</i> , assim como outros livros: <i>Bem vindo!</i> e <i>Português Dinâmico</i> .	Uso o <i>Novo Avenida Brasil e o Português Dinâmico</i> .	<i>Novo Avenida Brasil Volumes 2 e 3; Português Dinâmico 1 e 2; Português Via Brasil; Horizontes; Português bem Brasileiro; e Falar...Ler...E escrever... Português.</i>	Livro <i>Português Dinâmico para o Ensino Médio e Avenida Brasil nos institutos com um público adulto na sua maioria.</i>	<i>Avenida Brasil (Livro texto- livro de exercícios e CD). Mais material autêntico (jornais, revistas, folhetos, músicas, crônicas, contos, áudios).</i>	<i>Português Dinâmico, Horizontes e Avenida Brasil.</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

Os LDs brasileiros citados foram: **Avenida Brasil** (ou **Novo Avenida Brasil**), citado por todos os professores participantes da pesquisa, **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação Falar... Ler... Escrever... Português** e **Português via Brasil**; e os argentinos: **Português Dinâmico**, citado por cinco dos seis participantes, **Horizontes** e **Um Português bem Brasileiro** *Um curso avançado para estrangeiros*. Além destes, a coleção **Brasil Intercultural Língua e cultura brasileira para estrangeiras** foi citada como material de consulta por se bastante recente, os professores a apontaram como um material que facilitaria a “modernização” de suas práticas e de modelos para atividades, também constatamos a utilização de textos autênticos por parte de uma das participantes.

Com relação aos materiais didáticos consagrados, observamos uma predominante utilização de livros didáticos produzidos no Brasil, o que os participantes da pesquisa explicaram pela “dificuldade em conseguir os livros produzidos na Argentina” e também “a escassez deste tipo de material”. Buscamos, portanto, traçar algumas informações sobre estes livros a fim de observarmos que orientações metodológicas norteiam (ou organizam) a prática destes professores na sala de aula.

Conforme os autores de **Avenida Brasil**, este LD é destinado a estrangeiros de qualquer nacionalidade, jovens ou adultos que almejem aprender português de maneira que consigam comunicar-se de forma eficaz com outros brasileiros e utilizar a língua nas diversas atividades cotidianas. O objetivo deste material é levar o aluno a compreender e falar. Este LD é caracterizado como comunicativo, mas os autores esclarecem que os conteúdos gramaticais são apresentados de forma explícita e organizada. Dessa forma, optaram por classificar o método utilizado no LD como comunicativo-estrutural, buscando unir experiências reais de utilização da língua à estruturação desta. Esclarecem ainda que o LD não é composto de mera seleção de intenções de fala e de estruturas, e sim possibilitam informações sobre o Brasil, sua gente, seus costumes, a fim de estimular a “reflexão intercultural”.

O LD **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação**, conforme sua apresentação, objetiva a comunicação em língua portuguesa do Brasil, sem desconsiderar as regras da gramática normativa. São vinte unidades que apresentam as expressões coloquiais mais utilizadas, variações regionais vocabulário útil a situações diversas, tais como: no trabalho, na casa, na rua, no restaurante, etc. Aspectos históricos e culturais da sociedade brasileira são também abordados neste material, de forma interativa.

A obra **Falar... Ler... Escrever... Português: Um curso para estrangeiros**, que é uma versão revisada de **Falando... Lendo... Escrevendo... Português**, não apresenta muitas mudanças quanto a objetivos e conteúdos. Estes asseveram que o objetivo deste LD é proporcionar ao público estrangeiro um método ativo, situacional para a aprendizagem da língua portuguesa visando à compreensão e expressão oral e escrita, fornecendo conhecimentos em nível de linguagem básico. Este material é destinado a adultos e adolescentes de qualquer nacionalidade. Os textos e exercícios foram criados a partir de interesses de ordem familiar, profissional e social, permitindo uma assimilação das estruturas estudadas. O vocabulário é trabalhado juntamente a expressões lexicais que permitem manter diálogos às ordens de interesse anteriormente citadas. Os aspectos culturais, históricos e geográficos do Brasil são transmitidos através de textos narrativos. As noções gramaticais aparecem de forma concreta e concisa, inseridas no corpo dos textos principais de cada unidade, ou sob forma de diálogo. A

progressão dos conteúdos é ativa, motivada pelo nível de dificuldade e pela necessidade do conteúdo gramatical. Os verbos possuem um estudo lento, firme e constante. Há um grande número de exercícios estruturais, de complementação, repetição, substituição e transformação, além de exercícios de redação dirigida e livre.

Segundo as autoras, o **Português via Brasil**: *um curso avançado para estrangeiros* é um método para alunos que se encontram no nível pré-avançado. As autoras afirmam trabalhar os diferentes níveis de linguagem (do “coloquial ao formal”) em diferentes textos, incluindo os literários de autores consagrados. A gramática é trabalhada sempre retomando elementos já apreendidos para facilitar a compreensão dos novos elementos. Este LD objetiva levar o aluno a “um alto nível de proficiência linguística, dando-lhe ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que evocam paisagens, usos e costumes regionais”.

A obra **Português Dinâmico** é apresentada pelas autoras como um material que tem o objetivo de “levar o aluno a ampliar seu conhecimento do idioma Português de uma maneira fácil e agradável”. Ao professor, as autoras orientam “utilizar os temas tratados em cada uma das oito unidades como disparadores para enforçar a diversidade cultural brasileira e aspectos particulares de cada Estado”. Ao aluno, as autoras esclarecem que este material “ajudará a ampliar seu vocabulário, adquirir novos conhecimentos relacionados à geografia, cultura, festas típicas, costumes do povo brasileiro e contar com o Parece mas não é”, relacionado ao trabalho com os falsos amigos. A obra apresenta o Saci Pererê como a personagem que orientará os estudos de cada uma das seções das unidades.

O LD **Horizontes Rumo à proficiência em Língua Portuguesa** é apresentado pelas autoras como “alternativa para os alunos que desejem revisar, aperfeiçoar e consolidar os conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos em níveis básicos, intermediários e avançados”. Ainda, segundo as autoras, este LD é orientado pelos princípios da Abordagem comunicativa, além de possuir também características da Abordagem Intercultural. Busca, dessa forma, “promover a integração de competências (gramatical, sociolinguística, textual-discursiva e estratégica), o diálogo intercultural e a avaliação crítica, processual, retroativa, em que a qualidade do que foi aprendido é mais importante que a quantidade de conhecimentos adquiridos”. Prioriza práticas orais e práticas de escrita variadas, a gramática possui um papel instrumental, condicionados às necessidades do aprendiz em determinado contexto.

As autoras de **Português bem Brasileiro** *Um curso avançado para estrangeiros* o apresentam como material a ser utilizado por alunos em nível pré-avançado, como objetivo de levar este aluno a um alto nível de proficiência linguística. Esclarecem que os níveis de

linguagem (coloquial e formal) são estudados em diferentes textos, inclusive literários e a gramática é estudada de forma organizada.

A coleção **Brasil Intercultural** *Língua e cultura brasileira para estrangeiras* é um conjunto de quatro volumes voltado mais especificamente a hispanofalantes. A coleção, segundo as autoras, contempla os quatro ciclos (e cada ciclo abrange dois níveis): Básico, Intermediário, Avançado e de Aperfeiçoamento. As autoras esclarecem que este material é “destinado ao (à) aluno (a) que quer aprender o português do Brasil tal como ele é, rico e diversificado, ambientado dentro da cultura que o marca e que ao mesmo tempo é marcado por ela”. A abordagem desta coleção é a Intercultural, tal opção metodológica significa ensinar e aprender uma língua de modo a “transformar a sala de aula em um escopo sensível à cultura dos sujeitos que estão em interação, no qual o contato entre línguas e culturas diferentes é construído através do diálogo e da constante reflexão crítica sobre as proximidades e diferenças que as caracterizam”. As unidades são organizadas a partir de temas contemporâneos e a partir de materiais autênticos. O estudo da gramática está sempre relacionado às situações da língua em uso.

Ao considerar os diversos públicos e os métodos selecionados, constatamos que os materiais utilizados são adotados nos vários contextos de ensino indistintamente. O único público que possui um material diferenciado é o público de idosos, pois, conforme sua professora, precisam trabalhar os conteúdos de forma mais pausada e detalhada.

A seguir, apresentamos os posicionamentos quanto ao espaço da leitura, da escrita e das práticas orais na sala de aula destes professores.

#### **5.1.4 O espaço da leitura, da escrita e das práticas orais**

Com a pergunta 6 “*Qual o espaço da leitura, da escrita e das práticas orais em suas aulas de PLE? Qual destes elementos recebe um maior foco nas suas aulas? Por quê?*” buscamos observar, a partir das respostas apresentadas pelos professores, qual o espaço da de cada uma destas práticas em suas salas de aula, objetivando identificar se haveria uma primazia de uma delas sobre as demais. Abaixo apresentamos a compilação das respostas.

**Quadro 12** – O espaço da leitura, da escrita e das práticas orais nas aulas de PLE dos participantes da pesquisa

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa
A leitura é uma habilidade que eles praticam sempre em todas	Todas são importantes na aula, só que muitas vezes o	A prática oral e a leitura são as que recebem maior foco nas minhas	Tento que haja um equilíbrio nas atividades de leitura e de prática	O objetivo de cada aula é desenvolver as quatro

<p>as aulas, assim também as práticas orais. Dou mais importância a oralidade, mais que a escrita pelo objetivo dos meus alunos em se comunicar nem tanto escrever. A prática escrita é empregada quase sempre como tarefa. E posta em prática na sala de aula.</p>	<p>tempo não deixa trabalhar cada uma dessas práticas. Às vezes, se faz leitura para praticar a pronúncia, outras ouvimos uma música para completar com questões de léxico ou gramaticais. Mas, em geral, trabalhamos mais o conteúdo gramatical.</p>	<p>aulas, assim como a gramática. A escrita contextualizada é dada todas as aulas em forma de tarefa, mas, às vezes, é desenvolvida no horário da aula. Esta organização tem a ver com o tempo da aula já que a maioria é de 1h15min e eu prefiro trabalhar com a compreensão de textos autênticos orais, escritos ou multimodais através da análise do contexto de produção e de circulação dos textos, a função que eles têm, o conteúdo, aspectos culturais, sociais, etc.</p>	<p>oral para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de compreensão e reflexão, mas também de produção e prática da pronúncia.</p>	<p>habilidades linguísticas, mas o foco centra-se na compreensão escrita e na produção oral.</p>
---	---	---	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

A professora Elisa explicou que seu foco é a oralidade, apesar de trabalhar leitura e escrita e que esta é trabalhada como “tarefa”. A professora Maria esclareceu que busca trabalhar todas estas ações, mas que a leitura é trabalhada também para pronúncia (não só compreensão), a audição de músicas é utilizada para trabalhar léxico e gramática, práticas que condizem com o ensino tradicional. Já a professora Luísa apontou dar preferência pelo trabalho com as práticas orais e a compreensão escrita e comentou que a produção escrita seria trabalhada de forma contextualizada e através de “tarefas”. O professor Pedro enfatizou a abordagem de, principalmente, atividades de compreensão e produção escritas e produção oral, que também é trabalhada como prática de pronúncia. A professora Rosa assegurou trabalhar as todas as ações, mas com maior foco na compreensão escrita e na expressão oral.

Levando em consideração que todos os participantes se assumem como professores que trabalham os conteúdos a partir da abordagem comunicativa, vamos analisar as estas práticas trabalhadas por eles. A abordagem comunicativa tem como pressuposto o trabalho com as

quatro modalidades (compreensão e produção orais e compreensão e produção escritas), mas observamos que os professores dão prioridade a algumas delas em especial: a professora Elisa foca a produção oral e esclarece que a escrita é trabalhada como “tarefa”; a professora Maria busca trabalhar as quatro modalidades, mas esclarece que trabalha leitura para viabilizar o aprendizado da pronúncia, e da compreensão oral para possibilitar o aprendizado de léxico e gramática (o que foge dos pressupostos da abordagem assumida); a professora Luísa prioriza a produção oral e a compreensão escrita e reitera que a produção escrita é trabalhada como “tarefa” (mesma prática adotada pela professora Elisa); o professor Pedro trabalha todas as modalidades com foco menor somente na compreensão oral (este fato talvez se deva a falta de recursos didáticos disponíveis para suas aulas); a professora Rosa foca, como a professora Luísa a produção escrita e a compreensão oral. Com relação ao tratamento de tarefa dado as atividades de produção escrita, as participantes esclarecem tratar-se de toda atividade que viabilize o uso da escrita, que estas atividades podem ser de apresentar respostas, completar espaços, não necessariamente a produção de textos escritos.

As respostas apontam para dois problemas que carecem de reflexão: (1) as modalidades trabalhadas em sala de aula sobrepõem-se; (2) o ensino com base (ou não) em tarefas. Como podemos perceber, apesar na orientação da abordagem comunicativa de serem trabalhadas as quatro modalidades, os professores optam por focalizar alguma (s) em detrimento das demais, as mais trabalhadas são as que eles consideram mais importantes para formar seus alunos. Este aspecto distancia a prática dos professores da abordagem apontada como adotada por eles.

Com relação ao segundo problema observado por nós, notamos a prática de produção escrita como tarefa, citada por dois de nossos participantes. Buscamos estudos de teóricos que viessem a abordar este tema (inclusive em língua espanhola e, principalmente, em bibliografia argentina, visto que a formação dos professores participantes está dentro deste contexto), o que percebemos a partir de nossa busca é que o termo “tarefa” é tratado como sinônimo de “atividade” ou “exercício”, ou seja, um comando proposto para que o aluno realize determinada ação, que, no caso na produção escrita, pode ser desde a produção de textos ao preenchimento de espaços ou realização de ditados. Elis (2003) nos esclarece que o termo “tarefa” é bastante nebuloso, ressaltando, inclusive, que o termo pode estar relacionado (ou não) ao uso da linguagem, e ainda que esta pode ser precedida por uma pré-tarefa e finalizada com uma pós-tarefa, estas duas fases não são foco de análise neste trabalho. Desta forma, nos permitimos compreender todos estes termos utilizados (atividade, exercício, tarefa) para fazer referência a um comando que orienta determinada ação a ser realizada pelo discente.

### 5.1.5 Espaço da gramática

O questionamento 7 “Qual é o espaço para o ensino da Gramática durante suas aulas de PLE? Que concepção de gramática é adotada? Nas atividades propostas aos alunos, como você trabalha questões gramaticais?” visava à apreensão do espaço da gramática nas aulas de PLE, a fim de identificarmos se este se adequa às teorias que os professores afirmam embasaram-se, identificando possíveis incoerências ou distanciamentos. Observamos os seguintes posicionamentos:

**Quadro 13** – O espaço da gramática nas aulas de PLE dos participantes da pesquisa

Elisa	Maria	Luísa	Pedro	Rosa
<p>A gramática é ensinada primeiro num texto onde os alunos têm que inferir e logo depois é acrescentada a teoria para uma melhor compreensão. Acho a gramática uma ferramenta importante para que possam se comunicar na forma correta. Sei que a gramática normativa é uma metodologia antiga e que o foco tem sido mudado, mas acho que dá ótimo resultado como no ensino de línguas estrangeiras.</p>	<p>O espaço é bem importante, os alunos e eu também temos na cabeça a questão da gramática tradicional. É como eu aprendi o português que ensino a meus alunos, mas tentando sempre trabalhar em um marco comunicativo por isso é que, em muitas aulas, levo material preparado em casa, diferente do livro didático.</p>	<p>O espaço para a gramática depende do público, mas quase sempre tem, no mínimo, seus 10 minutos de trabalho. O tempo depende da complexidade do tema trabalhado e da contrastiva que pode se realizar com o espanhol. A concepção adotada é uma gramática comunicativa já que as questões gramaticais sempre são relacionadas com as situações em que elas podem se realizar. Na maioria das aulas, os alunos completam um ou dois exercícios do livro didático adotado (mais sistemáticos) e posteriormente realizam exercícios de preenchimentos de lacunas em textos, relacionamentos de estruturas, etc.</p>	<p>Parte-se da ideia de gramática como o conjunto de estruturas que vão permitir ao aluno se expressar, tanto de forma escrita como oral, de maneira correta. Partindo da grande semelhança entre o português e o espanhol. Reflete-se sobre as diferenças, de maneira contrastiva, não ocupando muito tempo da aula.</p>	<p>A gramática não como protagonista, mas como meio para estabelecer uma função comunicativa num determinado contexto. O professor ajuda o aluno a observar num texto determinadas estruturas gramaticais para logo passar para uma explicação gramatical.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários A

Quanto à concepção de gramática apresentada pelos professores, as respostas foram as seguintes: a professora Elisa deixou clara sua preferência pela gramática normativa; a professora Maria esclareceu optar por trabalhar a gramática tradicional; a professora Luísa afirmou trabalhar uma “gramática comunicativa”, pois busca trabalhar estruturas que podem se realizar em contextos reais, os exercícios para a aquisição destes conteúdos são para que o aluno complete (ou preencha) com as estruturas que faltam; o professor Pedro apontou seu entendimento de que a gramática é “um conjunto de estruturas” que possibilita a expressão do aluno de forma escrita ou oral, de maneira correta, e que seu trabalho seria o de facilitar seu ensino, através da análise contrastiva entre as línguas portuguesa e espanhola; a professora Rosa esclareceu que seu entendimento de gramática é a de que esta é “um meio para estabelecer uma função comunicativa em determinado contexto”, por este motivo busca analisar com os alunos como determinada estrutura se comporta num determinado texto e depois busca explicar os fenômenos; e o professor Paulo, que não respondeu ao questionário, esclareceu que, para ele, a gramática permite “o ensino da estrutura da língua”.

Com relação às concepções de gramática dos professores, foram apontadas “a gramática normativa”, “gramática tradicional”, “gramática contrastiva” e “gramática comunicativa”. Buscamos, então, fazer um breve apanhado das concepções mais comuns no Brasil. Não podemos iniciar a apresentação de concepções de gramática sem antes apresentarmos as concepções de linguagem que as norteiam. Vários autores desenvolvem estudos sobre o ensino de gramática no Brasil, mas citaremos os citados a fim de apresentarmos uma visão mais sintética e usual. Geraldi (1984) buscou atualizar para o português, as concepções de linguagem elencadas por Bakhtin/Volochinov (2006) que considerava as relações entre língua, mundo e sujeito para conceber diferentes paradigmas: o Subjetivismo Idealista (a linguagem é uma representação fiel daquilo que existe na mente humana), o Objetivismo Abstrato (com base nos estudos apresentados no curso de Linguística Geral, de Saussure, o indivíduo receberia passivamente, da sua comunidade, um sistema linguístico pronto, no qual ele não pode interferir conscientemente) e Interacionista (este defendido pela obra em questão, a língua só tem sentido quando inserida num dado contexto, considerando as relações entre os sujeitos) como as formas de entender a linguagem.

Como dissemos, Geraldi interpreta as orientações apresentadas na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, para entender as visões de linguagem e as “traduz” em três concepções

que são abordadas por vários outros estudiosos, como Travaglia (2002) e Possenti (1997). As “traduções” feitas por Geraldi são respectivamente:

- a) a linguagem como expressão do pensamento;
- b) a linguagem como instrumento de comunicação e
- c) a linguagem como forma ou processo de interação.

A partir destas concepções de linguagem, as concepções de ensino e gramática serão construídas. A fim de entendermos as construções dos conceitos de gramática, apresentaremos, resumidamente, o que se entende por cada uma destas concepções de linguagem.

Entender a linguagem como “expressão de pensamento” é conceber a linguagem como uma atividade monológica, em que o objetivo principal do aprendiz deve ser apropriar-se de regras que revelem seus pensamentos de forma lógica. Nesta concepção, os contextos comunicativos são desconsiderados.

Perceber a “linguagem como “instrumento de comunicação” é apreender a língua como um instrumento pronto que servirá para permitir a comunicações entre os sujeitos. Estes devem ser capazes de transmitir e codificar mensagens. Essa finalidade de transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor afasta os interlocutores do uso efetivo da língua.

Conceber a linguagem como “forma ou processo de interação” é crer que a linguagem passa a ser um lugar de interação, de criação, de transformação, em que os sujeitos se posicionam, se modificam a partir da comunicação.

A partir destas formas de entender a linguagem, Travaglia (2002) diferencia três tipos de gramática correspondentes, respectivamente:

- a) Gramática normativa, prescritiva ou tradicional – estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta. Baseia-se nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.
- b) Gramática descritiva – descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso deles.
- c) Gramática internalizada – conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação.

O autor apresenta ainda outras concepções de gramática, a saber: Gramática explícita ou teórica (constituída pelos estudos linguísticos que buscam explicitar a estrutura, constituição e funcionamento da língua); Gramática implícita (constituída pelos conhecimentos internalizados

inconscientemente que o falante possui da língua) e Gramática reflexiva (constituída pelas práticas de observação e reflexão sobre a língua). Elenca ainda outros tipos de gramática, classificadas a partir de seus objetivos e objetos de estudo: Gramática contrastiva ou transferencial (analisa duas línguas ao mesmo tempo, apresentando semelhanças e diferenças entre elas); Gramática geral (objetiva elencar princípios a que todas as línguas obedecem); Gramática universal (realiza a classificação de fatos linguísticos observados e realizados universalmente); Gramática histórica (analisa a língua diacronicamente); e Gramática comparada (analisa fases evolutivas de várias línguas buscando encontrar pontos comuns entre elas).

Para Possenti (1996, p. 86, grifo nosso), “ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua *variedade de usos*, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”. Assim, “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (p. 92), daí a importância de se ensinar a partir da terceira concepção de linguagem, em que a gramática é internalizada, visando ao uso da língua respeitando os fatores sóciohistórico culturais, observando o que “dizer” em determinado contexto.

Ainda que tenhamos apresentado algumas concepções de gramática, não abarcamos a gramática comunicativa, citada por uma das participantes de nossa pesquisa, visto que não encontramos teóricos que se ocupassem desta concepção. Localizamos, entretanto, uma *Gramática Comunicativa del Español*, de Francisco Matte Bom, publicada pela Edelsa, na Espanha. Esta gramática se apresenta como uma gramática que foca a comunicação do espanhol como língua estrangeira. O autor a contextualiza como a gramática a ser utilizada dentro da abordagem comunicativa. Conforme o autor:

Uma gramática que se baseia na análise do funcionamento dos idiomas a partir de uma perspectiva que leve em conta a comunicação, em que se analisam todos os matizes e em que nada se dá por conhecido; em que se reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é **uma gramática que situa os interlocutores e a interação no centro da análise**. (MATTE BON, 1995a, p.6, grifo do autor)

Buscando indícios de estudos teóricos sobre tal concepção de gramática, encontramos, no Brasil, os estudos de Santos (2008, 2011). A autora define gramática comunicativa como “uma descrição gramatical voltada para o E/A-LE (ensino/aprendizagem de língua estrangeira) que utiliza os usos efetivos da língua, com o objetivo de ajudar os alunos a adquirir uma competência comunicativa na língua em questão.” (SANTOS, 2011. p. 720). Esta ainda é uma

nova perspectiva de estudos gramaticais, embasada no desenvolvimento da competência comunicativa através do estudo da comunicação.

As respostas a estes questionamentos serviram de base para nossas reformulações, para a reorganização de nossa oficina a fim de alcançarmos os objetivos traçados para tal formação. Tivemos que ampliar os temas abordados, além da apresentação dos documentos que regem o ensino no Brasil, dos conteúdos relacionados ao ensino de PLE com base no Interacionismo Sociodiscursivo, com maior foco nas capacidades de linguagem (sua mobilização e desenvolvimento), tivemos a necessidade de discutir temas didáticos, metodológicos e epistemológicos a partir de diferentes concepções ou abordagens, visto que confusões e inadequações teóricas foram evidenciadas com relação às respostas apresentadas pelos participantes. Então, somamos estes aspectos aos que já seriam trabalhados na oficina a fim de instrumentalizar os professores com conhecimentos que seriam necessários para a apropriação dos conhecimentos estabelecidos a partir do ISD.

Buscando responder ao questionamento “Como se dá o processo de avaliação e produção de material didático para o ensino de PLE a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem?”, passamos as análises dos aspectos relacionados à análise e à produção de material didático.

## **5.2 Análise dos materiais didáticos de PLE produzidos na Argentina com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem**

A partir do conhecimento construídos junto aos participantes a respeito do Interacionismo Sociodiscursivo e do desenvolvimento das capacidades de linguagem, foram entregues unidades didáticas de LDs de PLE citados por eles como “de uso atual e recorrente no país” (dentre os materiais utilizados por eles mesmos). Este primeiro momento possibilita o espaço de pôr em prática os conhecimentos adquiridos no momento da análise do material didático.

Para facilitar o trabalho dos participantes, foram entregues roteiros de análise aos participantes. Como já dissemos, este roteiro foi produzido com base nos passos metodológicos para a realização das análises de livros didáticos realizadas por nós durante o Mestrado (GONDIM, 2012). O roteiro estava composto pelos cinco comandos abaixo apresentados:

*Para a análise de cada atividade, responda aos cinco itens:*

- 1. Qual(is) modalidade(s) é(são) trabalhada(s) (expressão escrita ou oral, compreensão escrita ou oral)?*
- 2. Observar as ações a serem realizados pelos aprendizes de PLE conforme os comandos das atividades: Conhecimento gramatical/estrutural da língua, Léxico, Decodificação de*

*imagens, Apresentação de informações pessoais do aluno, Produção de texto, Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário, Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos, Leitura, Cultura, Posicionamento crítico do aluno, Lúdico, Pronúncia, etc. Pode acontecer de cada comando mobilizar mais de uma destas ações, se ocorrer, responda: qual(is) a(s) ação(ões) a ser(em) realizadas(s)?*

*3. É (são) trabalhado(s) gênero(s) oral(is) ou escrito(s)? Qual(is)?*

*4. Há elemento(s) que mobilize(m)/desenvolva(m) as capacidades de linguagem? Qual(is) elementos? Mobiliza(m) qual(is) capacidade(s)?*

*a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção;*

*b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências textuais presentes no texto).*

*c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à conexão, coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e vozes e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais.*

*Tenha em mente que a atividade pode não mobilizar capacidade alguma.*

*Justifique sua resposta.*

Bem como os questionários utilizados até o momento, este roteiro foi detalhado no capítulo de metodologia. No entanto, apresentamos os comandos a fim de facilitar a leitura deste texto. Com base nas respostas dadas pelos professores para cada comando, construímos um quadro com um apanhado geral quanto às análises individuais feitas por cada participante. Optamos por organizá-los em forma sequencial, sem referências às obras das quais foram retiradas.

**Quadro 14** – Elementos analisados nos comandos selecionados

Comando	1.Modalidades trabalhadas	2. Ações a serem realizadas	3.Trabalha algum gênero? Qual?	4. Há elemento(s) que mobilize(m)/desenvolva(m) as capacidades de linguagem? Quais?
1. Ouça o áudio e assinale Verdadeiro ou falso, fazendo as correções para cada informação incorreta.	Compreensão oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Não há elementos.
2. Após a leitura do diálogo, relacione as palavras e expressões em destaque com outras que apresentem o mesmo sentido.	Compreensão escrita	Léxico	Sim, diálogo	Não há elementos.

3. Agora, entreviste um (a) colega e conheça um pouco mais sobre sua turma. Use como base as perguntas acima. Anote as informações e, em seguida, apresente-as à turma.	Produção oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua, leitura e produção de texto	Não. Há uma entrevista, mas não é trabalhada com gênero.	Não há elementos.
4. Ouça os trechos abaixo e fique atento (a) à pronúncia. Releia o parágrafo acima e procure exemplos para os sons [dz] e [ts].	Compreensão oral	Leitura e pronúncia	Não	Pronúncia – capacidade linguístico-discursiva
5. Marli e Elaine foram à agência de viagens e não se decidiram por nenhum destino. O atendente da agência comentou que Marli poderia encontrar relatos de viagens e maiores informações no site <a href="http://www.agenciaboaviagem.com.br">www.agenciaboaviagem.com.br</a> , na seção Dica do Viajante. Após a leitura dos pacotes turísticos a seguir, escolha um destino e escreva para a seção Dicas do Viajante, imaginando que você já viajou para esse lugar. Não deixe de contar como foi a viagem (onde ficou, o que você fez lá, que elemento o (a) impressionou, etc.). Em seguida, apresente as dicas a seus /suas colegas.	Compreensão e produção escritas	Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário	Não	Capacidade de ação
6. Dê uma equivalência para as palavras ou expressões sublinhadas, fazendo as modificações necessárias.	Compreensão escrita	Léxico, informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário	Não	Não há elementos
7. Para responder às perguntas abaixo, use uma das seguintes	Compreensão e produção escritas	Conhecimento gramatical/estrutural da língua e busca por	Não	Capacidade linguístico-discursiva

expressões sugeridas, quando for possível.		informações implícitas e/ou explícitas nos textos		
8. Os alunos serão divididos em dois grupos e devem elaborar argumentos para defender e recusar a cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Cada grupo terá um tempo para apresentar suas ideias e, em seguida, discuti-las.	Produção oral	Conhecimento gramatical/estrutural da língua e busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos	Sim, Debate	As três capacidades são mobilizadas
9. Complete com os verbos indicados no tempo adequado.	Compreensão escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Não há elementos
10. Complete o texto com a alternativa adequada (verbos).	Compreensão escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Capacidade linguístico-discursiva
11. Questionário (perguntas sobre o texto).	Compreensão oral e escrita e produção oral	Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos e cultura	Não	Não há elementos
12. Assinale as frases equivalentes (léxico):	Compreensão escrita	Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos	Não	Não há elementos
13. Escolha uma das perguntas e continue o diálogo com um colega, utilizando algumas estruturas do texto.	Produção escrita	Produção de texto	Sim, diálogo	Capacidade discursiva através da estrutura
14. Responda (pessoal).	Compreensão escrita	Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos e apresentação de informações pessoais do aluno	Não	Não há elementos
15. Dê uma equivalência para o verbo TER nas seguintes orações.	Compreensão e produção escritas	Léxico	Não	Capacidade linguístico-discursiva através de

				escolhas lexicais
16. Após ler o texto a seguir, faça o que se pede (perguntas).	Compreensão oral e produção escrita	Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos, posicionamento crítico do aluno e informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário	Não	Capacidade discursiva através do relato interativo
17. Agora, converse com seu/sua colega sobre os tópicos a seguir. Em seguida, faça anotações sobre o que ele/ela comentou com você e depois as apresente à turma e ao (à) professor (a).	Compreensão oral e produção orais	Apresentação de informações pessoais do aluno e produção de texto	Não	Capacidade linguístico-discursiva através dos mecanismos enunciativos
18. Releia o seguinte parágrafo e classifique as palavras destacadas de acordo com o som.	Produção oral	Leitura e conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Não há elementos
19. Assista ao vídeo “Por que só gostamos de certas músicas?” e a seguir responda às perguntas propostas.	Compreensão oral e produção escrita	Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos e produção de texto	Sim, entrevista e torpedo	Capacidade de ação através de informações dos interlocutores
20. Observe a tela de Di Cavalcanti e discuta com seus/suas colegas e professor (a) as questões a seguir.	Produção oral	Decodificação de imagens, Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário e cultura	Sim, gênero visual quadro	Capacidade discursiva através da exposição
21. Procure no texto a informação correta.	Compreensão escrita	Leitura	Não	Não há elementos
22. Utilize os verbos marcados na lenda e invente uma estória com muita criatividade.	Produção escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Não há elementos

23. Complete com possessivos.	Produção escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Capacidade linguístico-discursiva através da coesão nominal
24. Observe o exemplo e diga o que Diego vai fazer. Ex. Ele vai nadar.	Produção escrita	Decodificação de imagens	Não	Não há elementos
25. Arme as frases conforme o modelo. Eu / trabalhar / farmácia Mendes Eu trabalho na farmácia Mendes.	Produção escrita	Conhecimento gramatical/estrutural da língua	Não	Capacidade linguístico-discursiva através da construção da frase
26. Relacione as expressões de esporte com as definições correspondentes:	Produção escrita	Léxico	Não	Capacidade linguístico-discursiva através do léxico
27. Que tal testar a sua qualidade de vida? (teste - com as expressões aplica-se totalmente, com frequência, sem muita regularidade, excepcionalmente e não se aplica).	Produção escrita	Apresentação de informações pessoais do aluno	Sim, teste	Não há elementos
28. Ouça a entrevista com a jogadora Paula Renata e responda:	Compreensão oral e produção escrita	Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos	Sim, entrevista	Não há elementos
29. Agora você é o jornalista, elabore cinco perguntas que você faria a um esportista famoso:	Produção escrita	Produção de texto	Sim, questionário	Capacidade de ação através dos papéis do contexto
30. Relacione o esporte com a definição.	Produção escrita	Léxico	Não	Capacidade linguístico-discursiva através do léxico

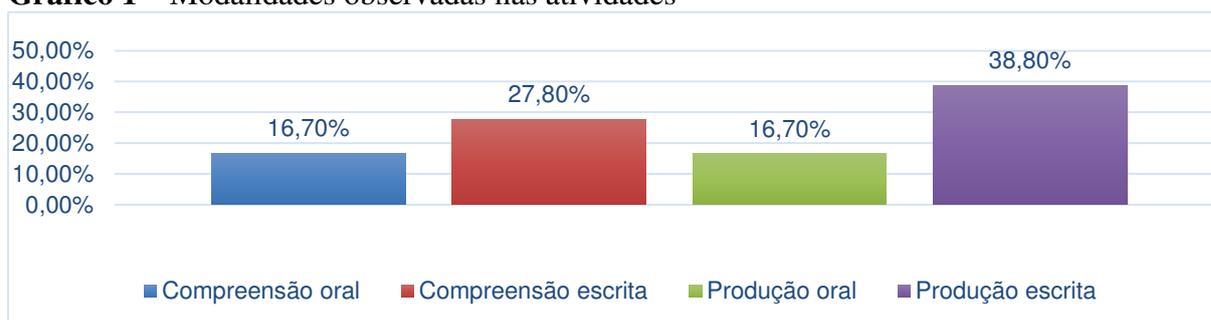
**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises realizadas com base no roteiro.

O quadro apresenta, como dissemos anteriormente, as análises individuais de cada participante; no entanto, algumas respostas foram modificadas após a discussão em grupo na qual todos questionávamos os aspectos analisados pelos participantes. A partir das informações

constatadas, construímos gráficos que apresentam as análises individuais e do grupo de professores quanto aos aspectos selecionados.

O primeiro gráfico é referente às modalidades (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita). Os participantes não demonstraram dificuldades para identificar as modalidades abordadas nas atividades, por este motivo, não houve modificações após as discussões em grupo.

**Gráfico 1** – Modalidades observadas nas atividades



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises relacionadas às modalidades realizadas pelos professores.

Conforme podemos observar acima, as modalidades orais tiveram menor ocorrência nas atividades (16,70% cada modalidade oral). Em discussão, o grupo entendeu que este aspecto demonstra um distanciamento da abordagem comunicativa, assumida pelas obras analisadas, visto que as modalidades devem ser trabalhadas com peso igual.

Analisando a modalidade que aparece como predominante, produção escrita (38,80%), percebemos que esta é considerada pelos professores sempre que o aluno precisa responder às questões de forma escrita, inclusive foram consideradas as questões em que o aluno deveria selecionar um item correto (com um X), relacionar colunas (com traços), etc. A nosso ver, o grupo as considerou como tais, pela inexistência de modalidades que dessem conta deste tipo de atividade.

Analisadas as modalidades evocadas nas atividades, a análise seguinte recaiu sobre as ações que deveriam ser realizadas a partir dos comandos apresentados. Podemos observar a ocorrência destas ações no gráfico abaixo:

**Gráfico 2** – Ações observadas a partir dos comandos das atividades

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises realizadas pelos professores relacionadas aos comandos

Conforme o gráfico, podemos observar que há uma predominância do trabalho com aspectos gramaticais/estruturais da língua portuguesa (24,30%). Nestes comandos, os participantes observaram o tratamento da gramática como um conjunto de regras. Ao nos debruçarmos sobre os materiais, observamos que, independente da orientação que estes afirmam ter quanto à abordagem de ensino, em sua quase totalidade, deslocam a gramática para um “aquém” do que se propõem. A gramática fica numa seção à parte, desempenhando o papel de “normatizar” o ensino de determinado aspecto. Verificamos que, nas atividades identificadas como relacionadas ao conhecimento gramatical/estrutural da língua, são muito comuns expressões como “complete/preencha com o tempo verbal/a preposição/o pronome correto(a)”, “organize a frase, etc.”. Estas atividades ecoam num elevado grau de repetição, como se a repetição (e somente ela) do uso de determinada categoria da língua fosse a única maneira de apreender determinado conteúdo. Independente da abordagem a qual o LD tenha se filiado, a concepção de gramática normativa foi dominante.

O segundo maior número de atividades está relacionado ao texto, mas, conforme análises individuais e confirmadas em discussão com o grupo, é somente de busca por informações implícitas e/ou explícitas contidas neles (17,00%). Entendemos, desta forma, que o LD de PLE afasta-se da utilização do “texto como pretexto par o ensino de gramática”, mas cai na armadilha de utilizá-lo somente para busca de informações implícitas e/ou explícitas. Nessas atividades, a predominância da concepção de texto é de “produto, acabado” e ao leitor cabe apenas decodificá-lo. Conforme Leffa (1996), esta visão está relacionada ao modelo mecanicista de

leitura, em que ao leitor tem a função somente de extrair significado do texto, concebido como fonte única e acabada de informações.

Este tipo de comando é seguido pelos comandos que requisitam a produção de textos e pelos comandos que abordam o léxico (ambos com 12,20%). Pedimos aos participantes que analisassem as “produções” solicitadas, e estes verificaram que, na produção oral, muitas vezes, não passava de construção de diálogos descontextualizados; na produção escrita, a presença de fragmentos ou de elementos macro constitutivos de gêneros, como é o caso da produção de sequências textuais. Com relação ao léxico, o grupo observou que este é normalmente trabalhado em contextos micro (frases ou orações).

Os professores ainda observaram que as informações referentes ao conhecimento de mundo do aluno (10%) estão presentes, muitas vezes, na introdução de temas e textos, funcionando como ativação dos conhecimentos prévios dos alunos. Com 7,3% foram identificadas tanto as atividades que solicitavam a leitura de textos quanto as informações pessoais do aluno. Os professores observaram que os comandos de leitura são, normalmente seguidos de questionamentos quanto a informações nele contidas; já as informações pessoais estão, normalmente, pospostas aos questionamentos relacionados a informações textuais.

Os demais comandos apareceram num número mínimo: pronúncia, decodificação de imagens e posicionamento crítico do aluno. Sabemos que nossa análise tem um valor bastante “amostral” e que diversos tipos de comandos devem ter sido desconsiderados, mas foi importante para o grupo de professores participantes poder observar a predominância do que ainda é feito: atividades estruturais e normativas de gramática e busca por informações em textos em maior escala.

A análise individual dos participantes quanto ao trabalho feito ou não a partir de gêneros apontou-nos uma realidade crítica: do total de 100% aproximadamente 30% dos comandos trabalhavam a partir de gêneros. Resultado pior o grupo obteve após as discussões quanto ao tratamento dado ao texto, se este estava sendo considerado ou não como tal, configurado num gênero, se trazia questionamentos ou informações que poderiam concebê-los como gêneros. Os números, então, sofreram um decréscimo dada a inexistência destes elementos: os 30% transformaram-se em 16,6% como podemos observar no gráfico abaixo:

**Gráfico 3** – Presença de gêneros nas atividades

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises realizadas pelos professores relacionadas ao tratamento dado (ou não) ao texto como gênero.

Essa enorme diminuição quanto à consideração dos textos sendo tratadas como gêneros ocorreu após alguns questionamentos e discordâncias entre o grupo. Alguns textos foram apontados como sendo estudados como “gênero diálogo”. Antes de adentrarmos no mérito da questão, asseveramos que melhor seria tratarmos o gênero como “conversa informal”, visto que a terminologia “diálogo” nos remete a algo constitutivo dos gêneros, conforme Adam (1992), a sequência dialogal, caracterizada pela troca de turnos, ou seja, uma macroestrutura que pode constituir diferentes gêneros, como a conversa informal, a aula, etc. Os participantes esclareceram que a utilização de tal nomenclatura foi motivada pelo termo “diálogo” utilizado nos livros analisados, nos comandos das atividades.

Sanada esta primeira incoerência terminológica, passamos a analisar os gêneros individualmente apontados como sendo estudados como tais: conversas informais, debate, entrevistas, torpedo, quadro, questionário e teste. Cada professor participante leu o comando da atividade e, quando possuía, os itens formadores da atividade e apontavam um destes gêneros como mobilizados pelo comando. O grupo questionava e/ou discordava das análises com base no que havíamos estudado e os resultados nas análises foram transformando-se.

Dos textos considerados “conversas informais”, nos comandos 2 e 13, o grupo observou que o primeiro comando trata o texto apenas como um repositório de informações, no qual os alunos deveriam somente identificar informações explícitas na superfície textual; com relação ao segundo comando, o grupo corroborou com a análise individual do participante, visto que, apesar de iniciar a conversa a partir de uma pergunta, são as respostas, em contexto real, que guariam a construção da interação.

O comando relacionado ao gênero debate, comando 8, teve sua análise confirmada pelo grupo, pois este apresenta elementos próprios dos gêneros (tais como: dois pontos de vista diferentes sobre um assunto - um grupo deveria “recusar” e o outro “aceitar” a cobrança de mensalidades em universidades públicas a partir de argumentos plausíveis, tempo regrado).

Este comando mostrou-se bastante produtivo quanto ao trabalho com este gênero, visto que a maioria dos comandos que esperam estas argumentações contrários sobre um determinado tema, aborda-o da seguinte maneira “debata com seus colegas”.

O comando 19, identificado como mobilizador do gênero entrevista e torpedo, após a análise do grupo, deixou de tratar do primeiro gênero, posto que os participantes identificaram que não havia entrevista e sim perguntas a serem respondidas pelo aluno; no entanto, o gênero torpedo é realmente trabalhado, indicando inclusive o objetivo deste e os papéis sociais que deveriam ser assumidos pelos alunos. Outro comando identificado como mobilizador do gênero entrevista foi o comando 28, entretanto, observamos, em grupo, que o texto é utilizado apenas para que os alunos identifiquem informações explícitas no texto oral. É uma atividade de compreensão auditiva que visa à apreensão destas informações, não faz qualquer referência ao gênero em questão.

Há uma referência ao gênero visual quadro, no comando 20, mas não identificamos, na discussão em grupo, elementos que evocassem o quadro como gênero. Com relação ao gênero questionário, corroboramos com a primeira análise deste, pois as perguntas deveriam ser elaboradas pelos alunos pensando num dado contexto (os alunos precisam assumir o papel de entrevistadores) e produziram estas perguntas para que fossem feitas a um “esportista famoso”.

O comando 27 é identificado como um exemplar do gênero teste referente à qualidade de vida dos alunos. O grupo considerou esta análise acertada, visto que a atividade é constituída conforme o plano geral deste gênero, trazendo as perguntas, as opções e os resultados com base nas respostas dadas.

Analisando as demais atividades, vimos que as identificadas inicialmente como mobilizadoras de gêneros diferenciam-se enormemente por apresentarem textos, nas demais aparecem frases soltas, relações de palavras aos seus significados e imagens a serem identificadas por nomes.

A maior dificuldade que os participantes da pesquisa apresentaram recaiu sobre a identificação de capacidades que poderiam ser mobilizadas (e, assim, desenvolvidas) pelas atividades em questão. Como observamos no gráfico abaixo, foram identificadas número igual de comandos que trabalham as capacidades de ação e discursiva (14,3%) e mais que o dobro relacionado aos elementos que mobilizam a capacidade linguístico-discursiva (31,4%). A maioria dos comandos não apresentaram elementos que mobilizassem qualquer das capacidades (40%).

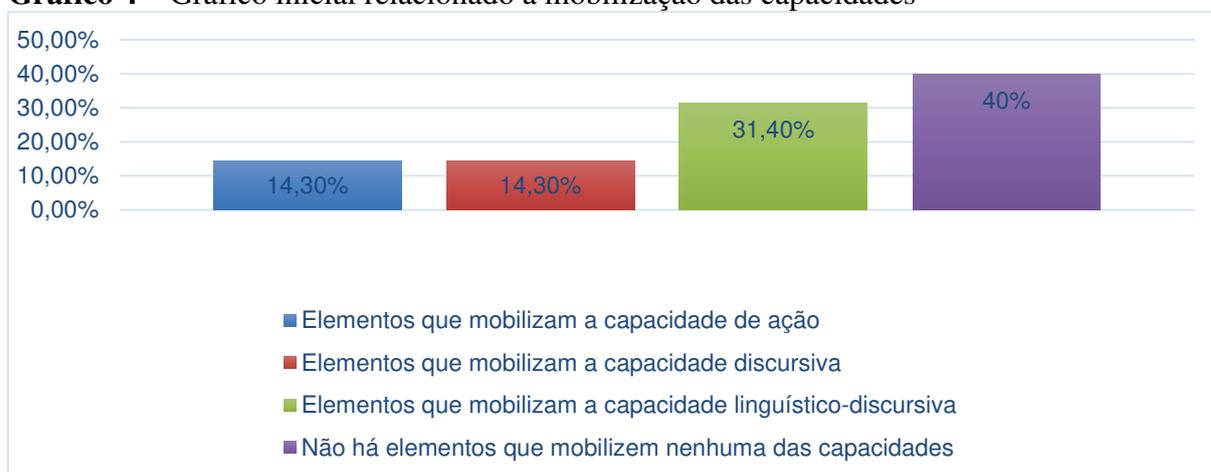
Chamou-nos a atenção o fato de os elementos que mobilizariam a capacidade linguístico-discursiva se apresentarem, com relação às demais capacidades, em um número que representa

mais que o dobro, visto que em nosso estudo anterior (GONDIM, 2012) constatamos que, quanto a esta capacidade, os comandos quase não a mobilizavam, pois elementos gramaticais eram estudados separadamente, não se apresentavam as funções destes termos dentro da língua em funcionamento, ou seja, não se apresentavam como elementos constitutivos de textos, a fim de que sua funcionalidade pudesse ser compreendida.

Com dissemos anteriormente, cada participante analisou cinco comandos que, em discussão com o grupo, foram reanalisados. Como o número de discrepância entre estas duas análises foi muito grande para esta categoria, apresentaremos a primeira análise (feita por um participante) de cada comando e a análise em grupo (feita após as discussões sobre os aspectos analisados).

A fim de ilustrarmos, de maneira resumida, as diferenças nos resultados das análises realizadas, apresentaremos o primeiro gráfico, delineado a partir das análises individuais dos participantes, e um gráfico final (feito a partir das discussões sobre os aspectos analisados). Optamos por apresentar as análises feitas individualmente e em conjunto por acreditarmos que este foi o momento mais delicado para os participantes que não estavam acostumados a analisarem seus materiais didáticos a partir de objetivos traçados.

**Gráfico 4** – Gráfico inicial relacionado à mobilização das capacidades



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises realizadas, individualmente, por cada professor, relacionadas à mobilização das capacidades de linguagem.

Vamos apresentar, então, a análise de cada um dos comandos analisados, primeiramente, por cada participante e a reanálise que fizemos em conjunto (professora formadora e professores participantes) e, ao final, apresentaremos um novo gráfico conforme estas reflexões.

1. Ouça o áudio e assinale Verdadeiro ou falso, fazendo as correções para cada informação incorreta.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: corroboramos com a primeira análise, pois o aluno precisa somente decodificar o que ouve, caso tenha o conhecimento das informações escutadas, considerará frases corretas ou incorretas e corrige as consideradas incoerentes. O conhecimento necessário é somente de decodificação de informações, caso o aluno não compreenda quaisquer delas, não conseguirá responder à questão.

2. Após a leitura do diálogo, relacione as palavras e expressões em destaque com outras que apresentem o mesmo sentido.

Primeira análise: o comando mobiliza a capacidade linguístico-discursiva.

Análise em grupo: identificamos que o trabalho realizado com o léxico foi contextualizado, pois a identificação de expressões correspondentes acontece após estas aparecerem em contexto textual (conversa informal). Este artifício permite que a capacidade linguístico-discursiva seja mobilizada, pois as escolhas lexicais são estudadas dentro de um contexto textual.

3. Agora, entreviste um (a) colega e conheça um pouco mais sobre sua turma. Use como base as perguntas acima. Anote as informações e, em seguida, apresente-as à turma.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: consideramos que, apesar de o LD apresentar as perguntas a serem feitas na entrevista, o contexto de produção foi mobilizado, pois os alunos devem levar em consideração as respostas dos colegas para prosseguirem com a entrevista, pois eles não sabem quais serão as respostas e é esta incerteza que deve deixar em alerta a capacidade de ação para dar continuidade à entrevista de forma coerente. A segunda parte da atividade foi considerada por nós somente como o registro das respostas apresentadas pelo interlocutor.

4. Ouça os trechos abaixo e fique atento (a) à pronúncia. Releia o parágrafo acima e procure exemplos para os sons [dz] e [ts].

Primeira análise: o comando mobiliza a capacidade linguístico-discursiva através da pronúncia.

Análise em grupo: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Foi interessante a observação deste aspecto, visto que havíamos refletido sobre como poderíamos contribuir de alguma maneira para a identificação de novos elementos que viessem a mobilizar quaisquer das capacidades, principalmente, em referência a textos orais. A nosso ver, consideramos que este aspecto, da maneira como foi trabalhado (como se esta fosse a única forma de pronunciar o “t” e o “d” antes da vogal “i”) pode ser considerado como elemento pré-mobilizador da capacidade linguístico-discursiva, pois, os fonemas, como são tratados estes sons nesta atividade, são formadores de palavras, que constituirão textos orais. A apresentação deste aspecto como característico da variedade fonética (relacionado à variedade linguística) poderia ter sido realizada, contribuindo para o conhecimento quanto aos diferentes falares brasileiros, possibilitando, inclusive, a identificação regional de determinado interlocutor por meio de sua variação. No entanto, não disponibilizamos estes elementos aos professores no momento da análise e consideramos, por este motivo, a análise adequada com o que foi estudado.

5. Marli e Elaine foram à agência de viagens e não se decidiram por nenhum destino. O atendente da agência comentou que Marli poderia encontrar relatos de viagens e maiores informações no site [www.agenciaboaviagem.com.br](http://www.agenciaboaviagem.com.br), na seção Dica do Viajante. Após a leitura dos pacotes turísticos a seguir, escolha um destino e escreva para a seção Dicas do Viajante, imaginando que você já viajou para esse lugar. Não deixe de contar como foi a viagem (onde ficou, o que você fez lá, que elemento o (a) impressionou, etc.). Em seguida, apresente as dicas a seus /suas colegas.

Primeira análise: o comando mobiliza a capacidade de ação por meio do contexto de produção.

Análise em grupo: identificamos que, além da capacidade de ação, mobilizada pelo contexto de produção (papéis dos interlocutores – viajante e futuros viajantes, mensagem, momento – após a viagem), observamos que o gênero “dica” é marcado pela sequência descritiva (onde ficou, o que você fez lá), em conjunto com a argumentativa (que elemento o (a) impressionou, etc.) e estes elementos são apresentados no comando. Dessa forma, consideramos que ambas as capacidades (capacidade de ação e capacidade discursiva) foram mobilizadas.

6. Dê uma equivalência para as palavras ou expressões sublinhadas, fazendo as modificações necessárias.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Confirmamos a primeira análise, pois o aluno já deve ter conhecimento sobre as expressões (descontextualizadas) para que consiga fazer as equivalências.

Quanto às modificações a serem feitas nas frases, consideramos que estes elementos também têm sua relevância. Entendemos que o léxico é trabalhado de maneira descontextualizada, considerando um conhecimento já apreendido pelos alunos, enquanto a concordância é trabalhada em contexto mínimo, a frase, e, por este motivo, consideradas por nós como elementos semimobilizadores da capacidade linguístico discursiva.

7. Para responder às perguntas abaixo, use uma das seguintes expressões sugeridas, quando for possível.

Primeira análise: o comando mobiliza a capacidade linguístico-discursiva.

Análise em grupo: inicialmente, questionamos qual seria a diferença de tratamento do trabalho feito com o léxico neste comando em relação ao comando anterior e observamos que, com relação ao comando precedente, este comando apresentava um trabalho contextualizado e o outro comando, não. Tal observação foi bastante positiva, pois os professores perceberam que o trabalho com léxico é mobilizador direto da capacidade linguístico-discursiva quando relacionado a algum contexto textual.

8. Os alunos serão divididos em dois grupos e devem elaborar argumentos para defender e recusar a cobrança de mensalidades nas universidades públicas. Cada grupo terá um tempo para apresentar suas ideias e, em seguida, discuti-las.

Primeira análise: o comando mobiliza as três capacidades.

Análise em grupo: reiteramos a primeira análise, mas foi importante observação de um dos participantes de que “poderia ter colocado as regras do debate”. Entendemos que este comando mobiliza as três capacidades, mas que poderia ter sido melhor aproveitado se as regras do debate tivessem sido colocadas (trabalhando a capacidade discursiva através de seus elementos mobilizadores), e ainda possibilitariam um contexto real de debate, com tempo, moderador, direito à réplica. Estes momentos contribuiriam para, por exemplo, desenvolver conhecimentos quanto à construção de contra-argumentos. Entendemos que o contexto de produção deve ser considerado o real, visto que a preocupação com o tema é recorrente no país. Ainda com estas ressalvas, as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva são trabalhadas.

9. Complete com os verbos indicados no tempo adequado.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Concordamos com a primeira análise, pois os elementos são tratados de forma estrutural, sem contextos textuais ou apresentação de sua funcionalidade.

Consideramos que este tipo de comando apresenta elemento semimobilizador da capacidade linguístico-discursiva, pois os tempos verbais são trabalhados em contexto micro (a frase), o que não chega a mobilizar tal capacidade diretamente por não ser relevante para a compreensão ou produção de um texto empírico, mas que, de alguma forma, contribuirá com o manejo de diversos textos.

10. Complete o texto com a alternativa adequada.

Primeira análise: mobiliza a capacidade linguístico-discursiva.

Análise em grupo: Primeiramente, tentamos identificar que diferença a participante via nas duas atividades, e a explicação foi a de que a primeira seria para completar com verbos em frases e a segunda para completar com verbos no texto, como estava no texto, entendia que qualquer elemento trabalhado dentro de um texto seria mobilizador de alguma capacidade. Entendemos a colocação da participante e passamos a discutir sobre a noção de “texto como pretexto para o ensino de gramática”. Em nenhum momento, o texto é evocado para fomentar o uso dos verbos da forma como foi utilizado. Em ambas as atividades, há duas opções de conjugação verbal (uma correta, outra “errada”) sem maiores explicações ou levantamento textual. Ao nosso ver, este tipo de comando não mobiliza, diretamente, quaisquer das capacidades de linguagem.

Consideramos, posteriormente, que este comando apresenta elementos semimobilizadores da capacidade linguístico-discursiva, pois, para responder à questão, o aluno deverá pautar-se no contexto micro (enunciado) para fazer a escolha da conjugação correta.

11. Questionário (perguntas sobre o texto).

Primeira análise: o comando (que traz perguntas quanto a informações explícitas do texto) não mobiliza nenhuma das capacidades.

Análise em grupo: corroboramos com a primeira análise, pois o conhecimento necessário é o de “decodificar” as informações solicitadas.

12. Assinale as frases equivalentes (léxico):

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: em nossas reflexões, identificamos que ele não mobiliza a capacidade linguístico-discursiva diretamente, pois está descontextualizado. As escolhas lexicais com o intuito de alcançar determinado objetivo não apresentadas.

Consideramos que este comando apresenta um elemento pré-mobilizador, entendendo que o léxico é trabalhado de forma descontextualizada, são expressões que possuem o mesmo significado, mas é trabalhado e será necessário para a compreensão das escolhas de palavras em textos reais.

13. Escolha uma das perguntas e continue o diálogo com um colega, utilizando algumas estruturas do texto.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: entendemos que, apesar de dar continuidade a um diálogo já iniciado, este prosseguimento será feito com base na interação durante a troca de turnos, o que obriga o aluno a estar concentrado nas respostas do colega para realizar a atividade, dessa forma, a capacidade de ação (através do contexto de produção) é mobilizada. A atividade também pede que se utilizem estruturas do texto, consideramos válida quanto à mobilização do léxico, visto que as “estruturas” deverão ser utilizadas coerentemente num contexto de diálogo em desenvolvimento, então, o aluno só conseguirá utilizá-las se entendê-las e compreender o contexto, deste modo, entendemos que há a mobilização da capacidade de ação e linguístico-discursiva.

14. Responda (pessoal).

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: confirmamos o resultado da primeira análise, visto que ele não precisa responder para o grupo, somente de maneira escrita em seu livro.

15. Dê uma equivalência para o verbo TER nas seguintes orações.

Primeira análise: o comando possibilita o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva através das escolhas lexicais.

Análise em grupo: divergimos da primeira análise por observarmos que o trabalho com o léxico é realizado em orações e não em contexto textual.

Consideramos que as acepções para o verbo “ter” são trabalhadas em diferentes contextos (frasais), dessa forma, constatamos a presença de elementos semimobilizadores da capacidade linguístico-discursiva.

16. Após ler o texto a seguir, faça o que se pede (perguntas).

Primeira análise: há o desenvolvimento da capacidade discursiva, através do relato interativo.

Análise em grupo: Ao observarmos os questionamentos feitos nos itens da atividade. Não constatamos qualquer elemento que mobilizasse quaisquer das capacidades. São perguntas que levam a um “sim” ou “não” e “o quê”.

17. Agora, converse com seu/sua colega sobre os tópicos a seguir. Em seguida, faça anotações sobre o que ele/ela comentou com você e depois as apresente à turma e ao (à) professor (a).

Primeira análise: a capacidade linguístico-discursiva é trabalhada através dos mecanismos enunciativos.

Análise em grupo: não observamos qualquer referência aos mecanismos enunciativos, no entanto, a capacidade de ação é mobilizada por se tratar de uma interação “real” (é real, pois os participantes irão interagir conforme suas crenças, ideologias, posicionamento, no entanto, o assunto pode não ser do interesse dos interlocutores que o estão discutindo para cumprir uma tarefa). Os alunos percebem o contexto no qual estão inseridos (refletindo até mesmo sobre o que dizer para representar seu eu perante a turma), e “conversam” sobre os tópicos sugeridos.

18. Releia o seguinte parágrafo e classifique as palavras destacadas de acordo com o som.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Não mobiliza, diretamente, capacidades de linguagem, ainda que os elementos fonológicos sejam necessários para a diferenciação de significados, nada contribui para a aquisição destes conhecimentos, o que há é uma classificação de palavras, um conhecimento metalinguístico que não contribuirá com a produção ou a compreensão de textos.

19. Assista ao vídeo “Por que só gostamos de certas músicas” e a seguir responda às perguntas propostas.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Uma das questões junto às perguntas está relacionada à produção de um torpedo, apresentando os papéis dos interlocutores e o objetivo da mensagem, dessa forma, consideramos que a capacidade de ação é mobilizada.

20. Observe a tela de Di Cavalcanti e discuta com seus/suas colegas e professor (a) as questões a seguir.

Primeira análise: a capacidade discursiva é trabalhada através da exposição.

Análise em grupo: Entendemos que a discussão em si sobre os aspectos apontados na atividade (sentimento, cultura brasileira, comparação à cultura do aluno) irão suscitar a produção do gênero discussão os temas, no qual haverá concordâncias e discordâncias, exposições de ponto de vista, as perguntas levam a escolhas lexicais muito pontuais (sentimentos, por exemplo) e todos estes elementos, em conjunto, constituirão o gênero. Desta forma, consideramos que as três capacidades serão mobilizadas.

21. Procure no texto a informação correta

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Concordamos com a análise feita individualmente, posto que as informações solicitadas são alcançadas na medida em que o aluno consiga decodificá-las.

22. Utilize os verbos marcados na lenda e invente uma estória com muita criatividade.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: analisando os verbos marcados no texto, observamos que são verbos de ação, além disso, o comando vem logo após a leitura de uma lenda. O termo “estória” nos remete a uma narrativa de ficção, então, conseguimos identificar a predominância da sequência narrativa, mas este comando não é suficiente para possibilitar a produção de um gênero textual.

Temos, então, um elemento que pode ser considerado pré-mobilizador da capacidade discursiva, pois este elemento não é o bastante para a produção de um gênero. Consideramos, no entanto, que houve mobilização da capacidade discursiva, através da sequência narrativa, pela presença dos verbos, ou seja, marcando uma característica deste tipo de sequência.

23. Complete com possessivos.

Primeira análise: Desenvolve a capacidade linguístico-discursiva através da coesão nominal.

Análise em grupo: A coesão nominal é abordada num contexto mínimo (frase), não contribui para a construção de um texto, dessa forma, não mobiliza, diretamente a capacidade linguístico-discursiva.

Como dissemos acima, não há mobilização direta, mas é considerada por nós como semimobilizador desta capacidade, visto que o conhecimento construído com respeito a frase poderá ser ampliado se trabalhado em textos.

24. Observe o exemplo e diga o que Diego vai fazer. Ex. Ele vai nadar.

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: O grupo concordou com a primeira análise, pois o aluno só precisa identificar as imagens e utilizar o verbo “ir + verbo no infinitivo. Se o aluno sabe o que significa a imagem, ele só precisa alocar o verbo após o primeiro verbo. Dessa forma, não há mobilização das capacidades.

25. Arme as frases conforme o modelo.

Eu / trabalhar / farmácia Mendes

Eu trabalho na farmácia Mendes.

Primeira análise: mobiliza a capacidade linguístico-discursivo através da organização da frase.

Análise em grupo: Entendemos que, quando fora de um texto, este tipo de atividade não chega a desenvolver tal capacidade, posto que o contexto é micro (frase), dessa forma, a capacidade linguístico-discursiva não é mobilizada.

Como dissemos acima, a atividade só não alcança a mobilização por se tratar do contexto frasal, dessa forma, consideramos o comando como semimobilizador da capacidade linguístico-discursiva.

26. Relacione as expressões de esporte com as definições correspondentes:

Primeira análise: mobiliza a capacidade linguístico-discursiva através do léxico.

Análise em grupo: Consideramos o estudo do léxico descontextualizado, como ocorre com a maioria das demais atividades que trabalham com léxico analisadas até então. Dessa forma, consideramos que não há o desenvolvimento de quaisquer capacidades.

Consideramos que os elementos são pré-mobilizadores da capacidade linguístico-discursiva, visto que estes conhecimentos, apesar de descontextualizados, servirão a produção de textos futuros.

27. Que tal testar a sua qualidade de vida? (teste com as expressões aplica-se totalmente, com frequência, sem muita regularidade, excepcionalmente e não se aplica).

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Observamos que o gênero teste aparece com toda a sua estrutura e objetivo sociocommunicativo. O aluno completa um teste referente ao assunto da aula e, conforme sua pontuação, irá identificar como está sua qualidade de vida. Entendemos que, por se apresenta como gênero em todas as suas esferas (social, comunicativa, estrutural), há mobilização das três capacidades de linguagem.

28. Ouça a entrevista com a jogadora Paula Renata e responda:

Primeira análise: o comando não possui elementos que mobilizem quaisquer das capacidades.

Análise em grupo: Corroboramos com a primeira análise, visto que a entrevista é utilizada somente para que o aluno identifique informações explícitas a respeito da personagem em questão.

29. Agora você é o jornalista, elabore cinco perguntas que você faria a um esportista famoso:

Primeira análise: o comando mobiliza a capacidade de ação através do contexto de produção.

Análise em grupo: apesar de ser um contexto ficcional, o contexto de produção é mobilizado, desenvolvendo a capacidade de ação. Além dela, a capacidade linguístico-discursiva também é trabalhada através da formulação (e estruturação) das perguntas.

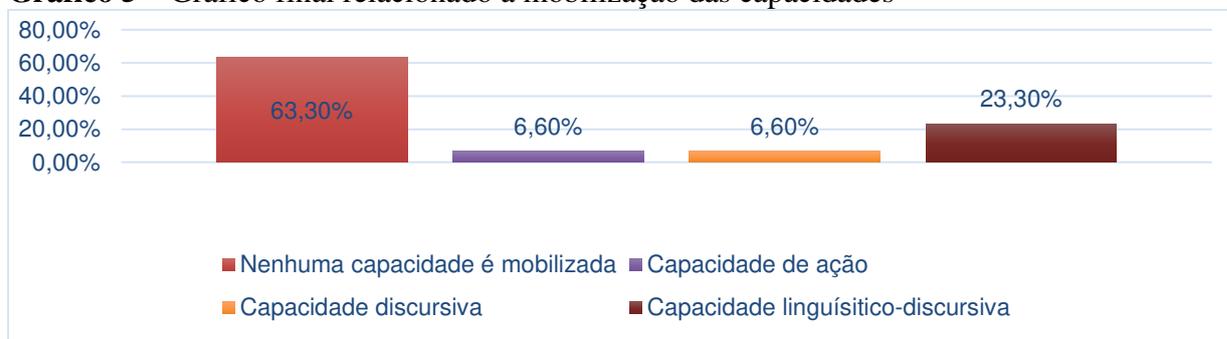
30. Relacione o esporte com a definição.

Primeira definição: através do léxico, mobiliza a capacidade linguístico-discursiva.

Análise em grupo: a atividade trabalha com o léxico, mas de forma descontextualizada. Como afirmamos anteriormente, este tipo de comando não mobiliza diretamente a capacidade linguístico-discursiva.

Assim como as atividades descontextualizadas de léxico anteriores, esta também apresenta elementos pré-mobilizadores da capacidade linguístico-discursiva.

**Gráfico 5** – Gráfico final relacionado à mobilização das capacidades



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises realizadas, em grupo, pelos professores, relacionadas à mobilização das capacidades de linguagem.

Os dados revelam que, em grupo, a percepção da mobilização (ou não) das capacidades de linguagem, a partir dos comandos analisados, foi melhor que a análise realizada individualmente, pois questionamentos eram colocados a fim de averiguar a validade da análise.

De modo geral, este momento possibilitou aos professores refletir sobre o material utilizado a fim de identificar determinados aspectos. Consideramos este passo preponderante par o passo seguinte, a produção de unidades didáticas, considerando os mesmos elementos. E, neste momento, podemos apresentar algumas considerações:

- (1) Com relação à análise das modalidades, os professores não apresentaram dificuldades, visto que este é um aspecto que é foco no trabalho de todos eles. Apresentaram, inclusive, a visão tradicional de considerar modalidade escrita a colocação de traços relacionando colunas ou de “X” identificando a resposta correta.
- (2) A identificação das ações a serem realizadas pelos alunos a partir dos comandos das atividades também não representaram obstáculos, no entanto, possibilitou fecundas discussões relacionadas a como, em alguns momentos, as atividades são superficiais ou tradicionais.
- (3) Inicialmente, praticamente, todos os participantes identificaram a presença de gêneros nas atividades analisadas, mas, após nossos questionamentos quanto aos elementos do gênero que deveriam ser tratados, os professores perceberam o grande número de atividades que não trabalhavam gênero como tal, mas como mero pretexto para possibilitar a busca por informações implícitas (em menor número) e explícitas (em maior número).

(4) Por fim, a análise de elementos que viessem a mobilizar as capacidades de linguagem foi a atividade mais nebulosa. Poucos professores identificaram, individualmente, os elementos que estariam mobilizando capacidades, apresentaram a mobilização de uma capacidade e nada mais. Em grupo, questionamos sobre os elementos que estariam mobilizando a capacidade identificada, e isso levou a discussões que possibilitou a caracterização destes elementos. Além disso, com base neste olhar mais específico, voltado aos elementos mobilizadores, um grande número de atividades foi identificado como desprovido de elementos que viessem a mobilizar capacidades.

Este momento também nos possibilitou a reflexão sobre elementos que não se caracterizavam como elementos mobilizadores diretos das capacidades de linguagem, mas que, de alguma forma, contribuiriam para a produção e a compreensão de textos. Refletimos sobre estes elementos e concebemos dois tipos de mobilizadores indiretos das capacidades de linguagem, a saber:

- Elementos semimobilizadores de capacidades – caracterizados por nós como elementos necessários a compreensão e produção de textos orais ou escritos que são abordados num contexto menor, como em uma frase ou oração, mesmo que dentro de um texto, ou seja, o conjunto textual não é o que vai possibilitar sua mobilização, e sim contextos micro dentro do todo textual. É o caso de atividades que objetivam a concordância de elementos dentro de uma frase, ou a compreensão de elementos que constituem determinada sequência textual.
- Elementos pré-mobilizadores de capacidades – caracterizados por nós como elementos igualmente necessários para possibilitar a compreensão e a produção de textos orais ou escritos, mas que são anteriores a estes processos de produção e compreensão. É o caso de atividades que trabalham léxico de forma descontextualizada, pronúncia, regras gramaticais, etc.

Apresentamos abaixo das análises individuais e em grupo, e uma análise posterior, realizada por nós, considerando estes elementos pré-mobilizadores e semimobilizadores. A partir desta última análise, realizada por nós, o gráfico apresenta os seguintes números:

**Gráfico 6 – Mobilização direta e indireta das capacidades**

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das análises realizadas, posteriormente, agregando elementos que, indiretamente, mobilizam as capacidades de linguagem.

A consideração destes elementos nos permite observar a queda para menos da metade do número de atividades que não mobilizariam quaisquer das capacidades. Este dado revela que estas atividades apresentam elementos linguísticos que são trabalhados num contexto menor que um texto e que elementos anteriores (mas necessários) a sua produção também são recorrentes.

Voltando ao processo de reflexão dos professores, esperamos, com este momento da análise, possibilitar melhores condições de tomadas de decisão em prol do desenvolvimento das capacidades de linguagem nas unidades didáticas produzidas. A seguir, observaremos como se deu o processo de construção destas.

### 5.3 Processo de produção das unidades didáticas

Buscando responder ainda ao primeiro questionamento, passamos agora a análise das produções das unidades construídas pelos participantes com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos de PLE.

Após as análises de atividades de livros didáticos analisadas, questões foram discutidas e alguns problemas de incompreensão ou distanciamento teórico e metodológico sanados; partimos, então, para a segunda parte da pesquisa - relacionada à produção do material didático. Neste momento, os participantes produziram suas próprias unidades didáticas a fim de propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Antes de iniciarmos as produções, alguns questionamentos surgiram e algumas orientações foram fornecidas. Um dos questionamentos levantados que nos chamou atenção foi “Vamos desenvolver unidades com foco em que tema? Gramatical ou semântico?”. Tal questionamento nos preocupou bastante, pois deixava explícito que, mesmo aspectos mais comuns relacionados à teoria que havíamos estudado, apresentavam-se nebulosos para alguns participantes. Para sanar o problema sem sermos impositivos, questionamos se, após toda a teoria que havíamos estudado, seria coerente trabalharmos uma unidade didática a partir de assuntos gramaticais e a resposta foi unânime quanto à incoerência

desta prática. Tal questão, a nosso ver, revela uma prática habitual dos professores de língua estrangeira, que tanto ensinam a partir de temas, quando de temas gramaticais.

Para que os professores elaborassem suas unidades didáticas com base em temas (semânticos) a sugestão foi a de que eles optassem pelo tema desenvolvido na unidade que seria trabalhada a partir do livro didático e escolhessem um gênero de texto que pudesse ser ensinado neste âmbito, buscando observar a relação entre atividades humanas relacionadas a tais temáticas.

É importante apontarmos para o fato de que, neste momento da pesquisa, três professores participantes, por motivos diferentes, precisaram deixar a oficina de formação porque não teriam como aplicar a unidade didática em suas salas de aula. Dessa forma, restaram três professores e, com base nas unidades que trabalhariam a partir de seus livros didáticos, iniciaram a construção de suas unidades. Os temas das unidades seriam os seguintes:

1. Trabalho (Pedro)
2. Saúde e anatomia (Rosa)
3. Turismo (Luísa)

A única unidade que apresentou um tema distinto foi a de Rosa, que optou por trabalhar somente com anatomia humana, excluindo a temática saúde. Após a delimitação dos temas, a orientação foi que buscassem gêneros recorrentes com relação as esferas sociais em que estas temáticas seriam comuns.

Pedro optou por trabalhar anúncio classificado por entender que no período de vida em que seus alunos se encontram, esta seria uma necessidade, tanto para conhecer as profissões, os serviços, quanto para observarem elementos relevantes para suas futuras escolhas profissionais (tais como salário, carga horária, etc.).

Rosa escolheu os gêneros carta e e-mail e foi questionada quanto à escolha, ao que ela esclareceu “conteúdo a ser obrigatoriamente ensinado no período”, com relação à recorrência desta temática nos gêneros escolhidos, ela acrescentou que “qualquer gênero poderia servir para trabalhar qualquer assunto”.

Luísa decidiu trabalhar com publicidade e depoimentos relativos a produtos ou serviços ofertados através do setor publicitário, e justificou sua escolha observando que seus alunos fariam uma viagem no final do ano e saber escolher um bom local e bons serviços seria necessário.

Observamos a validade dos temas escolhidos por Luísa e Pedro para seus alunos, e do tema escolhido por Rosa para cumprir com as exigências do plano anual de estudo traçado para a turma. A partir das escolhas feitas, levantamos embasamentos teóricos que viessem a

contribuir com a produção das unidades didáticas dos participantes. Estes levantamentos, realizados por nós, não foram entregues aos participantes, estes serviram para nos dar uma base para as possíveis orientações.

### ***5.3.1 Levantamento teórico sobre os gêneros escolhidos para o trabalho com os temas***

Posterior a escolha dos gêneros, sugerimos, então, que fosse feito um levantamento sobre os estudos relacionados a estes gêneros a fim de possibilitar um trabalho eficiente no momento da produção da unidade. Este trabalho foi realizado, individualmente, por cada participante e por nós. Nosso interesse foi o de que eles, ao buscar, pudessem apropriar-se desta prática e nós, ao buscarmos estas informações, as utilizamos como embasamentos teóricos a fim de proporcionarmos orientações que levassem em conta estudos relevantes relacionados aos gêneros escolhidos.

Além da observação de como se constitui cada gênero, em que contextos podem se apresentar, as estruturas macro e micro relacionados a eles, lembramos que cada texto é único e este aspecto também deveria ser levado em consideração no momento da produção da unidade didática.

Apresentaremos, resumidamente, uma caracterização destes gêneros feita por nós com o objetivo de contribuirmos com a produção das unidades sem que, para isso, realizássemos qualquer alteração nas unidades produzidas pelos professores participantes. Traçamos, então, um micro construto teórico acerca dos gêneros escolhidos para nos nortear no momento da orientação e da discussão das unidades propostas de cada participante. A seguir, apresentamos esta compilação:

#### ***5.3.1.1 Anúncio classificado***

Antes de tratarmos do anúncio classificado propriamente, é importante abordarmos o macro gênero que dá origem a este gênero, o gênero anúncio. O gênero anúncio é estudado por Vestergaard e Schoroder (1988), a partir da compreensão de que este gênero faz parte da esfera publicitária, o definem como uma forma de comunicação de massa, cujos objetivos podem ser transmitir informação e/ou incitar as pessoas a certos comportamentos; uma forma de comunicação pública que se dirige, em grande parte, ao público anônimo, não conhecido particularmente pelo anunciante. Estes papéis (transmitir informação e/ou incitar as pessoas a certos comportamentos) inerentes a qualquer anúncio, é também característica dos diversos subgêneros relacionados ao anúncio, sendo assim, este elemento deve ser levado em consideração em quaisquer definições.

Costa (2009, p. 32), em seu *Dicionário de Gêneros*, define anúncio apontando para a relação deste com outros, como podemos ver abaixo, além de agregar diferentes objetivos, tais como comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos, o que, a nosso ver, reflete diferentes esferas em que este gênero pode circular e não que o decompõe em vários subgêneros:

ANÚNCIO (v. BÂNER, BANNER, CIBERSPOT(E), CLASSIFICADO, COMERCIAL, E-ANÚNCIO, OUTDOOR, PAINEL, PROPAGANDA, RECLAMO): notícia ou aviso por meio do qual se divulga algo ao público, ou seja, a criação de alguma mensagem de propaganda com objetivos comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos, etc. Como publicidade, trata-se de uma mensagem que procura transmitir ao público, por meio de recursos técnicos, multissemióticos e através dos veículos de comunicação, as qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou instituição. Os anúncios podem circular em vários meios de comunicação e suportes: imprensa escrita, falada, televisiva e internet, faixas, outdoors, autos (carros, ônibus, trens...), listas telefônicas, banners, luminosos, letreiros, painéis, etc. Na internet, recebe o nome de e-anúncio.

O autor, em seu dicionário, amplia os objetivos que o anúncio pode possuir. É a partir do objetivo sociocomunicativo próprio do anúncio classificado que passamos a defini-lo. Observamos que, explicitamente, sobre o gênero anúncio classificado, há uma retomada das caracterizações feitas para anúncios em geral: retomam a persuasão, corresponde à esfera publicitária. Dada esta falta de descrições próprias do anúncio classificados, construímos nosso próprio conceito: anúncio classificado é um gênero, inserido na esfera publicitária, que tem o objetivo sociocomunicativo de apresentar informações e argumentar em função destas. Os anúncios classificados podem constituir-se multimodalmente (ou não) e estão alocados nas seções de revistas ou jornais (impressos ou digitais) que, normalmente, recebem o nome de classificados.

Pensamos, então, nos aspectos, que poderíamos relacionar a este gênero com base em nossas orientações teóricas e elencamos alguns aspectos. Quanto ao contexto de produção, entendemos que podem ser os mais diversos possíveis, pois este contexto está relacionado ao momento de produção do texto, como sabemos, existem anúncios feitos por diversos emissores (empresas, igrejas, escolas, trabalhadores oferecendo seus serviços, etc.) a diversos receptores (pessoas com interesse nas informações que podem encontrar nos classificados), em diversos momentos e locais. O objetivo, ainda que relacionado a esta função de apresentar informações e persuadir o interlocutor, estas informações e(ou) argumentações podem ser bastante variadas.

Os anúncios classificados são, na maioria das vezes, separados por categorias (automóveis imóveis, serviços, ofertas de emprego, etc.), mas, que, geralmente, apresentam um mesmo plano geral do texto, composto por título (atrativo, claro e direto); corpo do texto

(constituído por elementos necessários para o alcance do que se pretende, como, por exemplo, informações sobre o que se pretende anunciar); e contato (necessário para que a comunicação seja efetivada).

Dependendo do anúncio, podemos encontrar composições que o constituem (sequências ou tipos de discurso) diferentes ou apenas traços destes dada a curta extensão que estes textos possuem. Relacionado a organização micro, o léxico desenvolve um papel preponderante na escrita destes textos, visto que o tamanho dos textos exige do produtor uma maior reflexão para a escolha das palavras certas, conforme o valor semântico que almeja construir no texto.

Apontamos, então, todos estes pontos como relevantes para o trabalho com este gênero, desde a constituição do contexto de produção de cada texto enquadrado neste gênero às escolhas lexicais tão importantes para alcançar os objetivos traçados.

### 5.3.1.2 *Carta pessoal*

A carta foi um dos gêneros mais utilizados, antes do advento da Internet e do telefone, para a comunicação entre os indivíduos. Como estudamos na escola, há vários tipos de cartas, alguns, inclusive, só mudaram de nome devido ao suporte digital em que circulam. Este gênero possui uma caracterização que poderíamos chamar de incompleta, posto que é normalmente identificado a partir do seu plano geral (data, local, vocativo, assinatura), desconsiderando os demais elementos tão relevantes como o plano. O corpo textual deste gênero pode assumir diferentes formas com base em diversos objetivos, quanto a este aspecto, Silva (1997, p.121, grifo nosso) nos esclarece que:

O rótulo carta é abrangente e pouco esclarecedor: excetuando-se o formato externo – cabeçalho, data, assinatura – e algumas expressões formulaicas frequentes em suas seções iniciais e finais, o corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Todas são cartas, mas não devemos colocá-la na mesma categoria.

Conforme a autora, as categorias de cartas são organizadas a partir de seus objetivos sociocomunicativo, assim temos gêneros diferentes advindos de um mesmo gênero mais amplo, dentre eles, podemos citar a carta de solicitação, a carta de reclamação, a carta pessoal, etc. Interessante é, neste momento, refletirmos sobre a utilização do gênero carta, seja ela o tipo que for. Se pararmos para pensar, o gênero está quase sem utilização e para cada tipo que poderíamos elencar, um novo gênero foi criado ou apartado deste gênero macro carta”. No entanto, nossa professora participante optou por trabalhá-lo, desta forma, cabe a nós, observarmos mais de perto o gênero carta pessoal, escolhido por ela. Como o próprio nome nos

dá pistas, este gênero remete a uma proximidade entre os interlocutores. Brandão, Andrade e Aquino (2009, p.707) enfocam a configuração do gênero carta e apontam que nos textos configurados nestes gêneros podemos encontrar “maior ou menor grau de cumplicidade, de afetividade”. O tipo focado por nós está, dentro desta gradação, numa relação de maior cumplicidade e(ou) afetividade. Este aspecto já nos dá pistas quanto aos elementos evocados em sua constituição.

Com relação ao contexto de produção, por exemplo, um fator constante é a relação próxima existente entre os interlocutores (seja entre parentes, amigos, amantes, etc.), já os demais fatores que constituem o contexto de produção são bastante variáveis a depender do texto. Com relação à infraestrutura textual deste gênero, entendemos que ele possui um plano geral extremamente fixo (constituído de local e data, endereçamento, abertura, desenvolvimento (ou corpo do texto), fechamento, assinatura e – opcionalmente – post scriptum (PS). As sequências textuais e os discursos podem ser os mais diversos possíveis a depender do objetivo do texto. A organização micro do texto reflete o alto grau de proximidade entre os interlocutores, o papel social que assume em relação ao outro, através do grau de formalidade da língua. Silva, em 2002, apontava para o fato de que os textos atualizadores desse gênero epistolar ainda continuariam “fiéis à finalidade social que o engendrou: assegurar ou proporcionar um convívio, à distância, com aqueles que amam ou têm um estreito relacionamento social” (SILVA, 2002, p. 60).

Atualmente, observamos uma prática mínima de produção e leitura de cartas, dado o caráter obsoleto que é dado a este gênero a partir da invenção da Internet e dos gêneros textuais que circulam no meio digital, com a característica de serem mais eficazes para a manutenção da comunicação entre pessoas distantes. É a partir desta observação que seguiremos apresentando um gênero que, para muitos teórico, é a evolução do gênero carta, o e-mail.

### *5.3.1.3 E-mail*

Muitos estudiosos apontam o e-mail como uma evolução da carta ou ainda de outros gêneros, como o bilhete. Marcuschi (2004, p.30), no entanto, apresenta “contrapartes pré-existentes” no gênero e-mail, advindas destes gêneros, ou seja, é um gênero que possui elementos advindos de outros gêneros, não somente uma evolução deles. Encontramos diferentes acepções para o termo e-mail, entre elas, canal (endereço) quanto o texto (mensagem eletrônica); suporte de diferentes gêneros e um gênero digital, é esta última acepção que nos interessa. Antes de adentrarmos em visões teóricas, passemos a um breve historiografia deste gênero.

O primeiro e-mail foi enviado, em 1971 por Ray Tomlinson. Conforme Campbel (1998), após perceber o funcionamento do sistema, Tomlinson enviou uma mensagem aos colegas do projeto, anunciando o início do sistema. No Brasil, a Internet chegou em 1988, fruto de ação conjunta do Ministério da Ciência e Tecnologia e diversas fundações de fomento a pesquisas. Com o aprimoramento dos sistema no país, a sociedade brasileira começa a comunicar-se por e-mails (ou mensagens eletrônicas).

Refletindo sobre o uso deste gênero como meio de comunicação, Paiva (2004), apontou vantagens e desvantagens. As vantagens são elencadas seriam: velocidade na transmissão; Assincronia; Baixo custo; A possibilidade de enviar a mesma mensagem para milhares de pessoas; A mensagem pode ser memorizada, impressa, reencaminhada, copiada, reusada; As mensagens podem circular livremente; As mensagens podem, geralmente, ser lidas na web, ou baixadas através softwares; Arquivos em formatos diversos podem ser incorporados; Facilidade para colaboração, discussão, e a criação de comunidades discursivas e para fazer contato. Quanto às desvantagens, a autora cita: Dependência de provedoras de acesso; Expectativa de feedback imediato; Acesso discado ainda é muito caro; O e-mail pode ir para o endereço errado, ser copiado, alterado; Há excesso de mensagens irrelevantes; Mensagens indesejadas circulam livremente; Problemas de incompatibilidade de software podem dificultar ou impedir a leitura; Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, ainda conter vírus; Arquivamento ocupa espaço em disco, gerando lentidão da máquina; O receptor pode ser involuntariamente incluído em fóruns e malas diretas; e A possibilidade de invasão de privacidade.

Corroboramos com todas as vantagens apresentadas pela autora, no entanto, ao compararmos as desvantagens à carta, um dos gêneros substituídos pelo e-mail, observamos que alguns aspectos remetem a aspectos que eram bem piores se comparados a estes: Dependência de provedoras de acesso – as cartas dependiam do sistema de correios ou de messageiros informais e os problemas (como perda ou atraso das epístola) eram muito mais constantes; Expectativa de feedback imediato – atualmente, há outras formas comunicação ainda mais rápidas, como diversos aplicativos, como o “whats app”, o mais utilizado no Brasil, ou outros como Gtalk, Hangouts, Messenger, que são aplicativos de trocas de mensagens síncronas enviadas e respondidas a partir de aparelhos celulares, mas que também podem funcionar em computadores, com isso, o e-mail possui maior relação com informações que devem ser vistas com mais cuidado, textos mais longos, textos com anexos, etc. e não, necessariamente, causam expectativa de resposta imediata; Acesso discado ainda é muito caro – o acesso discado, na atualidade brasileira, é quase inexistente); O e-mail pode ir para o

endereço errado, ser copiada, alterada – as cartas, malas diretas e diversas correspondências têm uma frequência muito maior de erro quanto ao endereçamento, no entanto, é mais fácil de ser reproduzido ou modificado; Há excesso de mensagens irrelevantes e mensagens indesejadas circulam livremente – atualmente, os provedores de e-mails têm dispositivos para marcar determinadas mensagens como spam e estas, automaticamente, irão para pastas secundárias; Problemas de incompatibilidade de software podem dificultar ou impedir a leitura – estes problemas, hoje, são praticamente inexistentes; Arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, ainda conter vírus – problemas que podem ser resolvidos com programas de antivírus de boa qualidade; Arquivamento ocupa espaço em disco, gerando lentidão da máquina – não é necessário arquivar os e-mails na máquina, visto que os próprios provedores disponibilizam memória suficiente para este fim; O receptor pode ser involuntariamente incluído em fóruns e malas diretas – como dissemos anteriormente, a marcação “spam” pode resolver este problema; e invasão de privacidade que ele pode causar realmente acontece, pois o número de recebimento de e-mail com informações indesejadas ou de remetentes indesejados é bem maior que com relação às cartas, dada a facilidade que está relacionada ao envio destes, mas, ainda assim, há funções de não receber e-mails de determinados remetentes, o que também diminui bastante este número.

Observamos que muitos dos problemas apresentados por Paiva (2004) já não são tão recorrentes na atualidade, devido a rapidez com que os provedores de e-mails e a própria Internet vêm se modernizando. Na verdade, ressaltamos que toda a facilidade para enviar e receber e-mails faz com que sua utilização seja massiva e que outros gêneros caiam em desuso pelas múltiplas funcionalidades que o e-mail assume, como é o caso do gênero visto anteriormente, a carta pessoal. Trataremos, neste ponto, da construção do gênero e-mail. Corroboramos com Paiva, que concebe este gênero como:

Um gênero eletrônico escrito, com características típicas de *memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica* [...] e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. (PAIVA, 2004, p.77, grifo nosso).

O e-mail, então, pode assumir os objetivos sociocomunicativos de diversos gêneros (bilhete, carta, conversa face a face, etc.), o que o diferencia é o valor comunicativo, o canal que possibilita a circulação deste gênero e as características desta situação. Dessa forma, o contexto de produção apresenta um enorme variação, seus elementos podem aparecer a partir das características mais diversas.

A infraestrutura textual do e-mail possui um plano geral, predominantemente, fixa: cabeçalho (composto de endereço de e-mail dos destinatário, assunto, além destes itens, cópia e cópia oculta aparecem como elementos opcionais onde se pode acrescentar destinatários), abertura, fechamento e identificação do remetente. As sequências e os discursos, tal como acontece com a carta, podem ser os mais variados possíveis.

Com relação as escolhas micro, sabemos que dada a diversidade de textos representativos deste gênero, diversos serão os mecanismos enunciativos e de textualização encontrados. Da mesma forma, que não podemos traçar um perfil quanto à construção oracional, escolhas lexicais ou utilização de emotions, por exemplo. No entanto, esta construção micro do texto nos permite evidenciar a relação existente entre os interlocutores (mais próxima ou mais distante, mais íntima ou profissional, etc.).

Consideramos interessante ainda apresentar normas sociais que relacionam-se com os diferentes aspectos analisados até o momento para a utilização do gênero e-mail. Estas normas foram teorizadas por diversos autores, mas entendendo a validade do trabalho da bolsista que comparou estas diversas normas, citamos as normas ou regras de etiqueta na internet, convencionadas de chamar netiquetas, apresentadas por Paiva (2004):

1. Evitar escrever a mensagem inteira em caixa alta. Letras maiúsculas indicam que se está gritando, ou enfatizando algum termo ou expressão.
2. Sempre especificar o assunto da mensagem no assunto/subject. Ajuda o destinatário a selecionar criteriosamente as mensagens a serem lidas.
3. Seja claro, breve e objetivo. Evite erros gramaticais, e evite mandar mensagens muito grandes.
4. Diversos programas de e-mails não são compatíveis com os caracteres acentuados da língua portuguesa, muitas vezes sendo impossível de se ler a mensagem enviada, portanto evitar acentuação.
5. Não mandar e-mails não solicitados: correntes, avisos de vírus, propagandas, etc., pois elas geram tráfego inútil na rede.
6. Assinaturas em e-mails são interessantes, desde que não sejam muito longas. Aconselha-se não adicionar telefones pessoais, nem endereços.
7. Usar os emojis (ícones que denotam emoções) como tentativa de demonstrar mais claramente o tom de sua mensagem, na internet não se é interpretado como se o fosse frente a frente conversando com alguém.
8. Evitar flames (brigas), nem enviar ou responder a material provocativo. Nunca ofender, xingar ou gritar com alguém, ser conservador com o que escreve e liberal com o que recebe.
9. Ao responder a um e-mail, apagar as linhas da mensagem recebida, deixando somente as partes essenciais da mensagem referenciada.
10. Antes de fazer alguma pergunta ou enviar alguma mensagem para a lista, observar a discussão. Não enviar mensagens que nada acrescentam ao tema da lista.
11. Evitar mandar mensagens fora do tópico da lista. Algo mandado que não tenha a ver com o tema escrever no subject: OT (off topic).
12. Não mandar arquivos anexados para uma lista de discussão, ou quando o destinatário não o solicitou.
13. Evitar cross-posting, mensagens enviadas para diversas listas. A maioria delas não aceita esse tipo de atitude.

14. Procurar ler sempre os FAQ's, respostas às suas perguntas podem estar respondidas. Leia o FAQ para saber o que se pode ser discutido, e quais são os tipos de mensagens indesejáveis.
15. Respostas individuais devem ser mandadas diretamente para o destinatário e não para a lista inteira.

Entendemos que, por se tratar de um gênero emergente (com diferentes papéis) e de uso recorrente, o uso das netiquetas pode contribuir com o alcance do objetivo sociocomunicativo traçado para cada gênero.

#### *5.3.1.4 Publicidade*

A publicidade recebe nomes diversos a depender do teórico, tais como propaganda ou anúncio publicitário. Por uma questão de coerência, vamos manter o nome publicidade, identificação utilizada pela participante. A publicidade pode ser veiculada em diferentes meios (impresso, televisivo, digital e radiofônico) a depender do objetivo, é feita esta escolha comunicativa. Para Vestergaard e Schoroder (1988), esse gênero textual é uma forma de comunicação de massa, cujos objetivos são transmitir informação e incitar as pessoas a certos comportamentos; uma forma de comunicação pública que se dirige, em sua grande maioria, ao público anônimo, não conhecido particularmente pelo anunciante. Podemos identificar, como principal característica de gênero, independente de veículo, que este possui um caráter informativo e persuasivo, um “fazer crer” que pode levar a um “fazer fazer”.

A partir destas primeiras informações, traçamos elementos que são recorrentes no contexto de produção deste gênero. O emissor, utilizando o veículo rádio, tem o objetivo sociocomunicativo de informar e/ou persuadir um grande número de receptores. Todos os demais elementos são próprios de cada texto configurado neste gênero.

Com o objetivo de possibilitar a construção da infraestrutura geral deste gênero, buscamos teóricos que tratassem dos elementos que podem constituir-lo. Encontramos uma bibliografia que diferencia “tipos” ou “formatos” deste gênero. Conforme Gonzáles (2003, p.13) um texto publicitário precisa de certa textura para que ele não seja um amontoado de palavras, ou seja, há elementos inerentes a estes textos a fim de que alcancem seus objetivos. Com relação ao veículo, características diversas podem ser observadas: a multimodalidade (com exceção das publicidades radiofônicas), um estrutura relativamente fixa em gêneros impressos (chamada, ilustração, texto, slogan, assinatura), hipertexto em gêneros digitais, etc. A publicidade trabalhada pela professora foi veiculada a partir do meio radiofônico, por este motivo, vamos elencar estudos sobre o gênero a partir deste veículo.

Sant'Anna (1989) elenca cinco tipos de publicidade que são encontradas no meio radiofônico, a saber: textos comerciais, jingles e spots, Patrocínio de programas e patrocínio de

novelas. O autor não esclarece o que seria cada um destes tipos. Bighetti (1997) diferencia apenas três tipos de publicidades radiofônicas: Spot (texto publicitário para transmissão radiofônica. Com duração entre 15, 30, 45 segundos ou até acima de um minuto. Pode ser acompanhado por fundo musical ou efeitos sonoros, mas o que apresenta a mensagem é realmente a palavra; Jingle (mensagem publicitária em forma de música, geralmente simples e cativante, fácil de cantar e lembrar, criada e composta para a propaganda de uma determinada marca, produto ou serviço. Apresenta os mesmos tempos de duração do spot) e Texto-foguete (semelhante ao spot, com o diferencial de ter duração temporal menor. Surgiu por meio de transmissões esportivas. Observamos que os critérios para a caracterização deste tipo de publicidade seriam o realização da mensagem (se por texto falado ou musicado) e o tempo de duração (maior ou menor). A nosso ver, parece que estes critérios não são suficientes para o trabalho com estes gêneros.

Buscando uma coerência nesta caracterização, Reis (2008) compara as obras que tratam das publicidades radiofônicas de três países: Brasil, no qual encontra os estudos de Mccean Erickson, Sant'Anna e Bighetti; Espanha, em que cita os estudos de García Uceda, Ortega e González Lobo, e, por fim, e os estudos encontrados nos Estados Unidos: Book, Cary e Tannenbaum, Weinberger, Schulberg e Jewler. Analisando este amplo conjunto, o autor verifica a diversidade de tipos de publicidade radiofônica e a não-homogeneização dos critérios que os diferenciam.

Reis observa ainda, dentre outros aspectos, ao tratar da bibliografia brasileira, que há certo acordo a respeito de formatos como o spot e o jingle. Já o critério de classificação é ambíguo e a explicação a respeito dos demais formatos é vaga, ensejando um aprofundamento. Buscando contribuições na bibliografia hispânica, Reis observa que a cunha (ou spot) é um formato que figura em todas as classificações, ainda que existam divergências quanto à duração das peças; o jingle é concebido com um elemento que pode formar a cunha (como trilha musical) e observa ainda uma discordância na definição dos anúncios emitidos fora do intervalo comercial. Em relação à bibliografia norte-americana, Reis esclarece que é possível observar a existência de duas categorias de publicidade no rádio: os anúncios ao vivo e os comerciais gravados, e ainda que há um relação entre “formato e excelência publicitária”.

Considerando toda a desarmonia encontrada, o autor estabelece critérios para a diferenciação das publicidades radiofônicas e as diferencia com base nestes critérios. Ele elenca dois aspectos que devem orientar a classificação das publicidades radiofônicas, a saber: num primeiro momento, a identificação do contexto de emissão do comercial, ou seja, o modo de

inserção do anúncio durante a programação; e num segundo momento, a análise de elementos, tais como a palavra, a música, os efeitos sonoros e o silêncio, assim como o tempo de duração.

De acordo com os primeiros critérios, as publicidades radiofônicas podem ser consideradas: (1) Comerciais inseridos durante os programas, (2) Comerciais veiculados no intervalo dos programas e (3) Comerciais emitidos como unidades autônomas. Com relação à música, podem ser: (1) Anúncio sem música: comunicado, (2) Anúncio com fundo musical: spot e (3) Anúncio totalmente musical: jingle.

A partir destes estudos, traçamos os elementos que podem constituir a infraestrutura geral do gênero publicidade radiofônica. O plano geral é constituído de texto oral (que pode aparecer falado ou musicado), que pode vir acompanhado de música de fundo ou diversos efeitos sonoros, veiculado num curto período de tempo (menos de dez segundos a pouco mais de um minuto). Quanto a sequências e tipos de discursos, podemos encontrar os mais diversos possíveis.

Relacionado à constituição micro deste gênero, conforme a heterogeneidade de textos representativos da publicidade radiofônica, diversos podem ser os mecanismos enunciativos e de textualização encontrados. De mesmo modo, consideramos uma difícil tarefa traçar um perfil quanto à construção oracional e escolhas lexicais, no entanto, ratificamos o peso destas escolhas, visto que o período de tempo que estes textos normalmente apresentam é pequeno, sendo necessário ao anunciante certa objetividade com relação as escolhas lexicais.

#### *5.3.1.5 Depoimento*

De acordo com Costa (2009), o depoimento é um relato relacionado a determinado fato, neste caso, a testemunha tem conhecimento ou alguma relação com o fato. Não encontramos teóricos, que não do campo do Direito, que discorressem sobre este gênero. Dessa forma, buscamos em livros didáticos e sites informações que nos possibilitassem contribuir com a produção da unidade didática da participante.

A fim de elencarmos os elementos que constituem este gênero, podemos considerar, quanto ao contexto de produção, que o emissor é alguém que realmente vivenciou determinado fato ou possui relação com ele, com o objetivo sociocomunicativo de apresentar sua vivência em relação ao fato em questão. Este relato, portanto, deve ter relação com a realidade. Os contextos de produção pode estar relacionado aos mais variados contextos físicos e sociais possíveis (contexto jurídico - depoimento policial, comercial - opinião sobre determinado produto ou serviço, etc.).

Com relação à infraestrutura textual, não identificamos um plano geral próprio deste gênero, em contrapartida, observamos que há predominância da sequência narrativa e do tipo de discurso identificado como relato interativo.

As escolhas micro (mecanismos enunciativos, de textualização, organização oracional e escolhas lexicais) podem variar com a construção de cada texto deste gênero, pois é uma característica deste essa heterogeneidade referente a estas escolhas.

A partir da escolha dos gêneros e das orientações apresentadas, cada participante apresentou uma unidade didática, que foi analisada por nós e discutida com o participante a fim de possibilitar um trabalho que viesse a desenvolver as capacidades de linguagem dos seus alunos. Passaremos a apresentar a unidade cada participante, as orientações e os questionamentos e a última versão produzida a partir destes.

### ***5.3.2 Análise das unidades didáticas produzidas a partir das capacidades de linguagem***

Nesta seção, continuamos a apresentar como se deu o processo de produção das unidades didáticas por parte dos professores. Já explicitamos como se deu a escolha da temática de cada unidade, os critérios que possibilitaram esta escolha e os estudos realizados por nós a fim de contribuirmos para a produção destas unidades.

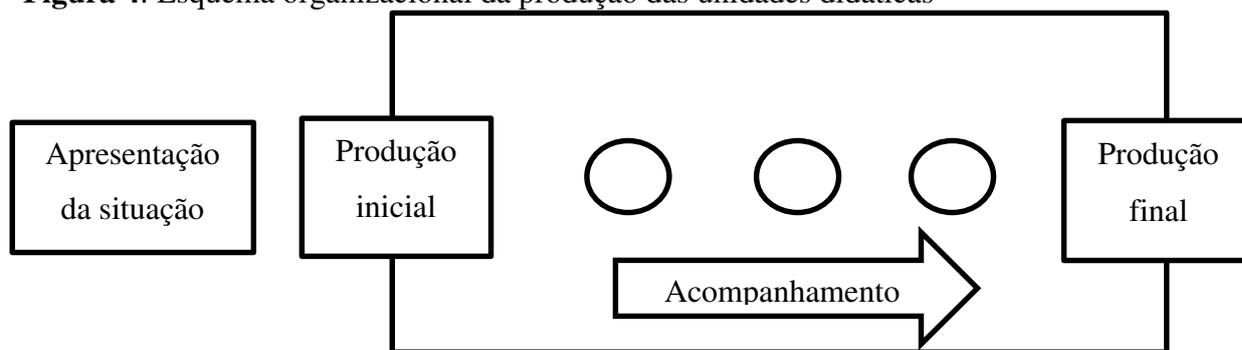
Para organização desse momento, aproximamo-nos da proposta de sequência didática. Esta proposta é descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” cujo objetivo é “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (p. 97).

Conforme os autores, as sequências didáticas são uma forma de organizar as atividades de ensino. A estruturação do ensino a partir de sequências deve seguir as seguintes etapas: apresentação da situação inicial (na qual é solicitada a produção inicial de determinado texto), a partir das dificuldades ou lacunas observadas são propostos módulos para saná-los e, por fim, há uma produção final, na qual os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Deslocamos essas reflexões para nosso contexto que se trata da formação de professores de PLE. Inicialmente, os professores produziram uma unidade didática com os conhecimentos adquiridos durante a oficina, mas sem orientações quanto à produção propriamente dita. No segundo momento, atuamos na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998) da seguinte maneira: individualmente, cada um produzia a sua atividade sob a nossa orientação, quando solicitada. Durante este processo, acompanhávamos individualmente o processo de

construção dos professores. Ao final, alcançamos a versão mais próxima dos objetivos traçados para a unidade didática. Diferentemente da proposta genebrina, não identificamos as dificuldades dos professores e elaboramos atividades, mas sim acompanhamos a produção e mediamos o processo até alcançar a versão final, conforme o desenho que segue:

**Figura 4:** Esquema organizacional da produção das unidades didáticas



**Fonte:** Produzido pela pesquisadora com base em Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98)

Passaremos, neste momento, a analisar, especificamente, o processo de produção de unidades didáticas dos participantes de nossa pesquisa. Organizamos estes dados da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos as primeiras propostas das unidades didáticas, apresentando questionamentos e orientações a fim de possibilitarmos seu aprimoramento e, por fim, as mudanças realizadas a partir de nossas orientações e nossos questionamentos. Este momento é analisado por nós a partir das capacidades de linguagem a fim de alcançarmos o objetivo de fazer com os professores reflitam sobre o processo de produção de material didático no qual estão engajados em produzir.

### 5.3.2.1 Unidade didática de Pedro

A primeira versão da unidade de Pedro nos foi apresentada como segue abaixo:

#### 1. Veja os anúncios e complete com as palavras abaixo.

1) \_\_\_\_\_:  
Período Integral. Rede de Clínica Odontológica de grande movimento, situada no Ceará seleciona-se Dentistas. Possibilidade de ótimos ganhos. Ganhos médios R\$6.300,00. Disponibilizamos moradia. (85) 8104-4620.

3) \_\_\_\_\_: Salário R\$ 11.000,00. Local: São Paulo/SP Formação: Graduação em Engenharia Civil Experiência: Grande experiência em execução de obras prediais residenciais de alto luxo, fino acabamento. Salário: R\$ 11.000,00 + Benefícios.

2) \_\_\_\_\_: Salário: A combinar. Realização dos exames psicotécnicos preconizados no Regulamento da Habilitação Legal para Conduzir, sendo, para tal, reconhecidas pela Direcção Geral de Viação e órgãos de Administração Regional de tráfego. Ensino Superior completo em Psicologia. Possuir cadastro no Detran e curso em psicologia do tráfego. Horário: De segunda a sexta, das 8h às 17h. Informações adicionais: Local de trabalho: Cambucí. Salário e benefícios serão divulgados na entrevista.

4) \_\_\_\_\_: Atuar com atendimento aos pacientes, tirar dúvidas, prescrever medicamentos, encaminhar para exames e demais rotinas da função. Desejável experiência na área. Ensino Superior completo em Medicina. Residência / Especialização em Clínica Geral. Salário: De R\$ 15.001,00 a R\$ 20.000,00. Possuir registro no CRM. Horário: Regime de plantão. trabalho@hotmail.com.

5) \_\_\_\_\_: Salário: De R\$ 5.001,00 a R\$ 6.000,00. Responder pela elaboração, revisão e negociação de contratos nacionais e internacionais. Prestar consultoria jurídica interna e desenvolvimento de estratégias em eventuais negócios. Atuar com relacionamento com órgãos públicos / reguladores, com análise, elaboração, negociação e administração de direito público. Experiência em departamento jurídico de multinacionais ou escritórios de advocacia. Ensino Superior em Direito, com Pós-graduação cursando. Possuir registro na OAB. Benefícios: Assistência Médica / Medicina em grupo, Participação nos lucros, Restaurante na empresa, Seguro de vida em grupo Transporte fornecido pela empresa. Horário: Comercial. Idiomas: Inglês – Intermediário.

6) \_\_\_\_\_: Empresa de Contabilidade no Centro do R.J. admite analista contábil. Enviar currículo com pretensão salarial para: emprego@gmail.com.

**PSICÓLOGO**

**CONTABILISTA**

**ENGENHEIRO**

**ADVOGADO**

**MÉDICO**

**DENTISTA**

2. *A que se referem as palavras médico, advogado, psicólogo, dentista, engenheiro e contabilista?*
3. *Sublinhe nos anúncios as palavras que sugerem cada profissional.*
4. *Todos os anúncios são iguais? Diga quais são as semelhanças e as diferenças?*
5. *Relacione as imagens com as profissões.*

(Há desenhos que representam estas profissões para que os alunos façam as relações)

- a) *Professor*
- b) *Garçom*
- c) *Repórter*
- d) *Operador de telemarketing*
- e) *Músico*
- f) *Recepcionista*
- g) *Piloto*
- h) *Policia*
- i) *Médico*
- j) *Banqueiro*
- k) *Caixa*
- l) *Empregada doméstica*
- m) *Jogador de futebol*
- n) *Engenheiro*

6. *Relacione as atividades com as profissões do exercício anterior.*

PERGUNTA/FAZ PERGUNTAS

CALCULA/FAZ CÁLCULOS

ATENDE/FAZ LIGAÇÕES

GANHA MUITO / POUCO

ATENDE

ORDENA

CANTA

CONTRATA FUNCIONÁRIOS

ENTREVISTA

RESPONDE PERGUNTAS

APROVA EMPRÉSTIMOS

COBRA

FAZ CÁLCULOS

TRABALHA SENTADO/DE PÉ

TOCA

JOGA

TRABALHA NUM ESCRITÓRIO

TREINA

VENDE

RECEITA MEDICAMENTOS

VIAJA MUITO

EXPLICA

RECEBE AS PESSOAS

LIMPA

REVISA PACIENTES

DA AJUDA

PILOTA

(NÃO) TRABALHA DE

TRABALHA MUITAS / POUCAS HORAS

MANHÃ/TARDE/NOITE/FIM DE

SERVE

SEMANA

VOA

7. *Em pares, cada aluno vai receber um papelzinho com uma profissão e através de 6 perguntas vai ter que adivinhar a profissão do colega. Vence quem adivinhar primeiro.*

Você trabalha sentado?

Trabalho, sim.

Não, não trabalho

8. *Você acha que há profissões mais importantes do que outras? Por quê?*

9. O que você acha que é mais importante levar em conta para escolher uma profissão?

- a) Tempo de estudo
- b) Horário
- c) Salário
- d) Possibilidade de crescimento profissional
- e) Poder viajar
- f) Aposentar-se jovem
- g) Outros motivos

10. Qual das profissões do exercício 6 você escolheria? Por quê?

11. Ouça a música “Supertrabalhador - Gabriel O Pensador” e circule as profissões.

Supertrabalhador

Gabriel O Pensador

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém

Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém

Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém

Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém

É pra ganhar o pão tem que trabalhar  
Missão para os heróis que estão dentro do seu lar

O seu pai, sua mãe, são trabalhadores

São os super-heróis, verdadeiros protetores

A superjornalista, o superdoutor

O supermotorista, o supertrocador

O superguitarrista, o superprodutor

E a superprofessora, é que me ensinou

E o supercarteiro, quê que faz, quê que faz?

Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai

E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?

Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais

Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz

Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás

E volta pra casa com saudade do filho

Enfrentando o desafio, desviando do gatilho

Mais uma jornada, adivinha quem chegou?  
São as aventuras do supertrabalhador

Sou o supertrabalhador

Alimento minha família com orgulho e amor

Supertrabalhador

São as aventuras do supertrabalhador

Sou o Supertrabalhador

Enfrento os desafios, o perigo que for  
Supertrabalhador

São as aventuras do Supertrabalhador

Demorou

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém

Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém

Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém

E pra fazer o pão tem que colher o grão

Separar o joio do trigo na plantação

O superlavrador falou com o agricultor,

Que sabe que precisa também do motorista do trator

na cidade, o engenheiro precisa di pedreiro

Mas pra fazer o prédio tem que desenhar primeiro  
 O sonho do arquiteto, bonito no projeto,  
 virando concreto  
 Vai virando o concreto!

Eu sou o supertrabalhador  
 Alimento minha família com orgulho e amor  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do supertrabalhador  
 Sou o Supertrabalhador  
 Enfrento os desafios, o perigo que for  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do Supertrabalhador  
 Demorou

Quero ser trabalhador, quem não é um dia quis  
 Minha mãe sempre falou: "Quem trabalha é mais feliz"  
 Mas tem que suar pra ganhar o pão  
 E ainda tem que enfrentar o leão  
 O leão quer morder nosso pão  
 Cuidado com o leão, que ele come o nosso pão  
 O leão quer morder nosso pão  
 Cuidado com o leão, não dá mole não

Eu sou o supertrabalhador  
 Alimento minha família com orgulho e amor

Supertrabalhador  
 São as aventuras do supertrabalhador  
 Sou o Supertrabalhador  
 Enfrento os desafios, o perigo que for  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do Supertrabalhador  
 Demorou

Supertrabalhador  
 Taxista, motoboy, assistente, diretor  
 Supertrabalhador  
 Pipoqueiro, pedagogo, porteiro, pesquisador  
 Supertrabalhador  
 Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador  
 Supertrabalhador  
 Comandante, comissário, caixa, vendedor  
 Supertrabalhador  
 Cozinheiro, garçom, bibliotecário, escritor  
 Supertrabalhador  
 Maquinista, sambista, surfista, historiador  
 Supertrabalhador  
 Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador  
 Supertrabalhador  
 Telefonista, salva-vidas, bombeiro, mergulhador  
 Supertrabalhador  
 Pára-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor  
 Supertrabalhador  
 Sapateiro, boiadeiro, farmacêutico, cantor  
 Super.

(Primeira versão da unidade didática de Pedro)

Analisando esta primeira versão da unidade didática, composta por doze comandos, observamos que o gênero anúncio aparece no início e que alguns comandos são relacionados a ele, mas a maioria não: há atividades relacionadas ao lúdico, por exemplo, que relacionam-se com o gênero apenas no campo lexical, por tratar de profissões.

Com relação aos comandos pautados nos anúncios, questionamos se estes estariam considerando os textos como gêneros, pois não observamos esta relação, não identificamos um trabalho adequado com estes textos, que abordasse, por exemplo, seu contexto de produção a partir do objetivo sociocomunicativo, papéis dos interlocutores, ou quaisquer outros elementos.

De acordo com os comandos, os anúncios classificados não estariam sendo considerados como tais, pois do primeiro ao terceiro comando o que observamos foi que os textos estavam

sendo utilizados como pretextos para o ensino de léxico. Somente o quarto comando solicitava a análise de semelhanças e diferenças entre os textos, o que poderia levar à comparação de informações contidas nestes, observando quais informações seriam comuns a todos e s que só apareceriam em alguns (relacionadas a escolhas lexicais), ou ainda a observação do plano geral do texto, se seria comum a todos ou não, quais seriam as diferenças. O professor esclareceu-nos que este último comando pode fazer com que os alunos observem a infraestrutura textual (a partir do plano geral ou demais elementos). A nosso ver, tal comando também poderia viabilizar as construções micro, como as informações constantes em todos os anúncios, o que, se ocorresse, também poderia mobilizar a capacidade linguístico-discursiva.

Nossa orientação com relação aos comandos relacionados aos textos representativos do gênero anúncio classificado foi a de que poderiam ser substituídos por comandos que possibilitassem a compreensão do objetivo sociocomunicativo deste gênero, além de elementos como a quem se dirige, quem produz (elementos constitutivos do contexto de produção).

Os comandos 5 e 6, de maneira mais lúdica, também buscam o desenvolvimento do léxico dos alunos quanto ao campo semântico de trabalho e profissões, ambas solicitavam os conhecimentos prévios dos alunos quanto aos termos relativos a profissões em português, visto que, nos dois casos, os alunos saberiam identificar as informações solicitadas em língua materna, a dificuldade seria somente a “tradução” destas informações para a língua alvo. Entendemos que estes comandos funcionam como pré-mobilizadores da capacidade linguístico-discursiva através do léxico.

O comando 7, que também trabalha lúdico, viabiliza a mobilização do contexto de produção a partir de uma situação construída ficcionalmente, visto que os alunos pautar-se-iam em pistas apresentadas na interação real com os colegas (na qual assumiriam papéis determinados) para desenvolverem as novas perguntas a fim de identificarem os profissionais da atividade proposta.

Os comandos 8, 9 e 10, que focam o posicionamento crítico do aluno, também mobilizam elementos do contexto de produção, pois este orienta a produção dos alunos naquele momento, levando em consideração o ambiente físico e social no qual está inserido, para apresentar seu ponto de vista. Refletimos bastante sobre este tipo de comando e entendemos que, sempre que o posicionamento crítico do aluno é solicitado, há mobilização do contexto de produção, pois este vai se colocar levando em conta os parâmetros da situação em sala de aula naquele momento e todos os elementos que o constituem.

Os comandos 11 e 12 voltam a trabalhar léxico de profissões através da identificação das palavras relacionadas a profissões na música, questionamos a presença deste comando, pois

vários outros apresentavam um trabalho para o ensino do léxico. Observamos a busca por informações explícitas na canção, estes dois comandos, a nosso ver, não mobilizam nenhuma das capacidades diretamente (há apenas uma pré-mobilização a partir do trabalho com o léxico), então, poderiam ser retirados em prol do acréscimo de outras que viabilizassem o trabalho com o gênero anúncio.

Como sabemos, a música ou, utilizando a linguagem científica para este gênero, a canção é um gênero como outros, ou seja, possui objetivos, é constituído por elementos linguísticos e musicais, etc. A canção não foi apresentada pelo professor participante como gênero, o que reflete uma prática comum observada nas aulas de línguas, reforçada pelos materiais didáticos; na verdade, ela é entendida como um recurso para se trabalhar diversos temas em sala de aula de uma forma mais leve e mais envolvente, a relação 'quase sempre semântica com o tema abordado durante a aula. No entanto, este gênero, longe de ser apenas um recurso didático, caracteriza-se por ser:

Um gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundirmos a canção com outro gênero [...] Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a lítero-musical, sendo esta última a capacidade de articular as duas linguagens. (COSTA, 2002, p. 107).

Costa, compreendendo a canção como um gênero, apresenta a importância de considerar a linguagens verbal (letra) e a linguagem musical (ou música) em conjunto a fim de considerá-la como um gênero e nós corroboramos com a ideia do autor. As práticas dos professores de língua estrangeira nos revelam que, quando mais produtivas, consideram somente a linguagem verbal constituinte da canção, considerando-a "o texto em si", questionando quanto às informações construídas no texto, a linguagem, os recursos estilísticos, etc.; quando menos produtivos, estas canções são utilizadas para avaliar a capacidade de compreensão auditiva dos alunos, solicitando a compreensão de determinadas palavras (muitas vezes, as classes morfológicas de palavras que estão sendo estudadas. Constatamos o mesmo tratamento dos LDs de PLE analisados, nestes as canções aparecem como um momento lúdico, leve, para se ensinar ou treinar determinado conteúdo gramatical ou lexical.

De acordo com Costa (2003), o trabalho com a canção deve ser feito considerando sempre as duas linguagens intrínsecas a ela. O autor traça elementos constituidores de três níveis de materialidade da canção: a materialidade formal, a materialidade linguística e a materialidade enunciativa ou pragmática.

Com relação à materialidade formal, o autor a subdivide em cinco momentos, a saber: momento de produção, de veiculação, de recepção, de registro e de recepção. O primeiro momento é literalmente relativo ao “como” a canção foi produzida, esta pode ser de cinco formas: produzida apenas oralmente (texto e melodia); escrita prévia ou simultânea à produção oral da melodia; ter realização gráfica simultânea tanto da letra quanto da melodia; a escrita da letra posterior à produção (oral ou gráfica) da melodia; demandar recursos tecnológicos adicionais para ser produzida (instrumentos musicais e até amplificadores de som). O momento de veiculação está relacionada à execução (ou reprodução) da canção, é “como” ela chega aos interlocutores (pode ser através de cd, dvd, mídias, ao vivo). O momento de recepção acontece no momento de audição da canção (pode ser acompanhada por leitura) e por multidimensionalidade dos sinais percebidos (as dinâmicas da canção, os movimentos de ascendência e descendência, além dos sentidos verbais veiculados pela letra). O momento de registro é realizado através de cds, dvds e seus encartes, partituras, catálogos, revistas, folhetos, sites. O momento de reprodução é a declamação ou o canto da canção. A nosso ver, cada um destes momentos interfere na construção dos significados do texto, não será o mesmo ouvir uma canção em um arquivo de música ou ir a um show em que o cantor declama a letra, por exemplo.

No que se refere à materialidade linguística, o autor aponta alguns aspectos como característicos deste gênero: predominam as palavras mais cotidianas; maior liberdade quanto às regras normativas da sintaxe; permissão para repetições e quebra de frases, palavras, sílabas e sons com objetivos de manter o curso melódico e rítmico; veiculação de diferentes socioletos (variações linguísticas representativas de determinados grupos sociais); falta de atenção à coerência do texto: os sentidos que faltam podem ser preenchidos pela melodia; jogos com movimentos de prolongamento das vogais, oscilação da tessitura da melodia, repetição de seqüências melódicas (temas), segmentação consonantal como representação das disposições internas (inspiração) do compositor.

Com relação à materialidade enunciativa ou pragmática, o autor esclarece que: constrói-se predominantemente cena enunciativa dialógica, centrada na interação entre um “eu” e um “tu” constituídos no interior da letra; é produto de uma comunidade discursiva pouco definida, que tem identidade dividida entre a poesia e a música; exige a habilidade do canto (artística ou não) e o conhecimento da melodia (leitura opcional); é extremamente permissiva a relação com outras linguagens: dramática, cênica, cinematográfica e plásticas, etc.

A partir dos estudos de Costa (2002, 2003) sobre canção e buscando a construção de uma análise do gênero canção baseada no Interacionismo Sociodiscursivo, elencamos elementos que

mobilizam as capacidades de linguagem. Quanto ao contexto de produção, há que se levar em consideração dois contextos distintos e relevantes que se entrelaçam a fim de possibilitar a construção dos sentidos: o contexto de produção do compositor (quem escreveu a letra e a melodia, quando, com que objetivo, etc.) e o contexto do eu-lírico construído na canção (quem canta, com que objetivo, quando, onde). O estudo do primeiro contexto possibilita a compreensão do contexto real de quem compôs a música, e o segundo possibilita a compreensão do que o eu-lírico pretende naquele momento.

Com relação a infraestrutura geral do texto, há que se considerar elementos verbais e musicais. Não estamos querendo aqui que professores de PLE tenham conhecimentos musicais de nível avançado, mas suficientes para contribuir com a compreensão do gênero canção. Em relação à linguagem verbal, podemos observar elementos tais como o plano geral de uma canção (título, composta por estrofes (ou não), possui um refrão), inúmeras temáticas podem ser tratadas em canções, podemos ter descrições de objetos, lugares, pessoas; narrações de histórias de amor, de guerra, de luta, posicionamento quanto a diferentes aspectos da realidade, da fantasia, enfim, podemos encontrar quaisquer discursos ou sequências textuais na composição das canções. Nessa infraestrutura também deve ser observado o estilo musical (bossa nova, forró, samba, etc.) e o arranjo (o todo musical) composto por: melodia (separação de sons musicais tocados e vocalização de notas que se combinam entre si), harmonia (a combinação das notas, dos sons), ritmo (a duração do som). Pois, a nosso ver, estes elementos entram na constituição desta infraestrutura, marcando divisões de segmentos, apontando o ponto mais importante da canção, dentre vários outros aspectos.

Quanto aos mecanismos de textualização ou enunciativos, os mais diversos podem ser encontrados nos textos representativos deste gênero. No que se refere às escolhas micro, levamos em consideração o que nos apontou Costa (2003) e observamos: uso de organização sintática nem sempre convencional; repetições como estratégia de coesão; a quebra de frases, palavras, sílabas e sons que podem aparecer na vocalização, mas raramente na letra; escolhas lexicais características de diferentes variações linguísticas, principalmente relacionadas a grupos sociais ou locais, ou ainda onomatopeias constituidoras de ritmo; a contribuição da melodia na construção da coerência textual; jogos com movimentos de pronúncia não convencionais de sílabas tônicas, alongamento de certos sons.

Observando todos estes elementos, o ideal seria analisar a canção como tal ou retirá-la da unidade a fim de não tratá-la como mero recurso para tornar “a aula mais agradável”. Mas compreendemos que este é um gênero que é, inclusive, apontado durante a formação inicial, como uma forma de trabalhar algum aspecto linguístico com determinada finalidade e também

auxilia no desenvolvimento da compreensão auditiva. Este conhecimento, já construído pelos professores, pode ter maior peso que a orientação de tratar a música como o gênero canção, considerando toda sua constituição.

Também questionamos quanto ao motivo de não existirem comandos referentes a conteúdos linguísticos que poderiam ser trabalhados a partir do gênero anúncio. A resposta foi quanto ao tamanho da unidade, mas consideradas as recomendações, o professor buscaria inseri-los.

Depois de nossas recomendações e questionamentos, a unidade didática foi reconstruída<sup>69</sup> (optamos por não apresentar a unidade neste espaço, mas em anexo, dadas as repetições que a presença desta poderia acarretar) e a seguir apresentamos as modificações realizadas. Observamos, inicialmente, que nenhum das atividades foi retirada, mas três comandos foram acrescentados à unidade produzida.

Quanto aos anúncios classificados, foram acrescentadas as seguintes atividades no corpo da unidade didática:

1. *Onde podemos encontrar esses anúncios? Você lê esses anúncios? Por quê? A quem estão dirigidos?*
2. *Qual a linguagem utilizada? Formal ou informal? Em que tempo verbal estão redigidos?*
3. *Diga o que cada profissional vai fazer se conseguir o emprego:*  
*Ex: PSICÓLOGO. O Psicólogo vai realizar exames psicotécnicos.*

Observamos que com este acréscimos, a unidade ganha dois comandos que mobilizam capacidades. Entendemos que este primeiro comando acrescentado mobiliza o contexto de produção através dos possíveis destinatários e da possível reflexão que os podem fazer quanto a sua prática de leitura deste gênero, se fazem parte do conjunto de destinatários dele, além disso, solicita a análise dos possíveis suportes ou locais de circulação deste gênero. Ainda assim, esperávamos que o objetivo sociocomunicativo deste gênero fosse tratado num dos comandos, inclusive fazendo uma relação com a prática da leitura deste pelos alunos.

O segundo comando trabalha elementos que mobilizam a capacidade linguístico-discursiva, através da percepção da escolha do grau de formalidade de linguagem característica dos textos analisados. No entanto, a identificação dos tempos em que aparecem os verbos, não apresenta um objetivo. Neste ponto, o professor parece não conseguir se desvencilhar do

---

<sup>69</sup> Anexo A

tratamento predominante dado à gramática nos livros didáticos analisados. Ainda que os alunos identifiquem o tempo verbal correto, não fica claro qual seria a validade desta identificação.

O terceiro comando acrescido apresenta uma semelhança com o comando anterior, pois pede que os alunos apresentem as atividades que serão realizadas pelos profissionais através do uso da perífrase verbal “vai + verbo no infinitivo”. Dessa forma, ele deverá observar as funções citadas nos anúncios como atividades a serem realizadas por cada profissional e apresentar esta informação a partir do uso desta perífrase, ou seja, ele deverá compreender informações explícitas no texto e apresentá-las com base em seu conhecimento gramatical da língua. Deste modo, não identificamos capacidades mobilizadas a partir deste comando. Somente uma semimobilização da capacidade linguístico discursiva, a perífrase é estudada dentro de um contexto micro (frasal), sem que seja relacionado a construção de qualquer texto.

Constatamos que a unidade didática do professor reconstruída possibilita o desenvolvimento da capacidade de ação em aproximadamente 46,6% dos comandos, com relação às capacidades discursiva e linguístico-discursiva ambas são desenvolvidas a partir de aproximadamente 6,6% e comandos que não mobilizam diretamente quais capacidades, mas constituem-se como elementos pré-mobilizadores ou semimobilizadores totalizam 40% dos comandos produzidos. Estes dados apontam para uma maior facilidade em possibilitar o desenvolvimento da capacidade de ação em detrimento das demais capacidades. Também torna-se visível a constituição da unidade a partir de um alto número de comandos que não mobilizam diretamente nenhuma das capacidades, este fato, a partir do que observamos, é resultado de focalizar o tratamento do léxico e da gramática, realizado de forma pouco contextualizada.

De modo geral, observamos que, ainda que tenha construído conhecimentos no momento da oficina de formação, o professor demonstra forte ligação com o tratamento dado a alguns elementos: no caso da canção, esta continuou sendo um recurso que serve de pretexto para o ensino de léxico, gramática, pronúncia; neste caso, foi utilizada como pretexto para o ensino de léxico. A gramática foi o aspecto que mais se distanciou da nossa proposta, inicialmente, o professor a desconsiderou; após a nossa solicitação de que fosse realizado um trabalho com a gramática que fosse importante para a produção e compreensão do gênero trabalhado, esta foi abordada de forma descontextualizada e até através de uma atividade de repetição de estruturas, no caso do uso da perífrase verbal.

Somos, no entanto, conscientes de que, ao produzir o material didático, nem todas as ações que o profissional (ao fazer uso deste material) realiza aparecem de forma explícita, este é um dos motivos da existência de manuais voltados a professores. Da mesma forma, esperamos que o professor, ao fazer uso da unidade produzida, consiga fazer as relações necessárias para

que os aspectos elencados consigam desenvolver as capacidades de seus alunos. Esperamos, por exemplo, que, ao identificarem o tempo presente predominante dos anúncios, o professor possa fazer uma relação com a sequência descritiva, dado o caráter de exposição de benefícios e de atribuições de profissionais presentes neste gênero e levá-los à observação

A seguir, continuamos as análises com a unidade didática produzida por Rosa

### 5.3.2.2 Unidade didática de Rosa

A primeira versão da unidade de Rosa nos foi apresentada como segue abaixo:

*Ouçã a música e acompanhe com a leitura da letra.*

*‡ Tem pouca diferença ‡*

*Luiz Gonzaga – Gal Costa*

*Que diferença da mulher o homem tem?*

*Espera aí que vou dizer meu bem*

*É que o homem tem cabelo no peito*

*Tem um queixo cabeludo*

*E a mulher não tem.*

*No paraíso um dia de manhã*

*Adão comeu maçã, Eva também comeu,*

*Então ficou, Adão sem nada, Eva sem nada.*

*Se Adão deu mancada, ela também deu.*

*Mulher tem duas pernas, tem dois braços,*

*duas coxas, um nariz*

*e uma boca e tem muita inteligência*

*O bicho homem também tem do mesmo jeito*

*Se for reparar direito, tem pouquinha diferença.*

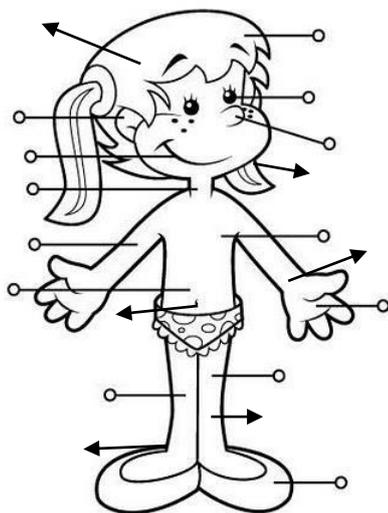
*Olha mestre não sei não é, mas eu acho que a diferença tá no sapato.*

*Sapato, não acho.*

*Essa fruta aí, minha filha. Eu faço doce e lambo o tacho.*

*Mulher tem que ser fêmea e o homem tem que ser macho.*

- a) *A letra dessa música faz referência a uma diferença. Qual é?*
- b) *Segundo sua opinião, por que o autor Luiz Gonzaga refere ao episódio bíblico de Adão e Eva no paraíso?*
- c) *Analisando a letra, o autor chega a alguma conclusão? Qual?*
- d) *No texto são nomeadas partes do corpo, retire-as e coloque-as no desenho abaixo, segundo corresponda.*
- e) *A seguir, mais partes do corpo: (a) cabeça; (a) mão; (o) pé; (o) pulso; (o) joelho; (a) coxa; (a) barriga; (o) cotovelo; (o) umbigo; (o) pescoço; (o) tornozelo; (os) olhos; (a) orelha. Coloque os nomes às partes do corpo assinaladas no desenho*



*2- Leia o texto:*

*A Gertrude Chataway*

*Christ Church, Oxford*

*Outubro 28, 1876*

*Minha muito querida Gertrude*

*Você vai ficar desolada, espantada e desconsertada ao saber de que estranha doença fui acometido desde sua partida. Mandeí chamar um médico e lhe disse: “Dê-me um remédio, ando muito cansado”. E ele: “Ora que bobagem! Você não precisa de remédio: vá para a cama descansar”. E eu: “Não, não! Não é essa espécie de cansaço que precisa de cama. Estou cansado no meu rosto”. Ele ficou muito sério e depois falou: “Ah Sim, estou vendo, é seu nariz que está cansado, de tanto você metê-lo onde não é chamado”. E eu: “Não, não é o nariz. Talvez a orelha, estou com o ouvido cansado”. Então ele fez uma expressão de espanto e disse: “Ah, agora estou entendendo: você tem tocado muito piano de ouvido, é por isso que ele está cansado”. Eu protestei: “Não, não é nada disso! E depois não é propriamente no ouvido, acho que é no queixo”. Aí ele ficou muito mais carrancudo e disse: “Entendo, é no queixo então. Não será que é porque você se queixa demais?” Respondi: “Não, não me queixo tanto”. “Bem”, disse ele, estou muito embaraçado. Será que é a boca, então?” “Claro!” exclamei. É exatamente isso!” Então ele me olhou com a maior seriedade do mundo e disse: “Acho que você anda beijando demais”. “Bem”, disse eu, “na verdade, dei só um beijo numa garotinha, uma amiguinha”. “Pense bem” disse ele, “você tem certeza de que foi somente um beijo?” Eu pensei bem e respondi: “Talvez tenham sido umas onze vezes”. Ele então recomendou: “Você não deve dar mais nenhum beijo até que sua boca esteja descansada”. E eu: “Mas o que devo fazer, então? ainda estou devendo a ela cento e oitenta e dois beijos, está entendendo?” Nessa hora ele ficou tão triste, mas tão triste, que as lágrimas começaram a rolar em seu rosto e sugeri: “Você pode mandar esses beijos numa caixa”. Então eu me lembrei de uma caixinha que comprei uma vez em Dover, pensando em poder um dia dá-la de presente a alguma garotinha. E aí embalei todos os beijos, cuidadosamente, nessa caixinha. Diga se chegaram todos ou se algum se perdeu pelo caminho.*

*C.L. Dodgson*

*(Em Lewis Carroll, São Paulo: Summus, 1980)*

*O texto acima é uma carta. Uma carta pessoal, um tipo tradicional de correspondência entre pessoas que possuem certo grau de intimidade. Por meio desse tipo de contato, variados atos de fala são veiculados, como dar e pedir notícias sobre alguém ou algo,*

*dar ou pedir conselhos, contar sobre sentimentos, relatar fatos e experiências pessoais, dentre outros.*

*Atualmente a carta vem sendo substituída pelo e-mail que é a forma de correio eletrônico mais difundido no mundo, mas ainda há pessoas que pelo simples prazer de trocar correspondência físicas, preferem utilizar o método da carta.*

- a) *Você ou alguém de sua família costuma receber cartas? De que tipo? em quais situações?*
- b) *Você já escreveu uma carta? Foi uma tarefa fácil ou difícil? Por que?*

*Analisemos o texto de Lewis Carroll.*

- a) *Por que esse texto é considerado uma carta? Quais seriam as características que marcam este tipo de texto?*
- b) *Qual é o tipo de discurso que prevalece?*
- c) *Qual é o tempo verbal de base no texto? Justifique.*
- d) *Levando em conta a temática expressa, que tipo de carta seria?*
- e) *Tanto a fala quanto a linguagem são próprias à situação? Por quê?*
- f) *Qual o tipo de relacionamento que você acha que tem o emissor e o destinatário?*
- g) *Segundo sua visão, qual seria a intenção comunicativa do emissor?*
- h) *Explique o que significam essas expressões na carta acima:*  
*Tocar de ouvido*  
*Meter o nariz onde não é chamado*
- i) *Essas são outras expressões idiomáticas nas quais intervêm nomes de partes do corpo. Relacione-as com os seus significados.*

*Tomar a peito.*

*Causar admiração, contentamento, agrado.*

*Dar aos calcanhares.*

*Falar em excesso; ser ou mostrar-se muito loquaz.*

*Falar pelos cotovelos.*

*Servir-se, utilizar-se, valer-se, de:*

*De encher os olhos*

*Até o máximo. Completamente.*

*Lançar mão de.*

*Interessar-se vivamente por; interessar-se por.*

*Até o pescoço.*

*Fugir*

- O termo e-mail (correio eletrônico ou mensagem eletrônica) é utilizado para designar tanto o meio de transmissão (suporte) como o texto que se produz para tal fim (gênero). A linguagem utilizada pode ser formal ou informal, dependendo do grau de intimidade entre o emissor e o destinatário. A estrutura básica do e-mail que quase com certeza vocês já conhecem é: destinatário, assunto, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

a) Vocês utilizam o e-mail?

b) Com que finalidade vocês o utilizam?

c) Agora é a vez de você. Levando em conta o modelo e as características dos gêneros carta e e-mail, e na situação hipotética de ser a Gertrude quem escreve, desenvolva uma resposta à pergunta final da carta, utilizando o seu e-mail.

3- Leia a seguinte crônica:

SEXA

*Luis Fernando Veríssimo*

- Pai...

- Hummmm?

- Como é o feminino de sexo?

- O que?

- O feminino de sexo.

- Não tem.

- Sexo não tem feminino?

- Não.

- Só tem sexo masculino?

- É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.

- E como é o feminino de sexo?

- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.

- Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.

- O sexo pode ser masculino e feminino. A palavra "sexo" é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.

- Não devia ser a "sexa"?

- Não.
- Por que não?
- Porque não. Desculpe, porque não. “Sexo” é sempre masculino.
- O sexo da mulher é masculino?
- Sexo mesmo. Igual ao do homem.
- O sexo da mulher é igual ao do homem?
- É. Quer dizer...Olha aqui: tem sexo masculino e o sexo feminino, certo?
- Certo.
- São duas coisas diferentes.
- Então como é o feminino de sexo?
- É igual ao masculino.
- Mas não são diferentes?
- Não. Ou, são. Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.
- Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.
- A palavra é masculina.
- Não. “A palavra” é feminino. Se fosse masculino seria “o pal...”
- Chega! Vai brincar, vai...
- O garoto sai e mãe entra. O pai comenta:
- Temos que ficar de olho nesse guri...
- Por quê?
- Ele só pensa em gramática...

(Primeira versão da unidade didática de Rosa)

Analisando esta primeira versão, observamos que ela foi dividida em três partes (a primeira com atividades relacionadas a uma música, a segunda com atividades relacionadas à carta e a terceira com atividades relacionadas ao e-mail), além de uma crônica que tinha como ação a ser realizada, a partir do comando, apenas a leitura. Dessa forma, seriam quatro gêneros trabalhados numa única unidade didática, o que vai de encontro a nossa orientação para optarem por um gênero para a produção desta.

Ainda no primeiro momento de escolha dos gêneros, a professora apresentou a sugestão de trabalhar com o gênero carta e nós sugerimos a troca pelo gênero e-mail. No entanto, a unidade produzida inicialmente apresentou estes dois gêneros e os outros dois, anteriormente citados. Observamos ainda que as atividades foram organizadas a partir de cada gênero, como

se fossem microunidades dentro da unidade principal, pois estas seções não apresentam qualquer relação entre elas.

A primeira atividade, composta por cinco comandos focaliza três ações: busca por informações implícitas e/ou explícitas no texto (*a e c*), posicionamento crítico do aluno (*b*) e o desenvolvimento do léxico relacionado às partes do corpo (*d e e*). Assim como a unidade produzida por Pedro, a música não é trabalhada com um gênero. Ela aparece como um instrumento metodológico para tornar as aulas de língua estrangeira menos cansativas, mais agradáveis. Retomando os estudos sobre o gênero canção, recomendamos considerá-la como gênero. Nesta primeira parte, poderiam ter sido considerados elementos constitutivos deste gênero.

Esta busca por informações explícitas do texto remete à leitura como decodificação do código linguístico, entendemos que este tipo de comando, da forma como aparece, não mobiliza qualquer capacidade. Já o comando referente ao posicionamento crítico do aluno, a nosso ver, mobiliza o contexto de produção do aluno, pois sempre que o aluno precisa expressar seu ponto de vista sobre determinado tema, ele leva em consideração o contexto físico e social no qual está inserido.

O comando relacionados ao léxico está descontextualizado, parece-nos que ele retoma um conhecimento já construído, pois pede apenas para que os alunos identifiquem os termos referentes à anatomia humana e o aloquem em um espaço que identifica a qual parte faz menção. Entendemos que este tipo de atividade não mobiliza, diretamente, nenhuma capacidade, apenas a capacidade linguístico-discursiva de forma indireta, constituindo-se como um elemento pré-mobilizador desta capacidade.

A segunda seção, relacionada à carta, traz uma missiva traduzida para o português, esta propriedade foi questionada por nós, “por que não uma carta que realmente tivesse sido escrita em português?”. No entanto, dado o valor verídico do texto selecionado, não demos a sugestão de mudança. A participante ainda acrescentou uma breve definição do gênero em questão e apresentou dois comandos referentes as vivências pessoais dos alunos com a prática de escrever ou receber cartas. Consideramos que estes dois elementos mobilizam o contexto de produção, pois os alunos, a partir de sua realidade e da observação do contexto no qual estão inseridos do momento (sala de aula, interagindo com colegas e professora) produzirão respostas aos questionamentos.

Levando em consideração a unicidade do texto apresentado, ainda que este esteja configurado no gênero carta, a participante produz oito comandos: (*a*) está relacionado ao plano geral do gênero carta, utilizado para a caracterização deste gênero, mobilizando a capacidade

discursiva; (b) solicita a identificação do tipo de discurso predominante. Interessante observarmos que esta atividade parece retomar um conteúdo ministrado anteriormente, visto que, diferente do que acontece com os gêneros, os discursos podem designar construções distintas a depender da teoria e da concepção de linguagem que embasam este conceito. Dos vários estudos e concepções de discurso existentes, chega à escola somente a compreensão de que é uma relação de colocar a fala ou o pensamento do outro dentro do discurso, havendo a diferenciação básica de três tipos de discurso: discurso direto (citação fiel da fala do outro), discurso indireto (o enunciador interfere na fala do outro) e o discurso indireto livre (possibilita a narração dos acontecimentos simultaneamente às falas fieis das personagens). Este foi um dos aspectos que precisamos dar bastante atenção durante a oficina, pois o conhecimento que quase todos os participantes tinham de tipos de discurso estava relacionado a esta abordagem, formal, gramatical.

Ao questionarmos quanto a quais tipos de discurso a atividade se referia, houve a confirmação da abordagem tradicional. Esclarecemos que, nessa perspectiva, “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 144). Pertinente ao estudo deste conceito, estão o dialogismo (embate entre vozes constitutiva de todo discurso) e a polifonia (multiplicidade de vozes que pode ser observada num texto) de Bakhtin.

Apesar de relacionados a estes conceitos que vão além da construção formal do texto, os aspectos relacionados ao dialogismo e à polifonia, os discursos são estudados como constituintes que possuem uma organização determinada para citar outros discursos, inclusive estudados a partir de gramáticas. Podemos observar esta orientação a partir da obra de Bechara:

No discurso direto reproduzimos ou supomos reproduzir fiel e textualmente as nossas palavras e as do nosso interlocutor, em diálogo (...) com ajuda explícita ou não de verbos dicendi) (BECHARA, 2001, p. 481);

No discurso indireto “os verbos dicendi se inserem na oração principal de uma oração complexa tendo por subordinada as porções do enunciado que reproduzem as palavras próprias ou do nosso interlocutor. Introduzem-se pelo transpositor que, pela dubitativa se e pelos pronomes e advérbios de natureza pronominal quem, qual, onde, como, por que, quando etc.” (BECHARA, 2001, p. 482)

O discurso indireto livre consiste em, conservando os enunciados próprios do nosso interlocutor, não fazer-lhe referência direta. Como ensina Mattoso Câmara, mediante o estilo indireto livre reproduz-se a fala dos personagens - inclusive o narrador - sem ‘qualquer elo subordinado com um verbo introdutor dicendi’ [...] Uma particularidade do estilo indireto livre é a permanência da interrogações e exclamações da forma oracional originária, ao contrário do caráter declarativo do estilo indireto (...) (BECHARA, 2001, p. 482)

Questionamos quanto à concepção de discurso a ser tratada na atividade, se a proposta de Bronckart, a tradicional, a pensada a partir dos estudos de Bakhtin, mas não obtivemos resposta. Esclarecemos que, ainda que a participante optasse pela mais tradicional, poderia mobilizar elementos relacionados à infraestrutura do texto. É importante salientar que o fato de não recebermos respostas está relacionado a um problema técnico com o computador da participante e as atividades docentes que realizava no período, que a impossibilitaram de nos dar um retorno.

O comando (*c*) busca a construção micro, solicitando a identificação do tempo verbal predominante. Questionamos qual seria o objetivo, pois, como estava, revelaria apenas a identificação do conhecimento quanto aos tempos verbais, mas igualmente não obtivemos respostas. Da forma que foi proposto, há somente uma pré-mobilização da capacidade linguístico-discursiva. O (*d*) relaciona a temática para a definição do tipo de carta. Consideramos este comando bastante relevante, pois entendemos que o que diferencia tipos de cartas é exatamente a informação contida nelas, ou seja, a compreensão do objetivo sociocomunicativo específico da epístola é o que possibilita a identificação de seu subtipo. Entendemos que este comando mobiliza o contexto de produção a partir da compreensão deste objetivo. Igualmente ao comando anterior, o comando (*e*) mobiliza o contexto de produção a partir da adequação da linguagem ao contexto. Entretanto, não entendemos qual seria a diferenciação feita pela professora com relação aos termos “fala” e “linguagem”. Há ainda a mobilização do contexto de produção através dos papéis sociais entre os interlocutores (*f*) e do objetivo específico da missiva (*g*). O comando (*h*) busca a compreensão do léxico a partir do contexto textual, mobilizando, assim, a capacidade linguístico-discursiva e é seguido do comando (*i*) que não possui relação com o texto trabalhado, mas busca ampliar o léxico a partir de expressões idiomáticas, inspirado do comando anterior, caracterizando-se como um elemento pré-mobilizador da capacidade linguístico-discursiva.

Observamos que houve uma preocupação em trabalhar o gênero como tal a partir dos aspectos acima analisados. No entanto, assim como observado da unidade produzida pelo professor anterior, esta participante também realiza um trabalho descontextualizado com a gramática, a partir da identificação do tempo verbal predominante. Assim como a análise feita da unidade anterior, esperamos que o objetivo desta atividade torne-se visível no momento da realização da aula, pois, a partir do que há na atividade, entendemos que há apenas o trabalho descontextualizado com a gramática.

A terceira atividade é iniciada com uma definição do gênero e-mail. Acreditamos que, neste momento, a participante poderia ter feito uma relação entre o gênero carta (trabalhado anteriormente), refletindo sobre o processo de quase total substituição de um pelo outro.

Utilizando a mesma abordagem que foi empregada com o gênero carta quanto à vivência dos alunos, há dois comandos que trabalham a vivência de envio e recepção de e-mail dos alunos e o último apresenta a proposta de produção de um e-mail, fornecendo como contexto de produção a resposta à carta lida anteriormente, munindo os alunos de elementos do contexto de produção para a produção deste e-mail. Os dois primeiros não mobilizam as capacidades, no entanto, este último fornece um contexto de produção para o texto que deverá ser produzido

Por fim, aparece um comando que solicita a leitura da crônica “Sexa” sem qualquer relação com o que vinha sendo trabalhado até então. Depois de nossas recomendações e questionamentos, a unidade didática<sup>70</sup> não sofreu grandes modificações, a participante apenas retirou a proposta que iria realizar com a crônica (que apresentava, a nosso ver, relação lexical com a temática de masculino *versus* feminino apresentada na canção, por um outro viés). É importante revelarmos que possíveis modificações que poderiam ser realizadas pela participante não puderam acontecer por problemas anteriormente mencionados.

Verificamos que a unidade didática reconstruída (minimamente) por esta participante possibilita o desenvolvimento da capacidade de ação em aproximadamente 47% dos comandos, com relação às capacidades discursiva e linguístico-discursiva ambas são desenvolvidas a partir de aproximadamente 11,7%. Foram identificados o total de 11,7% comandos que não mobilizam diretamente quais capacidades, mas constituem-se como elementos pré-mobilizadores ou semimobilizadores e ainda 17,6% dos comandos não mobilizam direta ou indiretamente quaisquer capacidades. O conjunto destes dados confirmam uma maior facilidade em possibilitar o desenvolvimento da capacidade de ação (através do contexto de produção) em prejuízo das demais capacidades.

Assim como o participante anterior, a participante Rosa construiu diversos conhecimentos referentes à mobilização de capacidades a partir de diversos elementos. A partir da unidade analisada, podemos perceber vários dos elementos trabalhados de acordo com a perspectiva teórica por nós apresentada, principalmente os elementos relacionados ao contexto de produção. Entretanto, não podemos deixar de observar um pequeno distanciamento observado com relação a alguns aspectos. (1) A canção é trabalhada como um recurso para o trabalho com o léxico, e não como um gênero que possui suas características próprias; (2) Aspectos gramaticais ainda foram tratados de forma descontextualizada e (3) Algumas atividades não possibilitaram o desenvolvimento de quaisquer capacidades, nem mesmo através

---

<sup>70</sup> Anexo B

de elementos pré ou semimobilizadores, funcionando apenas como treino da modalidade escrita ou decodificação de imagens.

Passamos agora a analisar a unidade didática produzida por Luísa.

### 5.3.2.3 Unidade didática de Luísa

A primeira versão da unidade de Luísa foi organizada como segue abaixo:

#### *Mundo Turismo*

*Toda vez que você e sua família vão viajar como tomam a decisão do destino? Onde procuram informação?*

*Depois de ouvir o áudio, responda as perguntas abaixo:*

- 1) *Qual é o gênero de texto?*
- 2) *Onde você pode encontrá-lo?*
- 3) *Qual é o tema tratado no áudio?*
- 4) *Quem é que faz o texto? E, para quem?*
- 5) *Para que é feito o texto?*

*De acordo as informações que ouviu, você contrataria esses serviços? Justifique.*

*Depois de efetuar uma viagem, as pessoas costumam realizar **depoimentos**. Você sabe o que são eles? Onde você pode encontrá-los? Qual a finalidades deles?*

*Agora vejamos os seguintes depoimentos de pessoas no site <http://oviajante.uol.com.br/>. Este site é voltado para a comunidade de viajantes em que as pessoas podem contar as suas vivencias em diversos lugares do mundo.*

#### *Hotel Iate Plaza em Fortaleza*

*Estive em Fortaleza no início de abril/2011 para um evento de moda (Dragão Fashion). Como o evento ocorre no Centro de Convenções e eu precisaria levar câmara profissional e possivelmente notebook, era melhor ir de táxi, então optei por um hotel no Meireles, que é um bom bairro, e um pouco mais próximo do local que o bairro de Iracema (que tem praias de tirar o fôlego).*

*Depois de mtas confusões q conto depois nas roubadas, optei por ficar no Iate Plaza, na av. Beira Mar. Era minha 1ª viagem a Fortaleza. Pelo site o hotel parecia bom e oferecia **td** q eu precisava. Um pouco caro, mas aparentemente muito superior a outros que eram pouco mais baratos.*

*Cheguei de noite ao hotel, com um amigo que também ia **pro** evento. Ponto positivo: fizemos check in por volta de meia noite fazendo o pagamento na entrada (sem depósito antecipado). Ponto negativo: no quarto que ficamos, no 1º andar, tinha internet por wifi (mas só tem wifi no 1º andar e nas áreas comuns no térreo) mas a internet as vzs saía do ar completamente. E tinha internet a cabo, com apenas um cabo, que também não funcionou (não sei se em outros quartos funciona).*

*Como havia outros sinais livres de internet wifi, acabamos usando esses outros quando a do hotel caía.*

*No outro dia, saímos para conhecer um pouco o bairro e fazer alguns contatos com lojistas de moda, uma vez que trabalho com isso e meu amigo escreve sobre moda. Descobrimos outro ponto negativo do hotel: é colado numa favela. Mas **td** bem, já que de noite sempre usávamos táxi.*

*O hotel é **mt** bom, o quarto super amplo, tem micro-ondas, pia, frigobar. Tem duas lojas do Pão de Açúcar (supermercado) próximas, o café da manhã é ótimo (o café mesmo estava frio todos os dias que tentei beber, mas tem sucos deliciosos) e o atendimento é atencioso.*

*Mais um ponto negativo: se **vc** quer secador e/ou pratos e talheres, tem de pedir à governança e às vzs eles demoram um pouco pra trazer. E o cofre não é eletrônico. **Vc** também tem de pedir uma chave na recepção. Não botei muita fé e preferi guardar os equipamentos na mala. Mas ouve dias **q** saí, deixei a câmara na mochila sobre o sofá e nada me foi furtado.*

*No banheiro tem banheira e um chuveiro ótimo! O banheiro é super espaçoso e dava **pra** espalhar **tooodos** os meus produtinhos de beleza sobre a bancada da pia e ainda sobrava espaço.*

*Ah, outro ponto positivo é que o hotel fica próximo da deliciosa e super incrível sorveteria 50 sabores, que na realidade oferece mais de 100 sabores de sorvete. Provei um sorvete de 2 bolas achando que seria pouco, mas as bolas de sorvete são bem generosas. Sorvete de murici é uma delicia.*

*A sorveteria fica na av. Beira Mar.*

*Não é uma dica **pra** quem vai com orçamento apertado, mas sim **pra** quem quer algum conforto a um preço razoavelmente justo.*

*Como durante a semana também tivemos tempo de ir até Iracema fazer comprinhas, da próxima vez, vou procurar um hotel por lá, pois as praias são mais bonitas. Mas gostei muito do Iate Plaza (prefiro hotéis com micro-ondas e estrutura de flat, onde posso comprar o q quero comer e preparar no hotel, do que aqueles q oferecem apenas quarto e banheiro).*

*Vanessa Souza Nunes 07.05.2011*

### *Fortaleza*

*Escrevi nas barbadass e agora compartilho a parte das roubadas da mesma viagem a Fortaleza, a 1ª vez que estive na capital cearense, no início de abril/2011.*

*Inicialmente, fiz a reserva no Mercure, por ter cartão fidelidade da rede Accor. Mas desta vz, por algum motivo, me solicitaram q fosse feito depósito antecipado até 1 semana antes da data e como estava trabalhando mto, acabei não fazendo. Pra evitar de ficar sem teto em Fortaleza, reservei o Iate Plaza.*

*Quando estava no aeroporto de Curitiba, na sala de embarque prestes a embarcar, me ligam do Mercure informando que o hotel teve um problema hidráulico e teria de ficar 2 dias com muitos apartamentos interditados para consertar, mas que conseguiram q os hóspedes q já tinham reserva ficassem num outro hotel pelo mesmo valor. E depois do problema resolvido, voltaríamos pro Mercure. Eu ia ficar uma semana, então td bem. Mas nem chequei o outro hotel, q pelo nome parecia uma pousada simples e eu reservei um flat. Como já tinha a reserva no Iate Plaza, fui pro Iate e deixei o Mercure em aberto, caso não gostasse de lá.*

*O lado ruim do Iate, já comentei nas barbadass, mas vale comentar aqui, é que é do lado duma favela; tem estrutura de flat mas se vc precisa de talheres, pratos ou secador tem de pedir na recepção; o wifi pega quando quer (apenas no 1º andar) e a internet por cabo comigo não funcionou; e pra usar o cofre – que não é eletrônico - também tem de pedir chave na recepção. No mais, é um ótimo hotel (vale ver os pontos positivos nas barbadass).*

*Vanessa Souza Nunes 07.05.2011*

*Fazendo uma leitura rápida, qual o tema dos textos? Quem foi o produtor dos mesmos?*

*Há nos textos algumas palavras em **negrito**, por que elas são usadas desse jeito? Tem a ver com o meio em que são veiculados os texto?*

---

*Nos textos há trechos em que fatos são narrados e, noutros há descrições. Qual a razão disso?*

---

*Quais os tempos verbais empregados em cada um deles?*

---

*E você? Alguma vez passou por uma experiência parecida com as que estão representadas nos textos acima? Se sim, como lidou com seus sentimentos? Se não, como acha que reagiria numa situação dessas?*

(Primeira versão da unidade didática de Luísa)

Analisando esta primeira versão da unidade, observamos que está dividida em duas partes (uma relacionada ao gênero publicidade e outra ao gênero depoimento) que possuem total relação entre si, pois a publicidade apresenta um hotel brasileiro e os depoimentos (um positivo e um negativo também estão relacionados a estabelecimentos brasileiros). Ela busca apresentar uma contraposição: na publicidade, os aspectos positivos são exaltados e podem ser até enganosos; enquanto os depoimentos são explicitações de situações reais vividas por pessoas a partir da contratação de estabelecimentos. São duas fontes distintas de informação para quem tem o objetivo de contratar os serviços destes empreendimentos, cada um com seu objetivo sociocomunicativo. Dessa forma, consideramos positiva a relação entre os gêneros apresentadas.

Considerando, especificamente, o trabalho realizado com estes gêneros, verificamos que a primeira parte tinha relação com a publicidade de um hotel. No entanto, não tivemos acesso ao áudio até o momento da aula, mas observamos, a partir dos comandos apresentados, como o gênero publicidade foi abordado na unidade didática. Inicialmente, compreendemos que este foi tratado como constituidor da vivência dos alunos com textos desta natureza, fazendo parte do conhecimento de mundo dos alunos, então, a primeira pergunta é quanto ao reconhecimento deste e, em seguida, questiona-se onde se pode encontrá-lo. Mais focado na compreensão de informações explícitas e implícitas no texto, há um questionamento quanto ao tema do anúncio. Focando ainda estas informações, os dois comando que seguem são relativos ao contexto de produção do texto, o primeiro relaciona-se aos interlocutores e o segundo, ao objetivo sociocomunicativo do texto. O comando seguinte sugere o trabalho com as informações pessoais do aluno, como ele reagiria à publicidade, se contrataria os serviços do referido hotel. Neste caso, entendemos que o contexto de produção do aluno ao responder tal questionamento é mobilizado. Entendemos que todos os elementos que aparecem relacionados a este gênero,

possibilitam o desenvolvimento da capacidade de ação dos alunos, visto que mobilizam o contexto e produção através de diversos elementos. Entretanto, percebemos a ausência de elementos que pudessem mobilizar as demais capacidades.

Com relação à segunda parte, a professora também busca com os comandos os conhecimentos de mundo de seus alunos ao questionar sobre “o que seriam aqueles textos”, “onde encontrá-los” e “qual a finalidade dos mesmos”. Sentimos necessidade de uma ampliação dos conhecimentos sobre depoimentos, em que esferas poderiam ser encontradas, a funcionalidade dele em cada uma destas esferas. No entanto, ainda que apresentem lacunas, todos estes elementos também mobilizam a capacidade de ação dos alunos.

Após esta ativação dos conhecimentos prévios, a participante apresenta dois depoimentos sobre a estadia em um hotel brasileiro (um positivo e um negativo) redigidos pela mesma hóspede. Nesse momento, os questionamentos que seguem também focalizam elementos constitutivos do contexto de produção deste gênero (a temática, e o emissor).

O comando seguinte pede que os alunos observem palavras em negrito (quase todas abreviações próprias da linguagem informal utilizada na Internet, com exceção de apenas uma palavra que sofre alongamento de vogal a fim de que seu significado seja intensificado) e questiona o porquê da escrita destas palavras. Entendemos que, neste momento, a professora espera que os alunos reconheçam uma linguagem tão comum em suas práticas cotidianas: amplamente conhecida como internetês, ou seja, ela espera que os alunos façam uma relação da linguagem com o meio em que foi veiculada. Percebemos que este comando, a partir da observação da grafia das palavras, possibilita a mobilização da capacidade linguístico-discursiva, pois os alunos poderiam observar um aspecto micro presente no texto que é constitutivo do gênero em questão a partir da consideração do grau de formalidade do suporte em que foi veiculado.

O próximo comando busca a compreensão da infraestrutura textual. Há um questionamento que visa à compreensão do porquê da construção da estrutura textual por duas sequências (a narrativa e a descritiva). Entendemos que este questionamento mobiliza a capacidade discursiva do aluno. O comando seguinte relaciona-se ao comando anterior, pois visa à observação dos tempos verbais que aparecem na sequência narrativa e na sequência descritiva, a nosso ver, este comando amplia os conhecimentos sobre estas sequências, ampliando também a mobilização da capacidade linguístico-discursiva, visto que o foco é a compreensão da função destes verbos para a constituição das sequências – macroestruturas constitutivas dos textos em questão.

Por fim, um último comando trabalha com informações pessoais do aluno com relação aos depoimentos apresentados “se já havia passado por uma situação como aquela. Sim – o que fez. Não – o que faria”. Entendemos que este comando mobiliza o contexto de produção do aluno no momento de produção de sua resposta. Questionamos se não teria sido melhor focar um dos depoimentos (positivo ou negativo) para que o aluno refletisse sobre o que sentiu, o que fez, pois, com relação ao depoimento positivo, as respostas podem ser vagas, somente concordando com o que foi dito pela hóspede.

Depois de nossas recomendações e questionamentos, a unidade didática<sup>71</sup> foi reconstruída somente com o acréscimo da definição do gênero depoimento.

Identificamos que a unidade didática construída por esta participante possibilita o desenvolvimento da capacidade de ação em aproximadamente 73,3% dos comandos e, com relação às capacidades discursiva e linguístico-discursiva, ambas são desenvolvidas a partir de aproximadamente 13,3%. Não foram observados comandos que, de alguma maneira, não mobilizem as capacidades de linguagem. Todos os comandos mobilizam capacidades, mas não podemos deixar de observar a porcentagem de comandos que permitem a mobilização da capacidade de ação a partir dos elementos constitutivos do contexto de produção.

Esta unidade demonstra uma maior apreensão dos conhecimentos construídos na oficina, inclusive nos apresentando como pode ser positiva a utilização de gêneros distintos, mas que se aproximam por algum aspecto. A gramática não deixou de ser trabalhada como constitutiva dos textos analisados.

Analisando as três unidades produzidas, de maneira geral, os professores participantes buscaram inserir elementos que poderiam possibilitar o desenvolvimento das capacidades, no entanto, notamos alguns pontos que merecem maior reflexão:

- (1) A unidade didática deveria ser, conforme nossa proposta, um conjunto de atividades em torno de um determinado gênero, em que as atividades estas objetivassem à análise e produção de aspectos constitutivos deste gênero para proporcionar o ensino da língua portuguesa. Num dos casos, um gênero foi considerado para a produção, pois a música é entendida como um recurso para a aula, nos outros dois casos, mais de um gênero foi focado no momento de produção da unidade, e ainda assim, observamos a presença de atividades descontextualizadas, principalmente, referentes ao léxico e aos aspectos gramaticais.

---

<sup>71</sup> Anexo C

- (2) As atividades referentes aos gêneros, em grande maioria, buscavam a compreensão do contexto de produção, mobilizando, dessa forma, a capacidade de ação. As capacidades discursiva e linguístico-discursiva foram, visivelmente, menos desenvolvidas através dos elementos que poderiam mobilizá-las. Este dado revela uma possível falta de manejo ao tratar dos elementos mobilizadores das destas capacidades, pois desde o momento das análises de atividades, observamos que a capacidade de ação era a mais facilmente identificada a partir de seus elementos mobilizadores.
- (3) Tratando especificamente da capacidade discursiva, identificamos atividades que buscavam a identificação das sequências textuais. Entendemos que esta opção se deu pelo fato de os professores já possuírem conhecimentos quanto a esta categoria, bem como do plano geral do texto, diferente dos tipos de discurso, apresentados a eles como uma categoria nova, o que pode ter dificultado o trabalho a fim de desenvolver tal capacidade. Entretanto, com relação ao trabalho com as sequências textuais, observamos um trabalho quanto à identificação, não observamos uma tentativa de analisá-las, percebemos apenas uma relação destas com tempos verbais, o que não permite a compreensão adequada da construção de quaisquer sequências.
- (4) A capacidade linguístico-discursiva, quando abordada, é, na maioria das vezes, através de léxico ou de construção de enunciados. O léxico é apresentado como um elemento independente, quase sem relações com o texto, sendo um elemento pré-mobilizador da capacidade linguístico-discursiva; a constituição de enunciados é tratada quase que completamente a partir da utilização de tempos verbais. Relevante é, neste momento, recordarmos que este foi um dos aspectos, considerados pelos alunos, como um dos mais difíceis para ser aprendido em língua portuguesa. A nosso ver, esta dificuldade apresentada pelos alunos tem relação com a metodologia de ensino destes aspectos, pois mesmo os professores se assumindo como adeptos da abordagem comunicativa ou mesmo depois de, durante a oficina, termos refletido sobre como os aspectos gramaticais deveriam ser tratados a fim de possibilitar melhor compreensão do texto, estes continuaram a trabalhá-los de forma estrutural, através de atividades descontextualizadas.

Com base nestas breves considerações, observamos a dificuldade que os professores tiveram de se distanciarem de suas práticas cotidianas, de seus conhecimentos anteriormente construídos, de trabalharem determinados textos como gêneros que são – exemplificado a partir do tratamento dado ao gênero canção, que sequer foi mencionado como escolha para tratar dos

temas no momento do encontro da formação, pela consideração deste como um recurso didático e não como gênero.

A persistência dos conhecimentos apreendidos durante a formação inicial (ainda que destoantes da proposta da oficina de formação) nos revela a importância de: apresentar diferentes teorias para o ensino de línguas durante a tal formação, visto que os conhecimentos construídos neste momento apresentam uma tendência a constituírem-se como conhecimentos recorrentes nas práticas de ensino dos docentes.

Entendemos ainda que a prática de análise e produção de materiais didáticos a partir de diferentes objetivos, durante a formação inicial, deve ser uma prática constante, pois os professores apresentam dificuldades para realizarem esta atividade. Preponderante é também a formação de professores reflexivos de PLE a fim de que estes possam avaliar todas as ações que realizam como professores, considerando a abordagem adotada, os objetivos seus e de seus alunos e os aspectos que modificam suas práticas a partir dos diferentes contextos.

Passamos, neste momento, a analisar como desenvolveram-se as aulas realizadas a partir das unidades produzidas.

## **6. A PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Neste capítulo, focalizamos as aulas ministradas pelos professores a partir de todo o processo de formação. Lembramos que, inicialmente, construímos conhecimentos em oficinas com elementos teóricos e metodológicos; os participantes, com base nestes conhecimentos, analisaram atividades de livros didáticos e, após discussões sobre os aspectos observados, orientações, produziram as primeiras versões de suas unidades didáticas. O processo de reelaboração foi acompanhado por nós a partir de questionamentos, sugestões teóricas e metodológicas. Por fim, os participantes produziram as versões finais das unidades para a realização de aulas a partir delas, que foram produzidas com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem de seus alunos.

Inicialmente, vamos analisar a realização das aulas com base nos repertórios didáticos mobilizados no momento da aula, buscando observar como os elementos que constituem seu repertório possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir das atividades construídas e das explanações dos professores para trabalhá-las. Em seguida, analisaremos os processos de transposição didática, buscando observar o que foi, de alguma maneira transposto, a partir dos conhecimentos construídos na oficina de formação, para as unidades didáticas produzidas e nas aulas ministradas.

### **6.1 Análises das aulas mediante mobilização dos repertórios didáticos**

Neste momento, buscamos responder ao segundo questionamento “Quais elementos constitutivos de repertórios didáticos são utilizados pelos professores a fim de alcançarem o ensino de determinado conteúdo em PLE com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem?”.

Com o material produzido, analisado e discutido, partimos para a análise do trabalho realizado nas aulas a partir dos materiais didáticos produzidos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para tanto, analisamos como os repertórios didáticos viabilizaram este trabalho.

Passamos agora a apresentar as aulas ministradas a partir das unidades produzidas pelos participantes, observando as orientações dos professores, as dúvidas dos alunos e os conteúdos que emergem do trabalho realizado. Neste momento, nossa análise apoiar-se-á nos repertórios didáticos – observando que elementos estariam sendo mobilizados, construindo os repertórios didáticos dos professores, no momento da realização da aula.

### **6.1.1 Aula ministrada por Pedro**

De modo geral, observamos que Pedro mobiliza alguns elementos recorrentes em seu repertório: a presença de um modelo de ensino que reflete um modelo construtivo de ensino (partindo dos conhecimentos que os alunos já possuem para a construção de novos conhecimentos) é bastante clara e, sempre relacionado os saberes (ou conhecimentos) dos próprios alunos, principalmente os saberes sociais ao seus. Pedro, durante quase toda a aula, busca a construção de conhecimentos a partir dos saberes de seus alunos, sempre perguntando, orientando, dando pistas até alcançar a resposta desejada.

Uma exceção a esta construção foi o tratamento dado à atividade que fez referência à gramática da língua portuguesa. Nesse momento, pareceu-nos que Pedro orientava-se pela prática metodológica de ensino de gramática predominante em um dos livros didáticos analisados durante a oficina (utilizado por este professor) ou mesmo saberes divulgados próprios da gramática normativa e língua portuguesa para orientar sua prática. A orientação dada para esta atividade, pelo professor, mostrou-se estrutural, repetitiva, sem que se levasse em conta sua funcionalidade, sua relação com a construção de textos, sem que fosse feita referência a outras formas sintáticas de apresentar o mesmo conteúdo semântico (a utilização do futuro do presente do indicativo funcionando da mesma maneira que a perífrase verbal “ir + infinitivo”), ou ainda o grau de formalidade que um ou outro uso poderia acarretar. O trabalho com a gramática foi feito de uma maneira tão apartada da aula que vinha sendo ministrada, que o repertório que vem sendo constantemente construído, pautado num modelo construtivo que considera os conhecimentos dos alunos para que novos conhecimentos sejam agregados a estes, foi deixado de lado.

Muitas vezes, a fim de contribuir com a construção dos conhecimentos que estão sendo construídos, o professor mobiliza seus saberes sociais. Cicurel (2011) não traz esta terminologia, a autora apresenta a transmissão dos saberes em família (relação com o meio social e com o conhecimento) e nós, dada a construção dos conhecimentos apresentados a partir de diferentes interações sociais, optamos por nomeá-los de saberes sociais. Além destes, o professor contribuiu com a construção através da exposição de saberes comuns em PLE. Observamos ainda que, a fim de possibilitar a construção de conhecimentos, em alguns momentos, o docente tanto utilizou quanto permitiu a prática da tradução. Este aspecto revela um distanciamento da abordagem apontada como adotada: a comunicativa, que orienta que a aula seja ministrada na língua alvo, evitando o uso da língua materna.

Quanto à utilização do material didático a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, chegamos à conclusão de que estas foram mobilizadas, quase que

exclusivamente, a partir do que havia sido traçado para que houvesse sua mobilização na unidade didática. Esperávamos, por exemplo, que a partir de saberes construídos durante o oficina, a atividade relativa à identificação de tempos verbais, a partir da metodologia utilizada pelo professor, pudesse mobilizar a capacidade discursiva, citando a predominância do tempo presente como característica da sequência descritiva, ou mesmo do tipo de discurso indexado ao texto, ambos como elementos constitutivos do gênero anúncio classificado. A seguir apresentamos as análises que nos levaram a estas constatações.

O professor inicia a aula anunciando que iriam trabalhar um material produzido por ele para a aula daquele dia e que depois voltariam às questões deixadas para correção na aula anterior, fazendo uso de seus saberes pedagógicos relacionados à continuidade que o conteúdo deve ter, de antemão, avisando que haverá uma mudança em sua prática. Então, o professor entrega o material e dá início à aula.

O comando 1 da unidade é trabalhado da seguinte maneira pelo professor “Aí tem um exercício, são anúncios para vocês completarem com algumas palavras. Então, para poder completar com todas essas palavras (advogado, médico, dentista...) tem que ler para ver a qual corresponde”. Neste primeiro momento, o professor não trabalha os textos como gêneros, mas sim como pretextos para o ensino de léxico, bem como foi observado no comando da atividade da unidade, impossibilitando o desenvolvimento direto das capacidades e sim uma pré-mobilização da capacidade linguístico-discursiva. Ele não apresenta um contexto para os textos trabalhados ou quaisquer informações relativas ao gênero anúncio. Entendemos que o professor recorre a saberes comuns (e já adquiridos pelos alunos) em PLE, pois, através do comando dado pelo professor, apreendemos que este concebe o conhecimento prévio dos alunos quanto ao léxico a ser trabalhado. A continuação do comando, o professor solicita as respostas e os alunos vão respondendo, atendendo às expectativas do docente. O professor vai corrigindo as respostas dadas pelos alunos de acordo com as regras de pronúncia da língua portuguesa, mobilizando seus saberes comuns em PLE.

Na sequência, o professor continua com os comandos relativos aos anúncios. Quando questiona “Bem, onde podemos encontrar esses anúncios?”, obtém respostas satisfatórias (jornais, revistas) e outras mais abrangentes (Internet, Google), resgatando os saberes sociais dos alunos. O professor, buscando uma ampliação destes conhecimentos, comenta “Poderíamos imaginar que existem sites na Internet como, por exemplo, trabalho.com.br. Em espanhol também deve existir trabajo.com. Tem muitos sites, então, específicos para as empresas colocarem os anúncios e as pessoas interessadas procurarem o emprego. Então, temos jornal e Internet (sites). Nos jornais e na Internet em sites específicos de trabalho”. Observamos que o

professor mobiliza seus saberes científicos construídos durante a oficina de formação, referentes a relação do texto com o meio social no qual circula, fazendo relações do gênero com os suportes e as esferas possíveis, independente da língua em que podem ser realizados, buscando o desenvolvimento da capacidade de ação de seus alunos. Ele se utiliza deste saber científico a fim de proporcionar a compreensão dos suportes em que, normalmente, este gênero aparece e das intenções de quem publica e de quem busca por eles.

Pautado ainda neste saber empírico, o professor questiona quanto à leitura (ou não) deste gênero pelos alunos “Bom, vocês leem esses anúncios, já leram alguma vez?” e a maioria dos alunos dá uma resposta negativa ao questionamento feito. O professor, então, questiona “Então, a quem estão dirigidos esses anúncios?”, ou seja, quem seriam os receptores dos textos da atividade – trabalhando elementos do contexto de produção – e recebe a resposta de que seriam as pessoas que buscavam trabalho. O docente, tentando fazer uma relação do gênero como o contexto social de seus alunos, interroga “Bem! E quando vocês vão buscar trabalho?” e os alunos citam a necessidade de precisarem de dinheiro e que este momento chegaria quando chegassem à maioridade. Levado por uma necessidade de fazer com que os alunos percebessem a proximidade desta situação, o professor questiona “E quando isso vai acontecer? Quantos anos você tem?”. O professor, com base em seus saberes sociais, compreendeu a relação que os alunos poderiam ter com os textos do gênero anúncio, entretanto, a vivência dos alunos distancia-se da sua. Enquanto para o professor dois ou três anos (respostas dadas pelos alunos) seria um acontecimento próximo, para seus jovens alunos, este momento estaria a uma distância enorme.

É importante lembrarmos que a escolha por este gênero se deu a partir da visão do professor, com base em seus saberes sociais, de que seus alunos teriam interesse em entrar em contato com este gênero dada a proximidade da necessidade de procurarem emprego com base nos contextos de vida deles. No entanto, os alunos consideram-se estudantes que estão a dois ou três anos da maioridade e, dessa forma, ainda não precisariam buscar trabalho. O docente busca estabelecer uma ligação entre o conteúdo ministrado e a realidade vivida pelos alunos, porém, pareceu-nos que ele desconsiderou o contexto social real de seus alunos (que são jovens e vivem o tempo de uma forma diferente da dos adultos e têm uma classe social mediana e que permite que eles continuem sendo sustentados por seus pais até o término da faculdade).

O professor passa, então, a construção de aspectos referentes a trabalho “Bem, antes de procurar trabalho, o que irão fazer?”, alguns alunos esclarecem que terminariam a faculdade, outros apontam a não obrigatoriedade desta etapa para trabalhar. Esse comentário leva a reflexão sobre o que seriam trabalhos formais e informais, profissões, até chegarem a

enumeração de várias ocupações. Novamente, o professor demonstra um repertório que segue as orientações metodológicas do ensino construtivo, construindo conhecimentos a partir dos saberes sociais dos alunos.

A continuação, a partir dos conhecimentos já construídos sobre aspectos constitutivos dos contextos de produção dos textos trabalhados e de conhecimentos sociais relativos ao trabalho, o professor pede “Bem, vamos procurar nos anúncios palavras que sugerem profissionais. Sublinhem as palavras como médico, psicólogo. Sublinhem!”. Assim como analisamos na unidade didática, não houve mobilização de capacidades a partir deste comando, há o trabalho com o léxico de forma pré-mobilizadora da capacidade linguístico-discursiva. Os alunos realizam a atividade sem maiores problemas, desta forma, os saberes comuns (lexicais) em PLE dos alunos são mobilizados para a realização da atividade. Estes, ainda focados nas relações entre seus contextos e o conteúdo trabalhado, conversam sobre suas futuras profissões. Enquanto esta cena acontece, o professor passa de carteira em carteira vistoriando se os alunos estão obedecendo ao comando dado. Esta ação nos parece ser uma prática (vista como positiva, pois é copiada) que retoma a figura positiva de um professor que o participante teve contato, pois não há, normalmente, esta orientação pedagógica na formação de professores, mas uma repetição desta prática por diferentes docentes. Buscando retomar o controle da situação, o professor continua “Bem, então vamos ver as palavras sobre profissões. Quais são as palavras?”. Ao final da atividade, todas as palavras referentes a profissões são citadas pelos alunos.

Entre as respostas, uma aluna desconhece a expressão “tira dúvida” e pede explicação ao professor, e este responde “O que é tirar, em português? Eu digo eu tive uma boa nota, tirei 10. Dúvidas?”, a aluna compreende e complementa “Dudas! Tirar é sacar!”. Observamos que, neste momento, para sanar a dúvida lexical da aluna, o professor se utiliza de um elemento da cultura educativa nativa quando traduz para o português um enunciado utilizado em diferentes disciplinas, sendo um enunciado recorrente na cultura do ensinar. Um outro aluno não entende o significado de CRM e o professor explica “É um registro para poder exercer sua função de médico”. Neste momento, o professor mobiliza seus saberes sociais para tirar a dúvida do aluno que compreende sua explicação.

Em seguida, o professor questiona quanto à linguagem utilizada “E qual a linguagem utilizada nesses anúncios?”, os alunos compreendem ser formal, o professor continua “E por que deve ser usada essa formalidade? Porque trabalho não é um assunto muito ordinário”, ele mesmo aponta a causa para a utilização desta linguagem a partir de seus saberes sociais e os alunos, corroborando com o posicionamento do professor a partir de seus saberes sociais, falam

que deve ser dada importância aos assuntos de trabalho. Como destacamos na análise da unidade didática, estes conhecimentos mobilizam a capacidade linguístico-discursiva, pois revela o motivo desta escolha linguística. Estes conhecimentos vão sendo construídos a partir dos saberes sociais dos alunos, de forma indutiva. A partir do saber social de que as atividades relacionadas ao trabalho devem ser tratadas com seriedade, os alunos entendem que a linguagem que possibilita este tratamento languageiro é a variação formal da língua, seja em língua materna ou estrangeira, e, a partir desta tomada de consciência, constroem um saber comum tanto em PLE quanto em língua espanhola referente à formalidade languageira que deve apresentar este gênero.

Dando continuidade à atividade, o professor pede que os alunos identifiquem o tempo verbal da maioria dos verbos “O tempo verbal, em que tempo está?”. Ainda que ele tenha confundido e tenha utilizado “tempo, verbal” para referir-se a “verbo”, os alunos compreendem e esclarecem que os verbos estão do presente, a partir de seus saberes comuns em PLE, e citam alguns verbos realizados neste tempo verbal. Entretanto, uma aluna cita o verbo ser no futuro do presente na primeira pessoa do plural e é corrigida pelo professor “Esse verbo está no futuro! Observamos que, neste momento, houve uma confusão pela lacuna de um saber pedagógico que permitisse a coerência entre o comando construído na unidade e o objetivo do professor, pois este pretende que os alunos percebam o tempo predominante e não todos os que aparecem.

Esperando que os alunos tenham compreendido seu objetivo a partir da correção feita à aluna, ele continua “Olhem sujeito, verbo, objeto... Então, onde estão os verbos no anúncio 2, por exemplo?”. Um aluno apresenta “realização” ao que o professor rebate “Realização não é verbo! Qual seria o verbo de realização?”. Observamos que, nesta explicação, o professor traz dois saberes comuns em PLE ou em língua materna, visto que não há diferença (a sintaxe – quando relaciona o verbo a outros elementos sintáticos como sujeito e objeto e a morfologia – quanto à estrutura do vocábulo), sem que estes conhecimentos sejam diferenciados. A partir da explicação, parece que estas duas áreas da língua confundem-se, mesclam-se. A resposta da aluna a pergunta do professor é a esperada “realizar!”. O docente, então, continua com o comando, ao qual os alunos apresentam os verbos “possuir, conduzir”.

O objetivo do professor pareceu-nos fazer com que os alunos percebessem a predominância de verbos conjugados no presente do indicativo como uma característica da sequência descritiva presente neste gênero, mas os alunos não conseguiram abstrair este aspecto, pois encontraram verbos no futuro e no infinitivo, ou seja, identificaram apenas o que seriam verbos como orientados pelas explicações sintática e morfológica dadas a partir do saber comum em PLE do professor. Então, este segue novamente sua orientação de um modelo de

ensino que não “prescreve”, e sim que induz os alunos a construírem determinado conhecimento. Como os alunos não atentam para a predominância de verbos no presente do indicativo, o professor desiste da compreensão deste aspecto e continua com a atividade, mostrando o saber pedagógico que faltou ao construir o comando da atividade.

O docente continua com o próximo comando “Bem, todos os anúncios são iguais? Quais as semelhanças e as diferenças?”. Os alunos apresentam, indistintamente, elementos que podem representar semelhanças e diferenças “as palavras, “o tamanho”, “todos falam de dinheiro”. O professor interfere e questiona “Todos falam de dinheiro? Vamos ver? O primeiro? Ok! O segundo?”, e os alunos percebem que nem todos apresentavam valores referentes a valores financeiros. O professor, então, faz a análise deste aspecto “Bem, fala de salário e número. Alguns têm os valores e o último fala ‘enviar currículo com pretensão salarial para o e-mail’. Então, alguns vão oferecer o dinheiro e outros vão te perguntar quanto acha que deve receber. Então, como fazer quando pedir pretensão? Eu pretendo ganhar um milhão de dólares! Não é assim! Depende das atividades que vão exercer”. Ele utiliza novamente seus saberes sociais para explicar uma característica do gênero anúncio (de emprego) com um tom humorístico, constitutivo do saber ordinário. Ele apresenta um elemento considerado característico do plano geral do gênero ao tratar de valores (a serem pagos ou recebidos), mobilizando a capacidade discursiva. Os alunos demonstram compreender este aspecto, um deles até cita uma condição que pode elevar o valor a ser pago “Como o trabalho de risco”. Outras semelhanças são apresentadas com relação às informações contidas nos anúncios, como a presença de profissões.

O professor questiona se há outras diferenças, mas não obtém respostas, então se utiliza de uma estratégia metodológica de trocar “o quê” (comando mais complexo) pelo “verdadeiro ou falso” (comando que requer menor complexidade mental, dada a pista linguística apresentada), neste momento o professor mobiliza seu saber pedagógico na medida em que utiliza uma estratégia que facilita a compreensão das informações no texto, modificando a proposta feita no comando da atividade proposta. Ele questiona “De que outras coisas falam os anúncios? Salário, profissão, atividades? Todos têm títulos?”, os alunos conseguem analisar os aspectos questionados a partir desta segunda estratégia, observando que nem todos os anúncios citam titulações e elencam os que possuem. Alcançado o objetivo, que foi o de identificar, além do plano geral do gêneros, informações presentes nos textos, o professor explica, a partir de seus saberes sociais, que o fato está relacionado a condição de algumas atividades não requererem titulações.

Seguindo o último comando relativo aos anúncios, o professor questiona “De acordo com anúncios, quais as atividades que devem realizar cada profissional”, observamos, pelo

comando, que o professor espera que os alunos utilizem a perífrase verbal (vai + verbo no infinitivo). São informações explícitas no texto, por este motivo, os alunos parecem não se preocupar em responder, eles conversam durante alguns minutos desconsiderando as retomadas que o professor tenta realizar quanto à atividade. Quando o professor retoma o questionamento, ele mesmo inicia respondendo “Ok! O psicólogo *vai realizar* exames psicotécnicos. Depois, quem pode dizer o que *vai fazer* o dentista?”. Observamos que este modelo de resposta é bastante comum em um dos livros didáticos de PLE analisados durante a oficina, inclusive é um dos utilizados pelo professor com relação às atividades que apresentam aspectos gramaticais. Observamos, neste material, a presença de muitos exercícios estruturais, muitas vezes, iniciados com exemplos, como fez o professor. Entendemos que este tratamento acaba impossibilitando o desenvolvimento direto da capacidade linguístico-discursiva, pois distancia-se do texto para focar apenas um aspecto linguístico sem que este apresente uma relação com os textos construídos. A nosso ver, este modelo estrutural proposto pelo professor para o ensino deste aspecto gramatical reflete o modelo de ensino estrutural/gramatical presentes em alguns dos LDs analisados, este é um dos elementos elencado por Cicurel (2011) para a formação do repertório do professor e, com base nos analisados, constatamos sua realização.

Consideramos que o peso dado a esta forma de ensinar a gramática da língua é tão forte que o professor destoa da forma como construiu diversos conhecimentos durante a aula (questionando até alcançar a construção de determinado conhecimento) e passa a prescrever o que deve ser realizado pelos alunos, sem maiores explicações. Neste momento, chama-nos a atenção a resposta de uma aluna, pois demonstra familiaridade com a prática da repetição de estruturas linguísticas, a ponto de utilizar a perífrase verbal corretamente com atividades que poderiam ser atribuídas ao dentista, mas é corrigida pelo professor pelo fato de que “Tem que ser informações que estão aí”. Após esta última orientação, os alunos realizam a atividade como o esperado pelo professor. A atividade torna-se tão mecânica que uma aluna responde “A empresa de contabilidade *vai enviar* currículos”, o professor, então, percebe a necessidade de intervir para que o sentido das respostas dadas por eles não seja desconsiderado “Não! Vamos ver quem é que *vai enviar*! Quem *vai enviar* é o interessado”. Podemos perceber que os conhecimentos relativos ao uso da perífrase verbal foram facilmente memorizados pelos alunos, mas observamos também que a formação da perífrase apresentou tanta independência com relação ao sentido que este chegou a ser desconsiderado pelos alunos, que desconsideraram seus conhecimentos sociais a respeito do envio de currículos para fazer uso da perífrase correta.

Ao observar que já não tem muito tempo para o final da aula, o professor segue com as atividades “Passamos para a página seguinte, temos quatro páginas. Então, as imagens

representam que profissões? Um? Dois?”. Há quatorze imagens e os alunos só precisam identificar, a partir de seu saber social, qual seria cada uma delas e, através de seu saber comum (conhecimento lexical) em PLE, apresentar a resposta correta. Os alunos vão respondendo e nenhum comentário é feito. Os alunos apenas utilizam seus saberes comuns, de ordem lexical e imagética para fazer as relações, havendo apenas uma pré-mobilização da capacidade linguístico-discursiva, através da consolidação dos conhecimentos lexicais.

A atividade seguinte é iniciada “Bem, agora na página seguinte, vocês vão relacionar as atividades às profissões do exercício anterior. Quem ensina? Quem faz pergunta? Quem atende ligações?”. Novamente, o professor vai buscar a construção de conhecimentos a partir dos saberes sociais dos alunos, no entanto, entendemos esta atividade apresenta-se de forma descontextualizada. O professor segue enunciando as atividades e os alunos relacionam mais de uma profissão às atividades que estão sendo listadas. Assim como a atividade anterior, há apenas um trabalho pré-mobilizador da capacidade linguístico-discursiva a partir dos mesmos conhecimentos mobilizados no comando anterior, não são feitas reflexões quanto as atividades realizadas por cada profissional.

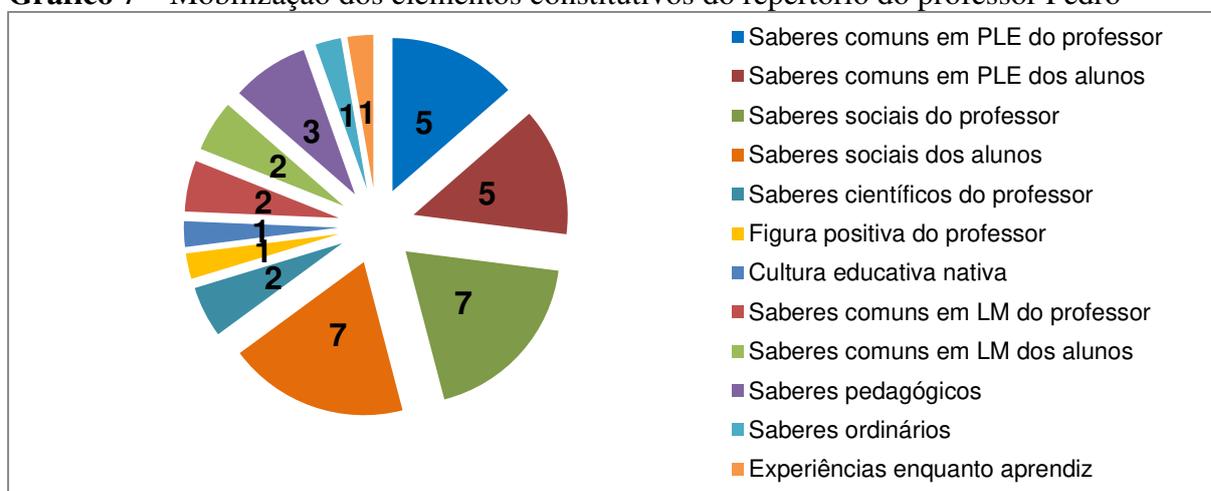
Ao apresentar as atividades, algumas perguntas são feitas pelo professor a fim de que os alunos compreendam-nas, então, ele questiona, por exemplo, “o que é um escritório?”. Estas perguntas são respondidas com a tradução para a língua materna por parte dos alunos “oficina”. O professor aceita as traduções, distanciando-se da abordagem comunicativa que afirma trabalhar. A nosso ver, o professor entende, a partir de sua experiência como aprendiz de PLE, que os alunos compreendem os significados das palavras e, como não conseguem descrever, utilizam a tradução como recurso mais rápido para apresentarem sua compreensão, dessa forma, mobilizam seus saberes sociais em PLE e comuns em LM.

Dando continuidade à utilização da unidade didática, ele desconsidera a atividade 10 (um jogo de adivinhação que, na análise da unidade didática, mobilizaria a capacidade de ação) e continua “Bem, vamos passar para o ponto onze ‘Você acha que há profissões mais importantes do que outras? Por quê?’ Vocês acham que há profissões mais importantes do que outras?”, alguns alunos respondem que sim; outros, que não, o que leva o professor a indagar um dos alunos que apresentou resposta afirmativa “Bem, você disse que há profissões que são mais necessárias que outras profissões. Então, qual não é importante? Qual podemos viver sem?”. Todos os alunos, a partir de seus saberes sociais e seus posicionamentos, apresentam profissões que seriam desnecessárias, como jogador, empregada doméstica ou músico. O professor prefere não colocar seus pontos de vista, apenas questiona o motivo destas profissões serem consideradas desnecessárias. A partir das respostas dos alunos, visões diferentes são

apresentadas, as razões de algumas profissões serem consideradas desnecessárias foram a falta de relação com a sobrevivência humana, atividades que podem ser realizadas por qualquer indivíduo sem que este precise de um profissional para aquilo, ou o que é considerado esporte ou lazer. Os conhecimentos vão sendo (des/re)construídos a partir do posicionamento dos alunos que expõem suas opiniões, defendendo-as e a aula vai sendo construída a partir dos saberes sociais dos alunos, muitas vezes, a necessidade de apresentar seu posicionamento é tão imperativa que os alunos utilizam a língua materna a fim de esclarecê-las e, novamente, o professor permite que os alunos expressem-se como conseguem. Com este tipo de atividade, em que o posicionamento do aluno é solicitado, entendemos que há sempre o desenvolvimento da capacidade de ação, visto que os alunos percebem o contexto físico e social no qual estão inseridos para apresentarem suas colocações e que permitem uma maior mobilização dos saberes sociais dos alunos.

O docente continua com a apresentação de comandos que requerem o posicionamento de seus alunos “O que vocês acham que é mais importante para a escolha da profissão?”. Imediatamente, alguns alunos respondem que “salário” seria o mais importante no momento de escolher uma profissão. O professor, a partir de seus saberes sociais, pede que eles continuem elencando as razões, enumerando de acordo com a importância para sua escolha, esclarece que não é só o salário, explica que há outras razões presentes na atividade e que devem organizá-las de acordo com o grau de importância para a escolha da profissão. Novamente, a aula é construída, como na maior parte do tempo, por saberes sociais dos próprios alunos. Infelizmente, a unidade elaborada para aquela aula não pôde ser terminada devido ao tempo. Abaixo, produzimos um gráfico com os elementos constitutivos do repertório didático do professor para a realização desta aula:

**Gráfico 7** – Mobilização dos elementos constitutivos do repertório do professor Pedro



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da observação dos elementos constitutivos do repertório didático do professor Pedro.

Observamos, durante toda a construção da aula, com exceção ao tratamento dado aos elementos linguísticos gramaticais, uma orientação seguida pelo professor em construir conhecimentos a partir dos conhecimentos de seus alunos. Este elemento é o que possibilita a mobilização de tantos conhecimentos de diferentes ordens dos alunos.

Passamos agora à análise da aula de Rosa

### **6.1.2 Aula ministrada por Rosa**

Analisando o conjunto da aula da professora, constatamos que seu repertório didático é construído a partir de diversos elementos: saberes sociais, saberes comuns em língua materna ou estrangeira, etc. Observamos uma recorrência de seus saberes pedagógicos relacionados a uma preocupação em realizar o que foi planejado, evitando possíveis discussões relacionadas às temáticas que fogem ao seu objetivo. É o caso também da forma de responder às atividades, inicialmente, os alunos devem responder sozinhos a partir de seus conhecimentos, depois há uma correção em grupo na qual algumas respostas são apresentadas e, por fim, a professora apresenta a resposta “correta” para aquela situação.

Notamos também ações tão integradas à prática docente desta participante, que podemos compreendê-las como formadoras de um saber d’expertise, na medida em que se repetem e acontecem independente das ações dos alunos.

Os elementos que apresentam o repertório da docente, estão sempre apoiados nos saberes de seus alunos, conforme esta prática de considerar os conhecimentos prévios destes, sejam conhecimentos sociais, comuns em língua materna e estrangeira. No entanto, observamos que os discentes recorrem sempre aos saberes da docente para consolidarem seus conhecimentos de forma uniformizada. Entendemos que este pode ser um reflexo da prática recorrente observada na aula desta participante: respostas individuais, correção em grupo e confirmação de uma resposta correta dada por ela.

Importante também é termos percebido a utilização de alguns saberes científicos construídos durante a oficina, como a abordagem direta dos participantes sociais nos contextos de produção e sua relação com escolhas micro (como a escolha da linguagem), no entanto, muitos outros elementos trabalhados durante a oficina poderiam ter sido evocados a fim de aprofundar o trabalho com os gêneros abordados, desenvolvendo, assim, as capacidades de linguagem.

É relevante comentar também que, ainda que a participante tenha apresentado a abordagem comunicativa como orientadora de suas escolhas metodológicas, observamos que

há divergências, como o uso de língua materna não só para traduzir um termo desconhecido como para fazer explicitações de outras naturezas. Acordemo-nos de que tal abordagem preconiza o uso da língua alvo, evitando interações em língua materna.

Quanto à utilização do material didático a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, observamos que estas foram mobilizadas a partir do que havia sido esquematizado para tal fim, visto que a utilização da unidade foi realizado de maneira mais fixa, sem grandes modificações. Em seguida, apresentamos os dados analisados a partir da aula da professora Rosa.

A professora inicia a aula entregando as unidades didáticas aos alunos sem dar maiores explicações sobre isso, o que, a nosso ver, significa uma recorrência na utilização de materiais extras, algo predominante em sua prática professoral. Ela pede que um voluntário leia o primeiro comando e um aluno se oferece “Ouça a música e acompanhe com a leitura da letra”. Neste primeiro momento, já podemos observar que a professora tem a prática de pedir que os alunos leiam os comandos de suas atividades, entendemos que esta é uma característica de sua prática como professora baseados nos seus saberes d’expertise profissional. A docente, então, coloca a música “Tem pouca diferença”, de Luiz Gonzaga e Gal Costa e avisa que eles podem acompanhar cantando. Ela não obriga, não pede, apenas oferece esta possibilidade aos alunos. Ao final da audição, a professora questiona: “Gostaram da música?”, os alunos respondem com gestos positivos e um sonoro “sim”. Observamos a necessidade da professora de perceber se a canção escolhida teria agradado ao público. Entendemos que ela se pauta em um saber pedagógico de motivação através da conquista afetiva, e, mobilizando este elemento, ela consegue o interesse dos alunos.

Após a constatação da boa escolha que fez para motivar os alunos a construírem conhecimentos relacionados à temática escolhida, a professora continua “Vamos trabalhar um pouquinho com essa música, depois vamos cantar, tá? Vamos para as dúvidas!”. Antes de iniciar o trabalho com os comandos elaborados para o trabalho com este texto, ela opta por tirar as dúvidas de compreensão lexical que são apresentadas, mesmo esperando a compreensão dos termos a partir do contexto textual. Uma aluna questiona “O que significa bicho?”, e a professora busca um sinônimo em língua portuguesa “Animal”. Ela mobiliza um saber comum e PLE para sanar a dúvida da aluna. Outra aluna pergunta “E Adão?”, a professora faz referência ao contexto em que, possivelmente, os alunos tiveram contato com o vocábulo “Adão e Eva no paraíso...”, mobilizando seus saberes sociais a fim de sanar a dúvida da aluna. Seu objetivo é alcançado e podemos perceber isso a partir da compreensão exposta da aluna “Ah! Da bíblia!”.

As dúvidas continuam “E o que é mancada?”. Mancada é isso (e teatraliza uma mordida). Neste momento, ela se utiliza de uma técnica (teatralização) que, conforme Cicurel (2011) constitui o saber ordinário - conceito idealizado por Beacco (2004). No entanto, o saber comum de PLE elencado pela professora demonstrou certo desconhecimento do significado da expressão “mancada” que foi compreendida por ela como “mordida”.

A professora, depois de tal correção, continua “Vamos trabalhar um pouquinho a letra! A letra da música faz referência a uma diferença. Qual é a diferença? Falem em português!”. A professora inicia a atividade com o primeiro comando relativo a diferença entre homens e mulheres, informação explícita no texto, e os alunos rapidamente identificam. Observamos a orientação dada junto ao comando “falem em português”, o que demonstra novamente o saber d’expertise, a partir da compreensão de que seus alunos têm o costume de responder em língua materna.

Os alunos comentam que a diferença é entre homens e mulheres, a professora avalia positivamente a resposta dada e continua “Segundo sua opinião, por que o autor Luiz Gonzaga refere ao episódio bíblico de Adão e Eva no paraíso?” Essa letra é de Luís Gonzaga e fala do episódio bíblico de Adão e Eva no paraíso. Vocês estavam falando da diferença entre o homem e a mulher, não é? Vocês conhecem esse episódio bíblico?”, ela busca a mobilização dos saberes sociais de seus alunos e estes demonstram a apreensão de tal conhecimento. Um aluno elucida “É quando eles mordem a maçã e são desterrados” e a professor corrige o termo “desterrados” por expulsos”. A partir de seu saber comum em PLE, a professora realiza tal correção, no entanto, as palavras possuem um mesmo significado em LP.

A docente continua “Porque aí eles cometem o pecado porque a maçã era proibida. E então, por que se refere a essa passagem da bíblia? Adão deu mancada, mas Eva também deu! Não há diferença no comportamento do homem e da mulher, pelo menos no comportamento deles. Vocês concordam com o que eu estou dizendo?”. A professora se utiliza nas informações contidas no texto e as interpreta conforme seus saberes sociais em prol de uma melhor compreensão dos alunos. Todos firmam concordar com a visão da professora. Ela continua “Então, a que conclusão o autor chega?”, novamente esperando que os alunos identifiquem a informação implícita no texto. Os alunos demoram a responder até que uma aluna, pautada em seu saber comum em PLE que possibilitou a compreensão da canção, responde “Que tem pouquinha diferença”. Antes mesmo que a professora possa avaliar a resposta da aluna, um aluno, com base em seus saberes sociais, replica “Mulher tem que ser fêmea e homem tem que ser macho”. A professora considera as duas respostas e complementa “Essa é a diferença, mas a conclusão é que tem pouca diferença, não é?”. Observando o comportamento dos alunos, que

riem, falam baixo, ela prefere considerar que o aluno remeteu-se às características biológicas que diferenciam machos e fêmeas, sem permitir que outras questões fossem colocadas. Sobrepõe sua voz a dos alunos que querem fazer piadas e continua a aula. Novamente, ela se utiliza dos saberes d'expertise para evitar um debate sobre uma temática que ela considerou desnecessária naquele momento.

Como acontece anteriormente, novamente ela sobrepõe sua fala “Vamos ver! Qual é o tema que vínhamos trabalhando nas aulas anteriores?”, saindo da abertura para uma possível discussão a respeito de gênero. Os alunos esclarecem que seriam as partes do corpo. Ela recorre a um saber pedagógico, que é o de retomar conhecimentos construídos anteriormente, para prosseguir com os novos conhecimentos, ainda que esses apresentem-se de forma distante com relação ao que vinha sendo tratado durante a aula. E a professora continua “No texto são nomeadas partes do corpo, retire-as e coloque-as no desenho abaixo, segundo corresponda. Vamos retirar da letra da música quais são as partes que são nomeadas aí!”. Os alunos, a partir de seus saberes comuns em PLE, vão citando partes do corpo e a professora orienta que eles devem escrever os nomes que estão citando no desenho que se encontra abaixo. Uma aluno questiona que nem todas as partes do corpo estão no texto, mas a professora continua dando orientações individuais.

Os alunos vão tirando dúvidas de vocabulário, como, por exemplo, o que seriam “coxas” ao que a professora esclarece “Lembram quando trabalhamos comida na semana passada? Falamos de frango, coxas de frango”, ou “queixo” ao que a professora prefere responder com a tradução para a língua materna “el mentón”. Observamos estratégias distintas para a elucidação das dúvidas. No primeiro caso, ela opta pela compreensão do significado da palavra a partir do contexto, relembrando a utilização que já foi feita do vocábulo, retomando um saber comum (lexical) sobre a língua construído em aulas anteriores; no segundo caso, ela opta por recorrer ao saber comum em língua materna, traduzindo a expressão.

A continuação, a docente solicita “Só retirem as partes do corpo nomeadas na letra da música!”, ou seja, os alunos devem seguir o roteiro didático planejado por ela: realizarem cada atividade individualmente, corrigindo em grupo, atividade após atividade. A professora se prende (quase que completamente) ao material produzido e ao planejamento traçado para a aula, revelando um saber pedagógico relacionado à função do material didático e do planejamento da aula como elementos a serem seguidos de uma forma menos maleável.

Alguns alunos reclamam que a atividade estaria difícil, mas a professora rebate “Não, é bem simples!” e continua “Para as pessoas que não estavam na sala, vou passar de novo a música. Bem, isso é um forró, tipo de música próprio do Nordeste. A Angélica é do Nordeste!

Isso depois poderia ser trabalhado o tipo de música, não é? Então, que partes são citadas no texto? Vamos!”. Ela esboça uma breve contextualização não realizada da primeira vez que apresentou a canção, como se estivesse recordando de orientações feitas para o trabalho com textos durante a oficina, ou seja, retomando saberes científico quanto a relação entre texto e contexto. Ainda que realizada, a nosso ver, tal contextualização não é suficiente. Ela mesma deixa clara a brevidade da contextualização ao afirmar que depois este aspecto poderia ser trabalhado e continua solicitando que os alunos encontrem e coloquem palavras relacionadas ao corpo humano no desenho presente na atividade. Dessa forma, não podemos observar a mobilização de quaisquer capacidades.

Os alunos vão citando somente as partes do corpo humano encontradas na canção, exatamente como recomendado pela professora. Observamos que a docente consegue que os alunos realizem as atividades como ela planejou. Terminada essa atividade, ela continua “O item seguinte tem outras partes do corpo. Coloquem! Tentem fazer sozinhos! Talvez vocês estejam com alguma dúvida, mas depois, avançando. Há outras atividades que vão tirar essas dúvidas. Podem deixar em branco e depois voltar porque vamos continuar trabalhando com esse eixo, que é o corpo. Então, se têm dúvidas, tentem trabalhar sozinhos”. Ela, neste momento, utiliza seus saberes pedagógicos para esclarecer que algumas palavras poderão ser compreendidas posteriormente, a partir do contexto em que aparecem.

Os alunos vão respondendo, mas interagem, questionado o significado de determinadas palavras, e a professora reitera “Volto a repetir: se têm dúvidas, deixem em branco!”. Como dissemos anteriormente, ela segue uma organização para a realização das atividades (os alunos respondem sozinhos e corrigem em grupo, construindo seus conhecimentos a partir dos conhecimentos que vão sendo apresentados), transparecendo seu saber d’expertise, de uma prática sua consolidada e que os alunos aceitam. Estes dois comandos relacionados ao léxico da música, como foram anteriormente analisados, não mobilizam diretamente as capacidades de linguagem, somente pré-mobilizam a capacidade linguístico-discursiva.

Ela continua com a aula, pedindo que os alunos passem para a atividade seguinte. Solicita que um dos alunos faça a leitura do texto, mas, como ele comete inadequações e pausa muitas vezes, a docente opta por realizar ela mesma a leitura. Ao final, novamente, ela pergunta se os alunos gostaram do texto. Novamente ela apresenta um saber pedagógico de motivação através da conquista afetiva e um saber pedagógico quanto à obediência ao planejamento, visto que, se permitisse a continuação da leitura do aluno, poderia gastar mais tempo do que havia pensado para esta atividade. Os alunos informam que sim. Ela continua, questionando se os alunos conheceriam o autor Lewis Carroll, mas a resposta foi unânime e negativa, então ela explica

“Foi ele quem escreveu Alice no país das maravilhas”. Ela utiliza seus saberes sociais para agregar este conhecimento à bagagem cultural de seus alunos, mas ela mesma não possibilita uma discussão a respeito do autor ou de sua obra ao seguir com um questionamento totalmente desvinculado da autoria do texto “Bem, vamos continuar! Que tipo de texto é esse?”, todos o identificam como uma carta. Entendemos que os alunos partem de seus saberes comuns em LM para entenderem que o texto se trata de uma carta, pois o plano geral do texto é o mesmo nas duas línguas e eles transpõem este conhecimento, construído em língua espanhola, para a língua portuguesa.

A partir das respostas esperadas, ela lê a explicação teórica colocada na unidade produzida, confirmando as colocações apresentadas pelos alunos, e acrescenta “O texto acima é uma carta. Uma carta pessoal, um tipo tradicional de correspondência entre pessoas que possuem certo grau de intimidade. Por meio desse tipo de contato, variados atos de fala são veiculados, como dar e pedir notícias sobre alguém ou algo, dar ou pedir conselhos, contar sobre sentimentos, relatar fatos e experiências pessoais, dentre outros. Atualmente a carta vem sendo substituída pelo e-mail que é a forma de correio eletrônico mais difundido no mundo, mas ainda há pessoas que pelo simples prazer de trocar correspondência físicas, preferem utilizar o método da carta.” É verdade que a carta é muito pouco utilizada, o mesmo está acontecendo com os livros e os livros eletrônicos; mas o prazer de ter o papel nas mãos não podem ser substituídos pela tela do computador. O que vocês acham?”. Ela inicia com a leitura da conceitualização do que seria uma carta, tal conceito é construído a partir de saberes divulgados sobre o gênero. Não observamos nem uma relação com conhecimentos científicos anteriores à formação ou construídos durante a oficina.

A continuação, ela trata da substituição atual da utilização das cartas por e-mails. Este foi um dos pontos que discutimos durante a produção da unidade e observamos que, ainda que ela tenha optado por permanecer com o estudo do gênero carta, ela transpõe a discussão a respeito de sua substituição. Os saberes em jogo para tal posicionamento, ainda que tenha sido construído durante a oficina de formação, não pode ser considerado científico, mas sim social, pois foram os parâmetros de uso (ou não) destes gêneros que incitaram tal reflexão. E, por fim, ela apresenta um ponto de vista seu, advindo de seus saberes ordinários (suas crenças e representações) sobre o que pode ou não acontecer com os textos citados.

Um aluno discorda da docente, apontando, a partir de seus saberes sociais, a gratuidade no envio de e-mail como um ponto positivo com relação ao envio e recebimento de cartas. A professora ouve a colocação do aluno, mas opta por não comentá-la e continua “Bem, vamos continuar com esse tema! Então, voltamos para a questão da carta! Você ou alguém de sua

família costuma receber cartas? De que tipo? Em quais situações?” Quero ouvir um de cada vez falar! Também vão escrever! Quem quer responder essa pergunta?”. Depois de um tempo e que os alunos apontam uns aos outros para responderem, a professora escolhe uma aluna que interroga se precisaria responder às perguntas em português ao que a professora esclarece que sim. Ela responde às perguntas, em português, esclarecendo que sempre recebe cartas da avó.

Ela pede a participação de outros alunos e um deles diz que, em sua casa, recebem “Recibos, impostos, multas, cartas do Governo” e apenas três alunos afirmam ter recebido carta pessoal, sempre em situações especiais como em seus aniversários. A professora, aproveitando a escassez de experiências com a comunicação através de cartas, esclarece “Na verdade, esse tipo de carta foi o que se perdeu, as cartas pessoais”, corroborando com nossas discussões anteriores e com a colocação de seus alunos.

A seguir, a professora solicita “Vamos agora para a hora de escrever! Vocês já escreveram uma carta?”, a maioria dos alunos responde que não. Interessante observarmos que apesar da pouca relação entre o contexto de seus alunos e o envio ou recepção de cartas, a professora não desistiu da escolha. Um aluno esclarece que os alunos que estão afirmando terem escrito cartas o fizeram novamente em contexto escolar, na aula de outra professora. Buscando a compreensão do porquê de práticas de escrita pouco utilizadas (a não ser na escola), entendemos que ainda é muito forte o que se considerou, em algum momento, algo necessário ao ensino, a força da tradição ainda impera na escolha de conteúdos. Entendemos que os saberes científicos, construídos na formação docente inicial, são diretamente proporcionais a estas escolhas. Por que os alunos devem escrever cartas se o gênero, atualmente, é pouco utilizado?

Os saberes científicos da professora (oriundos da formação do trabalho com este gênero – bem como outros gêneros - que possibilita o eficiente desenvolvimento da capacidade de se comunicar, sem que um contexto real seja propiciado) são percebidos neste momento e este posicionamento é reiterado quando a docente esclarece “Então, respondam aí se escreveram carta ou não. Sempre vocês têm a possibilidade de o que colocarem aí ser ficção. Eu não vou saber se vocês realmente escreveram a carta! Aqui a questão é que vocês escrevam! Escrevam! Não tem que escrever muito! Não esqueçam de colocar o nome na folha”. Como podemos perceber, o que importa é que os alunos escrevem, independente da realidade deles, que treinem a modalidade escrita da língua. Neste momento, o contexto de produção foi desconsiderado, pois, apesar de solicitar um ponto de vista do aluno, este deve ser exposto de maneira escrita e independente de sua realidade.

Os alunos passam quase dez minutos respondendo às questões, até que a professora retoma com o próximo comando “Agora vamos passar para a análise do texto! Por que esse

texto é considerado uma carta? Quais seriam as características que marcam este tipo de texto? Vocês têm aí o texto, vamos falar das características!”. Os alunos conseguem identificar elementos próprios do plano geral do gênero carta (data, destinatário, vocativo...), mobilizando seus saberes comuns que tanto podem ser construídos em língua materna quanto em língua portuguesa. Como os alunos sabem que devem entregar a unidade respondida, eles pedem que a professora aponte todos os elementos (ainda que eles mesmos já os tenham citados), ela, então, faz referência a cada item considerado “correto” enquanto os alunos tomam nota. Num primeiro momento, a professora constrói o conhecimento a partir dos saberes comuns que os alunos possuem, mas, dada a consideração de seus saberes ordinários a partir da representação que tem sobre “certo e errado”, ela precisa mobilizar seus saberes comuns para que os alunos sintam-se confiantes para colocarem as respostas “corretas” no material didático.

A professora continua seguindo a unidade elaborada, sem fazer relação com o que foi estudado até o momento na aula, ela questiona “Qual é o tipo de discurso que prevalece aqui? O que vocês consideram como tipo de discurso em língua espanhola?”, muitas respostas são apresentadas “diálogo”, “formal e informal”, “oral e escrito”. Com relação ao grau de formalidade da língua, a professora esclarece que estes aspectos estão relacionados à linguagem; com relação às modalidades oral e escrita, a docente esclarece que poderiam ocorrer nas duas modalidades. Ela utiliza seus saberes comuns que podem estar relacionados à língua materna ou ao PLE para esclarecer a inadequação das respostas de seus alunos. Com relação a resposta referente a diálogo, a professora indaga “Bem, um diálogo que tipos de discurso tem? Quando você lê um diálogo por que sabe que é um diálogo?”. O aluno esclarece que percebe pelas falas. A docente questiona se entre o diálogo e o texto da carta havia alguma semelhança, alguns respondem que sim, outros discordam e um aluno diz que é semelhante no trecho que trata da conversa entre um paciente e um médico.

A professora avalia positivamente a resposta dada “Muito bem! Há o que se chama de discurso direto. Ou não? O que vocês sabem de discurso direto e indireto?” e continua “Eu falei com a Marcela (professora de produção textual) e ela me disse que vocês já tinham trabalhado isso”. Aqui a professora se utiliza dos saberes comuns dos alunos sobre os tipos de discurso (independente da língua) para construir novos conhecimentos e, num segundo momento, deixa claro o contato com outra docente a fim de mobilizar saberes constituídos anteriormente numa outra disciplina. Como alguns insistem no desconhecimento do assunto, a professora coloca no quadro “discurso direto” e “discurso indireto” e pede aos alunos que lembrem do conteúdo e apresentem as diferenças. A diferenciação é feita por um aluno, em espanhol, segundo o ensino tradicional destes tipos de discursos. A docente pondera sobre a colocação “Muito bem! Aqui

há uma transcrição desse discurso direto” e questiona “É o discurso que prevalece aí?”, o mesmo aluno dá uma resposta afirmativa à professora, então ela continua “É. É o discurso que prevalece no texto! Esse diálogo entre médico e paciente! E por que sabemos que é direto? Porque há marcas textuais! Quais são?”, os alunos apontam as aspas e os dois pontos. Ela, então, questiona “Então, esses sinais de pontuação introduzem esse discurso direto. Escreveram?” Observamos novamente a importância dada à resolução, por escrito, das atividades. A professora continua indagando, buscando os conhecimentos comuns em LM ou PLE que estes alunos possuem e confirmando estes saberes também comuns. Ela opta por analisar os tipos de discurso a partir de uma visão tradicional, com base em saberes divulgados e desconsidera, por exemplo, a percepção de que aqueles trechos representariam sequências dialogais, estudadas durante a oficina de formação.

O próximo comando é lido pela professora “Qual é o tempo verbal de base no texto?”, alguns alunos respondem que é o presente; outros, o pretérito. A docente, então, pergunta “Que tempos aparecem no pretérito?”, ao que os alunos vão apresentando “ficou”, “fez”, etc. Eles demonstram possuir os conhecimentos comuns em PLE relacionados a conjugação dos verbos nos tempos do pretérito. Um aluno questiona se poderiam marcar os verbos no próprio texto e a professora aprova a ideia “Sim. Assim, terão uma melhor visão do texto e verão o que prevalece. Vamos! Marquem os tempos verbais!”. Apesar de não ter pensado nesta estratégia no momento da produção da unidade didática, a professora aceita a sugestão do aluno, a partir da compreensão pedagógica da facilitação na percepção do que é solicitado e na celeridade que seria realizada a atividade. Ela continua esperando que os alunos marquem e pergunta “Então, prevalece o pretérito perfeito, não é? Tudo que se fala, escreve. Por que vocês acham que esse é o tempo que prevalece no texto?”, ela opta por apresentar a resposta, fazendo com que os alunos apenas entendam o motivo desta construção. Uma aluna esclarece que é devido o texto estar contando o que aconteceu. A docente, então, acrescenta “ele está relatando...”. Ela pede que os alunos justifiquem, em seus materiais, o uso predominante do pretérito e pede que sejam rápidos, pois, ela esclarece, “temos que chegar na produção escrita!”. Novamente observamos a preocupação e trabalhar toda a unidade, seguindo o planejamento traçado para aquela aula, a partir de seus saberes pedagógicos. Os verbos apresentam-se, predominantemente, no pretérito e a justificativa é a de que os fatos estão sendo relatados no passado, mas não há uma relação com a construção do texto. Neste momento, também sentimos falta da apresentação da construção do texto também a partir da sequência narrativa. A nosso ver, a professora poderia ter feito a relação entre o “relatar e esta sequência”, bem como do aparecimento do discurso direto presente no texto com a sequência dialógica.

Ela continua, prontamente, com os comandos “Levando em conta a temática expressa, que tipo de carta seria?”, alguns alunos respondem tratar-se de carta de amor, um dos alunos diz ser uma carta informal. A professora esclarece “Cartas de amor estão dentro de cartas pessoais, reclamações. Podemos pensar em que tipo de carta?”, novamente um aluno insiste em caracterizá-la como carta informal e a docente reitera “Formal ou informal está relacionada ao tipo de linguagem que se utiliza. Agora estamos falando de tipo de texto”. Neste momento, uma aluna caracteriza a carta como literária e a professora acrescenta “Eu sei o que você quis dizer. Vamos chegar a essa questão. Uma carta assim seria de que tipo? Pessoal e inclusive podemos falar de cartas de amor. O que vocês acham? É a sua opinião. Escrevam!”. A professora dita a resposta “pessoal”, desconsiderando as colocações dos alunos, feitas a partir de seus conhecimentos comuns em PLE ou língua materna, que poderiam render uma maior compreensão do gênero em questão, poderia ter feito relações com estes tipos de carta e a linguagem informal normalmente utilizada, explicar o que faz um gênero ser considerado “literário”, mas tudo é desconsiderado em prol da constatação de que o texto trabalhado seria uma carta pessoal. Ela prioriza o conhecimento traçado com o objetivo a partir de seus saberes pedagógicos.

O novo comando pede que a linguagem utilizada seja caracterizada. Enquanto alguns alunos dizem tratar-se de uma linguagem informal, um deles, com base num saber comum relacionado ao uso de figuras de linguagem, a caracteriza como metafórica. A professora, então, os orienta “Pensem sobre os conhecimentos que vocês têm sobre língua espanhola, literatura”. Ela tenta mobilizar os saberes comuns em língua materna ou literatura para que o objetivo seja alcançado. E segue “Pode ser uma carta de amizade ou de amor. E por que vocês acham que é uma linguagem figurada?”, um aluno responde: “Porque não existe, por exemplo, colocar beijos em caixa”, e a professora rapidamente os questiona “Então, qual será aí o motivo de uso dessa linguagem” e vários alunos respondem: “Comunicação”, “Emissor e receptor”, “Pra mim, eles são namorados e estão separados”, “Virou uma novela!”, “Para ser mais romântico”, “Namorar, conquistar...” e a professora esclarece que a relação entre emissor é o que viabiliza o uso desta linguagem, representando a relação social existente entre eles. Neste momento, ela ratifica as respostas dadas e esclarece que a relação ente emissor e receptor (que pode ser de amor, uma paquera, um namoro) é que permite a escolha da linguagem mais romântica e metafórica. Poderíamos, neste ponto, entender que ela fez referência aos saberes científicos construídos durante a oficina, visto que tratamos do contexto de produção como elemento que orienta as demais escolhas, incluindo a adequação da linguagem, desta forma, seus saberes científicos foram mobilizados para proporcionar a compreensão do conteúdo a partir da perspectiva

trabalhada na formação. Com esta atividade, a professora consegue mobilizar a capacidade de ação através do contexto de produção, como possibilitador da escolha da linguagem; e da capacidade linguístico-discursiva, apresentando uma escolha que se realiza de maneira micro (através da linguagem escolhida, do uso de determinados termos) que contribui para a construção das informações do texto.

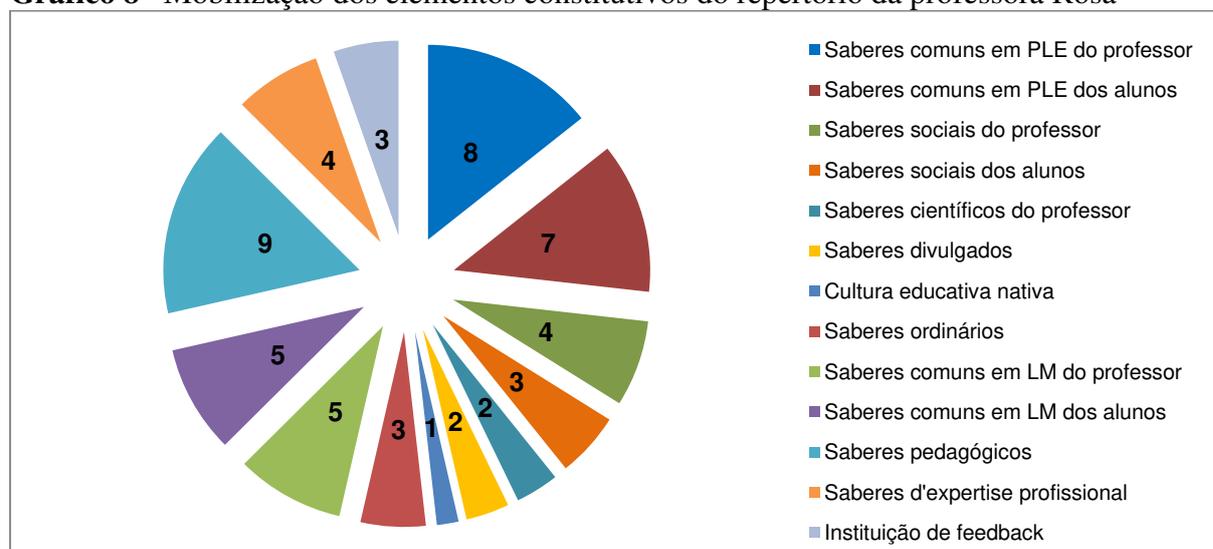
A docente dá prosseguimento à aula com o próximo comando que visa ao trabalho com léxico, a partir de expressões idiomáticas em língua portuguesa “Bem, vamos seguir! Expliquem o que significam essas expressões na carta acima. Que expressões vocês conhecem que têm nomes de partes do corpo?”. Antes de trabalhar as expressões da atividade, a docente questiona quanto aos conhecimentos que estes já têm com relação a expressões idiomáticas formadas com vocabulário relacionado à anatomia. Um dos alunos faz referência à expressão “falar pelos cotovelos”, que possui tradução literal em língua espanhola (o que deve ter facilitado sua apreensão), mobilizando seus saberes comuns nas duas línguas. A partir da resposta, a professora solicita que os alunos expliquem os significados das expressões que aparecem na atividade. Um aluno faz perguntas aos colegas, mas a professora reitera que ele precisa “fazer sozinho”, mobilizando, inicialmente, seus próprios conhecimentos. Ela esclarece ainda que observar a realização das expressões no texto pode facilitar a compreensão do seu significado, ou seja, a partir do contexto linguístico em que são utilizadas.

Os alunos compreendem, a partir do contexto textual, as duas expressões que aparecem no texto “tocar de ouvido” e “meter o nariz onde não é chamado” e as explicam, mobilizando seus saberes comuns em PLE. No comando seguinte, outras expressões são apresentadas (“tomar a peito”, “dar aos calcanhares”, “falar pelos cotovelos”, “de encher os olhos”, “lançar mão de” e “até o pescoço”), descontextualizadas, os alunos têm maior dificuldade para entendê-las. A primeira é compreendida por um aluno como “até o máximo”, que seria o significado de outra expressão. A professora então solicita que façam relação direta com sua utilização que esta primeira expressão tem em língua materna “Essa expressão vocês já utilizam em espanhol. É se preocupar por alguma coisa. Interessar-se vivamente por; interessar-se por algo”. Quando pesquisamos esta expressão (por não termos conhecimento de seu significado em língua portuguesa), obtivemos o significado “a duras penas”, que foi substituído pelo significado relacionado a utilização desta em língua espanhola. A nosso ver, esta expressão foi escolhida por sua utilização em língua materna, e ainda assim era de desconhecimento dos alunos. Por este motivo, a professora precisou explicar o que seria tal expressão, a partir de seus saberes comuns em língua materna e PLE. Entendemos que os dois conhecimentos são mobilizados nas duas línguas tanto pela escolha (visto que não é uma expressão utilizada com frequência no

português do Brasil) quanto pela explicação (fazendo referência ao uso e língua espanhola). A partir das explicações dadas pela professora, o aluno que havia dito que a expressão significaria “até o máximo” faz relação deste significado com a expressão “até o pescoço” e é avaliado positivamente pela professora, que solicita que eles continuem fazendo relação com os conhecimentos que possuem em língua materna “Isso! Pessoal, são expressões que a gente utiliza! Pensem um pouquinho!”, mobilizando seus saberes comuns em língua materna para a construção de seus saberes comuns (lexicais) em PLE. Outro aluno questiona o que seria “de encher os olhos” e novamente é orientado pela professora “Também utilizamos”, ainda assim, ele não a compreende e pede que a professora explique, ela apresenta um exemplo em língua materna “Deleitar los ojos mirando esta chica”. Ela apresenta um exemplo em língua espanhola, esperando que a compreensão da expressão no enunciado gere seu significado e que o aluno possa transportar este significado ao PLE. Ela, inicialmente, constrói um saber comum em língua materna para alcançar a construção deste em PLE. Os alunos, então, compreendem o significado da expressão, no entanto, notamos que, a partir da utilização da expressão em língua materna por parte da professora, os alunos também começam a falar em espanhol, sobre outras formas de se dizer a expressão em sua língua materna e dão exemplos aos colegas que não compreenderam o significado da expressão. Neste momento, a construção de significados passa a ser em língua materna, deixando um segundo plano a construção de conhecimentos em PLE. A aula termina antes que a professora consiga chegar à produção do gênero e-mail.

Construímos um gráfico com base em todos os elementos constitutivos do repertório da professora, mobilizados durante a aula.

**Gráfico 8** –Mobilização dos elementos constitutivos do repertório da professora Rosa



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da observação dos elementos constitutivos do repertório didático da professora Rosa.

Observamos que, durante a realização de sua aula, a professora mobiliza, prioritariamente, elementos referentes ao “saber fazer seu trabalho”, partir de saberes d’expertise profissional e de saberes pedagógicos. Toda a construção de conhecimentos que pode fazer deve partir, inicialmente, desta orientação do “como” ensinar.

Passamos a análise da aula de Luísa

### ***6.1.3 Aula ministrada por Luísa***

Observamos que, predominantemente, a docente trabalha na perspectiva de construção de conhecimentos, sempre buscando construir, a partir dos saberes sociais e comuns dos alunos, novos conhecimentos.

Constatamos saberes pedagógicos que facilitam a aprendizagem em diversos momentos, ou organizando os conhecimentos que vão sendo construídos, ou aproveitando informações dadas em língua materna para a construção de conhecimentos em língua portuguesa, etc.

Assim como os outros dois participantes, a docente afirma trabalhar a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, mas também permite e faz uso da língua materna a fim de facilitar a compreensão dos conhecimentos que vão sendo construídos.

Quanto às capacidades de linguagem, podemos dizer que a todo momento iam sendo construídas, principalmente a capacidade de ação, mobilizado a todo momento. Mas as demais não foram desconsideradas e os elementos gramaticais que apareceram, os tempos verbais, foram considerados como elementos característicos das sequências que apareciam nos textos, o que evidenciou a consideração destes para a construção dos textos. Abaixo seguem as análises realizadas a partir da aula desta participante.

A professora inicia a aula nos apresentando rapidamente e perguntando aos seus alunos “Quando vocês viajam, onde procuram informações?”, ela recebe diferentes respostas “Internet”, “Wikipédia”, “Pergunto aos meus pais”. Ela avalia positivamente as respostas dadas, mas questiona “E se vocês não têm acesso à internet ou às pessoas maiores, onde procuram informações?”, os alunos, então, acrescentam “televisão, “agências de turismo”. Ela busca os saberes sociais de seus alunos sobre possíveis suportes ou locais de textos que possibilitem a apreensão e informações importantes sobre lugares desconhecidos e continua “Ok! Então, eu vou colocar um áudio e vocês vão ver que informações vocês podem reconhecer nesse áudio, tá? Vamos ver!”.

A professora coloca o áudio de uma publicidade de um hotel brasileiro, alguns alunos dizem não entender e ela repete a audição. Ela está pautada nos saberes pedagógicos nos dois momentos: ao trabalhar o texto, mobilizando, inicialmente, os conhecimentos prévios de seus

alunos quanto ao texto que será trabalhado; e ao repetir a audição da publicidade, visto que tem o conhecimento de que a primeira audição não permite a total compreensão das informações contidas no texto. Ainda na metade da segunda audição, alguns alunos começam a falar o que estão entendendo, uma aluna diz tratar-se de um texto sobre um apartamento, outra diz ser uma publicidade de um hotel. Ao final, a professora retoma estas duas respostas “Vocês estão pensando que é um hotel, um apartamento. Consideraram que é uma publicidade!”.

Antes que ela possa continuar, outra aluna se manifesta “Sim. É um texto informativo”. A docente questiona “E onde vocês encontram essas publicidades?”, as respostas são variadas “no rádio”, “na TV”, “na Internet”, “nos aeroportos”. Novamente, a professora busca a construção de conhecimentos a partir de saberes sociais de seus alunos. Antes que a professora possa avaliar as repostas, um aluno questiona se seria possível encontrar este texto na Internet, ao que a professora responde “Sim! Podem acessar sites que têm áudios e vídeos”. Ela tira a dúvida de seus alunos a partir de saberes sociais que possui e continua “E qual é o tema desta publicidade? Ela fala de quê?”, os alunos, novamente, respondem tratar-se da publicidade de um hotel, a docente questiona o que teria no hotel e os alunos vão respondendo elementos citados na publicidade como aspectos positivos do empreendimento. Ela questiona quanto à autoria do texto “E quem faz esse texto?” e uma aluna logo replica que foi feito por um publicitário para uma empresa. Conforme a professora vai alcançando as respostas desejadas, continua com os questionamentos “Qual que é o objetivo desse texto aí?” e diversas respostas são dadas “mostrar o lugar”, “fazer a publicidade do hotel”, “apresentar”. Todos os conhecimentos que vão sendo estabelecidos a partir dos questionamentos da professora, vão sendo construídos a partir dos saberes sociais de seus alunos.

Com esta metodologia, ela consegue mobilizar o contexto de produção através de diversos elementos: objetivo, emissor, suporte. Esta mobilização mostra-se bastante eficiente para o desenvolvimento da capacidade de ação de seus alunos.

A docente, então, utilizando seus saberes científicos, e, buscando ampliar as respostas dadas, apresenta a relação da publicidade com o objetivo de convencer o interlocutor a “comprar” o que está sendo ofertado. Neste primeiro momento, a professora continua tratando do objetivo do texto, mobilizando a capacidade de ação através da continuação do trabalho.

Sentimos uma quebra no momento seguinte, pois, até então, a professora constrói os conhecimentos a partir de questionamentos, e as respostas dos alunos vão levando a outros questionamentos. Ela, utilizando uma estratégia diferente, questiona “E, se vocês vão viajar, pesquisam, por exemplo, na Internet, vídeos, fotos do hotel?”, uma aluna afirma que sim, mas a docente parece ter apresentado uma pergunta retórica, então, ela segue com outro tópico “Aí

falam de algumas informações do fitness, dos serviços. Lembram de todos? Onde estava esse hotel? Puderam compreender?”, os alunos, desta vez, dão uma resposta negativa quanto a compreensão dos aspectos questionados. Não percebemos uma relação direta entre o assunto questionado e o tópico anterior, então, ela questiona “Sentem falta de alguma coisa?”. Guiados pela antepenúltima pergunta, os alunos respondem sentir falta de fotos, de imagens. A professora explica que naquele dia estariam somente com o notebook menor e não conseguiriam enxergar, então optou pelo áudio. Neste momento, a professora explica aos alunos a opção metodológica a partir dos recursos disponíveis para aquela aula por entender que, normalmente, seus alunos têm contato com gêneros em suportes que possibilitam elementos, além dos linguísticos, que facilitam a compreensão dos conteúdos, o que não acontece com uma publicidade em áudio. Ela usa seus saberes pedagógicos a fim de explicar o uso de determinado recurso. A professora dá a explicação, consciente de que os alunos esperam imagens como elementos constitutivos do plano geral do gênero publicidade e eles confirmam a previsão da docente.

Após a explicação dada para a escolha daquele texto, ela questiona os alunos a respeito do que consideram indispensáveis num hotel, e os alunos vão enumerando “garagem”, “cama”, “wi fi”, “banho”. A professora entende que houve uma inadequação deste último elemento, visto que o termo, em português, não significa o espaço, ela faz esta orientação em forma de questionamento a partir de seus saberes comuns em PLE “Banho ou banheiro?” e a aluna corrige sua colocação. Outros alunos continuam respondendo “cozinha”, “tem que ser perto da praia”, “fitness”, “TV”. Neste momento, a docente indaga “tem que ter TV?” e alguns alunos respondem que não; outros, que sim, nem que fosse para ver o noticiário. Os alunos vão comentando a necessidade (ou não) da TV em língua materna. Outras duas alunas continuam citando elementos “Também precisa de hidromassagem” e “Tem que ser perto da praia e do Centro”.

A professora comenta que naquele dia estavam falando muito em espanhol e pergunta se é pela presença de uma professora brasileira na sala de aula. Eles negam e aproveitam para fazer várias perguntas (em espanhol) sobre a copa, sobre as praias, estadia na Argentina. A professora, utilizando seus saberes pedagógicos, solicita que os alunos voltem sua atenção para a atividade e que, depois, numa outra oportunidade, aquelas perguntas seriam respondidas. Sem mais comentários sobre o que deveria ter ou não num hotel, a docente segue com a aula “Vocês já pesquisaram sobre hotéis na Internet. Observaram que há páginas em que as pessoas depois escrevem?” e uma aluna acrescenta “os comentários”, a professora avalia positivamente e continua “Comentários e críticas. Vocês leem?”. Os alunos afirmam que sim, a docente

questiona sobre a viagem que os alunos fariam no final do ano “Então, por exemplo, vocês, para decidirem sobre a viagem do final de curso, vocês viram alguma coisa” e os alunos respondem que se informaram com outros alunos que já tinham ido. A professora continua solicitando os saberes sociais de seus alunos para agregar novos conhecimentos e consegue, pois as opiniões solicitadas por eles aos discentes que fizeram anteriormente a viagem adequa-se muito aos comentários que leriam posteriormente.

A docente, com base em seus saberes comuns em LM ou LE, explica “Então, esses comentários que a gente faz depois na página do hotel se chamam depoimentos em português. Para quem escrevem isso?”. Uma aluna responde com base nos seus saberes sociais “Relatam suas experiências para outras pessoas que pensam em ir para lá”. A docente questiona se algum dos alunos já havia escrito um depoimento e todos respondem negativamente. Ela, então, continua, pedindo que uma aluna leia a definição de depoimento presente no material didático, a aluna lê e, ao final da leitura, a professora retoma “Seria o que vocês estavam falando, não? A opinião crítica pode ser boa ou ruim. Então, assim, vocês ajudam as pessoas que vão contratar depois os serviços. Então, vocês podem reclamar, por exemplo, que não tem água quente. Isso é importante! Então o que agora vamos ver são depoimentos”. Ela relaciona os saberes sociais de seus alunos à definição apresentada no material, adiciona a importância do gênero (ou o objetivo sociocomunicativo deste), pautada em seus saberes relacionados a um modelo produtivo de ensino, pela forma como trabalha o conteúdo, e nos saberes científicos, pela relevância dada à funcionalidade do gênero em questão. Todos estes questionamentos vão construindo o contexto de produção do gênero em questão, mobilizando assim, a capacidade de ação de seus alunos.

Ao observar os textos, uma aluna reclama da extensão destes e a professora explica “Acho que as pessoas tinham muita coisa pra contar. Não?”, ela, utilizando seus saberes pedagógicos, aproveita a reclamação da aluna pra buscar instigá-los a saber que tantos comentários poderiam estar sendo feitos naqueles depoimentos e também fazer uma relação entre o tamanho dos textos e a quantidade de informações que deveriam estar presentes.

Uma aluna inicia a leitura do primeiro depoimento. No decorrer da leitura, a professora, com base em seus saberes comuns em PLE, ajuda com a pronúncia de algumas palavras. Vários alunos dão continuidade à leitura, um após o outro, e a professora segue com o auxílio na pronúncia. Observamos que os alunos não fazem perguntas sobre vocabulário e todos acompanham silenciosamente a leitura feita por cada colega. Ainda que alguns alunos cometam desvios de pronúncia ou realizem muitas pausas, a professora permite que eles continuem, contribuindo somente com a pronúncia de uma ou outra palavra que os alunos têm maior

dificuldade. Ela coloca em relevo seu saber pedagógico de trabalho com a leitura, feita em grupo, como o acompanhamento de todos.

Após a leitura, a docente questiona “Então, como é feito o depoimento dela? Com pontos positivos, negativos?”, os alunos respondem que há os dois aspectos, então, ela questiona quais seriam os positivos e os alunos citam “Café da manhã ótimo”, “Próximo a uma sorveteria incrível”, “Perto das praias”. Ela questiona quanto aos negativos e uma aluna responde “É colado numa favela”. A docente questiona se eles compreendem o que significava aquela expressão e os alunos informam “perto, ao lado”. Outro aluno acrescenta “As praias mais bonitas eram longe”. Outra aluna aponta “Wi fi. Que é o mínimo”. Os alunos comentam sobre a necessidade do wi fi em toda parte do hotel e não restrita. A professora permite que os conhecimentos sejam construídos a partir da compreensão dos alunos com respeito ao texto, e esta compreensão é feita a partir dos saberes comuns que os alunos possuem em PLE e seus saberes sociais. A docente prefere não entrar na questão, que está sendo debatida pelos alunos, sobre a necessidade de wi fi em toda parte do hotel e continua, iniciando o trabalho com o segundo depoimento.

Um aluno inicia a leitura e são adotados os mesmos procedimentos utilizados com o texto anterior. Ao final, a docente pergunta “Quem fez os textos?” e vários alunos identificam a autora. A professora continua “A Vanessa diz que escreveu nas barbadas e depois nas roubadas (e escreve estes dois termos no quadro). Se num site aparecem esses dois pontos, o que serão? Qual seria a crítica desses dois nomes?”. Os alunos pensam, mas não chegam a uma resposta, então a professora continua “Roubadas seriam as críticas e barbadas alguma coisa positiva. Então, aí explica bem as coisas negativas. Quais foram?”. Ela dá as explicações com base em seus saberes comuns em PLE, após os alunos colocarem seus conhecimentos, baseados em seus saberes comuns em PLE e seus saberes sociais. Uma aluna cita novamente o wi fi e o micro-ondas, outra aluna fala do problema hidráulico que causou maiores transtornos à hospede, que precisou ir para outro hotel.

Sem que os alunos entendam completamente as informações e listem todos os problemas citados pela autora, a docente acrescenta “Na verdade, ela tinha duas reservas. Ela, além de falar da Internet, do secador de cabelo, tinha alguma informação sobre o secador de cabelo?” e uma aluna responde que o problema seria ter que pedi-lo na recepção quando o hóspede fosse utilizá-lo. Esta mesma aluna questiona “Profe, o que é um cofre?”, a professora, novamente fazendo uso de seus saberes comuns em PLE, esclarece a dúvida “Você leva dinheiro, joias e precisa guardar”. A partir da explicação dada a partir da função do objeto, a aluna entende e cita um outro problema “Ah! Não é eletrônico e tem que pegar a chave”. A docente continua

questionando os alunos sobre as informações contidas no texto, eles conseguem responder de acordo com as informações construídas no texto, inclusive citando trechos que confirmam suas respostas. A professora está quase todo momento permitindo que os conhecimentos sejam construídos de forma produtiva, a partir dos saberes sociais e comuns dos alunos. Além das informações construídas no texto, o contexto de produção continua sendo trabalhado, mobilizando a capacidade de ação.

O foco de análise do texto passa a ser outro quando a professora questiona “Algumas palavras estão em negrito. Por quê?”. O foco deixa de ser as informações construídas e passa a ser a construção física do texto. Para os alunos, as palavras estão grafadas da forma que aparecem por tratarem-se da escrita própria da Internet. Uma aluna entende que “pra e pro” significariam para, e a professora, com base em seus saberes comuns em PLE, acrescenta “para a e para o” ela pede ainda que os alunos identifiquem outras abreviaturas, os alunos citam “vc, td, mto, q”. Os alunos são questionados se conheciam as abreviaturas, se as utilizavam “Você o que acha? Quando escreve na Internet, usa essas abreviaturas?” e eles respondem afirmativamente. Novamente, os alunos vão construindo os conhecimentos a partir dos seus conhecimentos sociais e comuns em PLE. Nesse momento, a capacidade linguístico-discursiva é mobilizada, pois é apresentada como uma escolha micro observada no texto, utilizada a partir da relação com o meio (suporte e local) em que se insere.

Ainda com o foco na construção do texto, mas num formato macro, a professora questiona “No texto, há descrições ou ela está contando coisas?”, os alunos identificam os dois aspectos e a docente pede que eles exemplifiquem, um aluno elucida “Contando quando chega ao aeroporto”. A professora avalia positivamente a resposta da aluna e “Vamos analisar, então, como estão os verbos quando conta ou descreve”, pedindo que identifiquem os tempos verbais em que os verbos aparecem.

À primeira análise, no trecho narrativo, os alunos identificam os verbos conjugados no passado, a professora pede para sejam mais específicos, e os alunos constatarem o tempo específico em que estão os verbos “no passado” “perfeito”. A professora pede que observem, posteriormente, o trecho descritivo “Por exemplo, quando, nesse texto aí, descreve. Que tempo verbal aparece?”, Os alunos identificam a utilização de verbos no presente. Ela, baseada nos saberes científicos construídos durante a oficina, permite que os alunos, a partir de seus conhecimentos comuns em PLE, observem esta diferença entre estas duas sequências que constituem o texto, mobilizando a capacidade discursiva de seus alunos. No entanto, sentimos falta da estruturação deste conhecimento de alguma forma, para que, além de construído, este conhecimento fosse organizado.

Buscando uma aproximação entre os textos estudados e a realidade dos alunos, a docente pergunta “E vocês, quando estão contando alguma coisa, qual usam? Vocês já viajaram?”. A maioria responde que sim. Então estes são questionados sobre suas experiências de vida relacionadas a viagens. Os alunos iniciam seus comentários em português, mas, quando, passam a interagir entre eles, voltam a utilizar sua língua materna, a professora chama a atenção para que voltem a falar em português “Vocês podem falar em português?”, “Gente, vamos voltar!”, mas os alunos continuam, animadamente, comentando suas viagens em língua materna. Notamos a dificuldade que a professora tem em continuar com a aula em PLE em um momento de interação real e motivada entre os alunos, mesmo que ela peça inúmeras vezes para que eles voltem a utilizar a língua portuguesa. Neste momento, mesmo que não fosse o objetivo, os alunos, através de seus saberes sociais, mobilizam a capacidade de ação acontece, por meio de interações reais em língua materna.

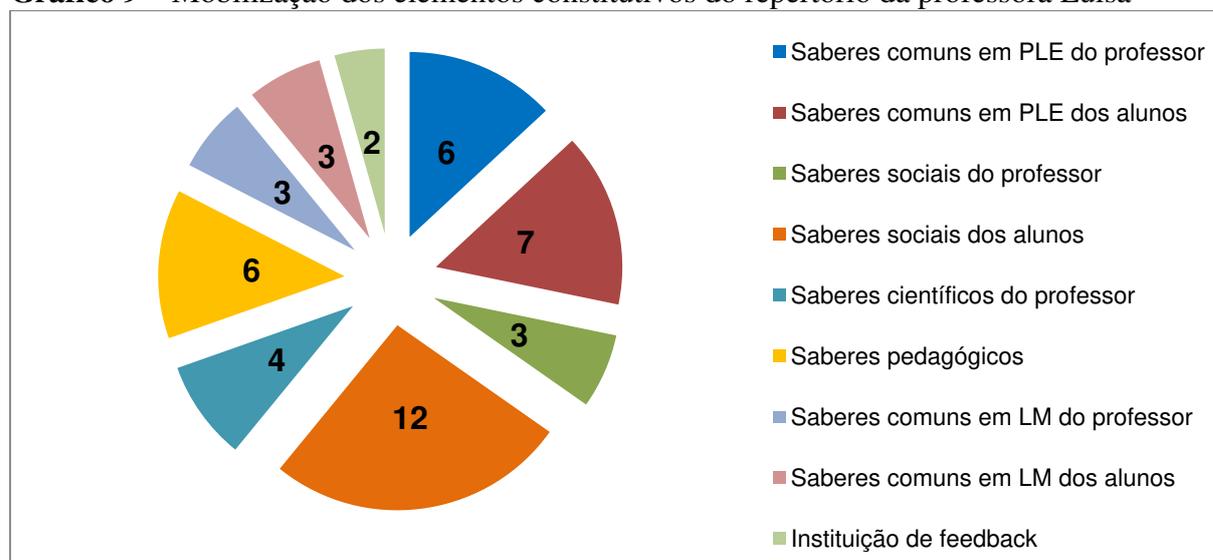
Aproveitando as informações apresentadas pelos alunos, a docente escolhe uma aluna “Você, que viajou agora, diga algumas coisas positivas do hotel” e a aluna comenta “Era perto da praia”, a professora, aproveitando as experiências de seus alunos, solicita “Então, agora quero que escrevam alguma coisa positiva ou negativa sobre essa experiência”. No início, os alunos relutam em realizar a atividade, mas a professora insiste e eles iniciam, fazendo muito barulho ainda, comentando suas experiências, pedindo ajuda a professora com as dúvidas relacionadas ao léxico.

Enquanto a docente os orienta quanto a informações necessárias (nome do hotel, localização, preço), eles continuam pedindo ajuda com o vocabulário “llover, lejos, fines”, outros alunos fazem as traduções dos termos para a língua portuguesa. Uma aluna questiona o que seria uma “pia” e a professora esclarece “Onde você lava as mãos”. Os saberes comuns da professora em língua materna e em PLE e dos alunos em língua materna entram em jogo no momento que são feitas traduções ou explicações dos termos a partir de suas definições. Os alunos continuam comentando suas experiências em espanhol em vários pequenos grupos e a professora solicita “Gente, vamos! Vocês têm poucos minutos para escrever. Você fez uma viagem ano passado. Faça uma crítica ou elogio. Vocês têm que dizer o nome do hotel, em que cidade”. Um aluno questiona “Como eu digo que llover?” e a professora esclarece “Assim mesmo, com o imperfeito, chovia”. Ela utiliza a estratégia pedagógica de aparentar estar contribuindo com uma explicação relacionada ao tempo verbal e não traduzindo o termo solicitado pelo aluno.

Os alunos continuam escrevendo, porém, mais concentrados. A professora observa a produção de cada aluno, de carteira em carteira, mesma ação realizada pelo professor Pedro, e

continua tirando dúvidas sobre vocabulário. Uma aluna questiona “Algo más?”, a professora traduz “Além disso”; um aluno questiona “Fuimos?” e ela responde “Fomos!” e orienta “Coloquem o nome e o sobrenome nas atividades!”. Neste momento, dado o tempo curto restante, ela prefere fazer as traduções literais, com base em seus conhecimentos comuns em língua materna. Os alunos começam a devolver o material à professora com a produção do texto. A aula termina. Esta última atividade possibilitou, realmente, a mobilização das três capacidades, pois, ainda que tenha sido pedido um “posicionamento” e não um “depoimento”, os alunos entregaram depoimentos positivos e negativos de lugares que visitaram realmente, na expectativa de que estes fossem lidos aos colegas. Então, eles pensaram desde o objetivo de seus textos, na constituição deste com mais sequências narrativas ou descritivas (ainda que não tivessem o conhecimento destas terminologias) e das escolhas micro, principalmente, as lexicais. E a professora, tendo se baseado nos saberes científicos produzidos durante a oficina, consegue possibilitar uma prática de produção textual real, contextualizada, na qual os alunos estavam engajados em apresentar suas opiniões para os colegas.

**Gráfico 9** – Mobilização dos elementos constitutivos do repertório da professora Luísa



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da observação dos elementos constitutivos do repertório didático da professora Luísa.

Podemos observar o predomínio dos saberes sociais dos alunos sendo mobilizados pela prática do docente em comporta-se como uma intermediária dos conhecimentos que o grupo docente possuía. Assim como o professor Pedro, toda a sua aula foi construída a partir de uma abordagem construtiva de ensino, sempre a partir dos conhecimentos de seus alunos.

Tendo analisado o desenvolvimento (ou não) das capacidades de linguagem tanto no contexto do material didático, analisamos as aulas ministradas a partir destes materiais

buscando observar os elementos constitutivos de repertórios didáticos que possibilitaram a mobilização das capacidades de linguagem, constituídas para este fim.

Observamos que os elementos constitutivos dos repertórios didáticos dos professores são de diferentes ordens, dentre saberes pedagógicos, científicos, comuns. Relevante é observarmos que o trabalho mediante a construção de conhecimentos, solicitando os saberes dos alunos para, posteriormente, acrescentar novos saberes, permite a construção das aulas a partir dos saberes docentes e discentes, o que a nosso ver, enriquece os conhecimentos que vão sendo construídos. Outra observação importante é que o trabalho com os gêneros possibilita um fecundo número de saberes sociais, pois estes são considerados para a apreensão da dimensão social da comunicação através de textos.

Passamos, neste momento, a observar como foi feita a transposição didática dos elementos que poderiam mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos, considerando os conhecimentos adquiridos no momento da oficina. Já constatamos, a partir das análises realizadas, até então, que os conhecimentos construídos durante a oficina, que deveriam ser a base para o desenvolvimento das capacidades dos discentes, em vários momentos, foram rechaçados em prol de conhecimentos anteriormente construídos. Por este motivo, decidimos abrir uma pequena seção referente aos conhecimentos científicos construídos durante a oficina que foram, de alguma forma, transpostos a fim de possibilitar o alcance do objetivo proposto: o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

## **6.2 Transposição didática em dois momentos: na produção das unidades didáticas e nas aulas ministradas**

Como a nossa pesquisa está localizada no contexto da prática docente, percebemos a importância de observar a relação entre teoria e prática, buscando responder à pergunta “Em que medida acontece a transposição didática dos conteúdos ministrados na oficina para as unidades didáticas produzidas e aulas ministradas?”. Em função disso, em nosso referencial teórico, fizemos uma breve explanação do processo de transposição didática. O fizemos a fim de poder apresentar elementos transpostos pelos participantes da formação, em forma de material didático, para sua sala de aula.

Considerando os três planos propostos por Machado e Cristovão (2009) para a transformação do conhecimento nos momentos da transposição didática, temos:

- d) O “conhecimento científico” se transforma no “conhecimento a ser ensinado”

O conhecimento científico foi apresentado a partir dos conceitos, do método de análise e das concepções que permeiam os dois primeiros para o ensino de línguas com base no quadro

teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo. De certa forma, podemos dizer que neste momento já houve uma primeira transposição, visto que tivemos que afunilar todo o quadro no que consideramos essencial e apreensível para aqueles professores naquele primeiro contato com a teoria. No entanto, esta primeira transposição não é foco de nossa pesquisa, como dissemos anteriormente, o foco são as transformações que os professores participantes realizam dos conhecimentos científicos apreendidos durante a oficina para o “conhecimento a ser ensinado a seus alunos”.

- e) O “conhecimento a ser ensinado”, por sua vez, é transformado no “conhecimento efetivamente ensinado”

O conhecimento a ser ensinado, entendido como um programa de conteúdos organizados para a realização do ensino em sala de aula, foi traçado, inicialmente, por nós, durante a oficina. Apresentamos como, de acordo com o quadro teórico-epistemológico do ISD, o ensino deveria acontecer. Então, apresentamos os PCN e as orientações para o ensino de língua contidas nestes documentos brasileiros, relacionamos as orientações destes documentos às do ISD, dessa forma, fundamentamos o ensino de línguas a partir dos gêneros, considerando o uso efetivo da linguagem em diferentes situações e apresentamos especificidades que só ampliariam o alcance do ensino a partir de gêneros como, por exemplo, a consideração do contexto de produção, no âmbito físico e social, como elemento que viabiliza as demais escolhas linguísticas; a compreensão de que gêneros podem ser formados por sequências, mas que estas não devem ser o foco do ensino; a compreensão de que a gramática da língua deve contribuir para a produção e a compreensão de sentidos no texto, e não deve ser apresentada como autônoma os gêneros, etc. Então, organizamos o conhecimento a ser ensinado, de uma forma ampla, mas o conhecimento efetivamente ensinado é construído pelo professor, levando em consideração os documentos norteadores apresentados, o programa construído durante a oficina, o contexto de sua sala de aula (idade, estatuto socioeconômico dos alunos, etc.). Assim, a transposição acontece nos três níveis observados por Machado (1997, 2009): No nível do sistema educacional (adotadas foram as instruções oficiais dos PCN); No nível dos sistemas de ensino (as instituições escolares a que os professores fazem parte e devem considerar suas características históricas, econômicas, sociais e intelectuais); No nível dos sistemas didáticos, estruturas constituídas por professor, alunos e objetos do conhecimento e pela relação entre esses três elementos.

Considerando estes níveis, analisamos as transformações sofridas pelos conhecimentos científicos, já trabalhados e organizados a partir de um programa traçado na oficina, aos conhecimentos efetivamente ensinados em dois momentos: (a) conhecimentos efetivamente

ensinados nos materiais didáticos e (b) conhecimentos efetivamente ensinados na sala de aula de cada professor.

Como esclarecemos anteriormente, não adentraremos na análise da última transformação do conhecimento: do “conhecimento efetivamente ensinado ao “conhecimento efetivamente aprendido”, pois este momento é relacionado a aprendizagem (e não ao ensino) o que foge aos objetivos desta pesquisa.

Apresentamos, então, os “conhecimentos efetivamente ensinados” em dois momentos: o material didático produzido por professor participante e a aula ministrada por ele, ambos com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos. Optamos por analisar estes dois momentos dada a compreensão que temos de que nem sempre o conhecimento que é objetivado no material didático é efetivado no momento da aula.

### ***6.2.1 Transposição na unidade didática de Pedro***

Do programa traçado na oficina, Pedro segue a orientação na medida em que ensina a língua a partir do gênero anúncio classificado, que foi escolhido dada a relevância social para o público a que se destinou, conforme a compreensão do professor. Sete comandos de atividades foram propostas para o trabalho com este gênero mobilizando o contexto de produção através de alguns elementos (receptor e seu papel social, objetivo sociocomunicativo, local de circulação), a infraestrutura geral do texto (plano geral do texto) e as escolhas micro que constituem os textos, priorizando a escolha lexical (quando relacionada às informações principais dos textos) e o grau de formalidade da linguagem utilizada.

Um dos comandos solicitava que os alunos observassem os tempos verbais em que estariam o verbo. Entendemos que com esta atividade o professor almejava a compreensão de verbos no presente do indicativo como característica da sequência descritiva, predominante no gênero em questão, no entanto, acreditamos que este comando deveria ter sido melhor desenvolvido fazendo com que esta relação fosse estabelecida. Novamente referente à gramática, o professor solicita que, a partir das funções que os profissionais dos anúncios realizarão, os alunos utilizem a perífrase “ir + verbo no infinitivo”, desconsiderando as construções realizadas nos anúncios e apresentando uma gramática descontextualizada.

Os demais comandos não fazem referência ao gênero escolhido: quatro referem-se ao trabalho com o léxico (dois de forma lúdica, a partir da utilização de jogos), mas nenhum faz referência às escolhas lexicais, tão caras à produção e à compreensão de textos; três solicitam o posicionamento crítico do aluno sobre determinados aspectos relacionados ao assunto e um último solicita a busca por informações explícitas em um texto representativo do gênero canção.

Dessa forma, os elementos que o professor transpôs dos conhecimentos científicos apreendidos e organizados a partir do programa da oficina, no momento da produção da unidade, foram elementos constitutivos do contexto de produção, plano geral do texto e escolhas micro relacionadas ao léxico e ao grau de formalidade da linguagem relacionados ao gênero anúncio classificado.

### ***6.2.2 Transposição na aula didática de Pedro***

Com relação à utilização da unidade didática produzida por Pedro, notamos que, inicialmente, os textos, representativos do gênero anúncio classificado, são trabalhados como pretextos para o ensino do léxico – os alunos deveriam ler os anúncios e completar com as profissões que se encaixariam a cada texto. O professor apenas esclarece a que gênero pertenceriam aqueles textos e pede que os alunos façam estas relações.

Dando continuidade às atividades é que o professor questiona quanto ao suporte ou locais de circulação destes textos, buscando uma compreensão do contexto de produção destes. Em seguida, ele interroga se os alunos leriam aquele gênero ao que estes apresentam respostas negativas. Infelizmente, seu objetivo inicial – levar um gênero que seria necessário para seus alunos naquele momento – não foi alcançado, no entanto, seu objetivo de fazê-los compreender o objetivo sociocomunicativo e a quem estariam direcionados foi alcançado.

Ele dá continuidade à aula com o comando referente ao léxico e ao campo semântico relacionado a cada profissão. Este comando poderia ter sido melhor desenvolvido, mas o que realmente aconteceu foi a identificação de palavras referentes às atividades dos profissionais de cada anúncio, sem que nenhuma questão sobre a escolha do termo, ou um utilização diferente fosse refletida.

Diferente do tratamento dado ao comando anterior, o comando referente ao grau de formalidade da língua foi bastante discutido pelo professor e pelos alunos, que conceberam a escolha pela linguagem formal dado o contexto social no qual circula e a importância das práticas relacionadas a ela.

O comando relativo à identificação dos tempos verbais dos verbos que, a nosso ver, seria uma forma de introduzir e desenvolver características da sequência descritiva, não apresentou qualquer desenvolvimento, além da identificação de verbos (conjugados ou não) a partir das orientações sintática e morfológica dadas pelo professor. A atividade acabou por não possibilitar nada além desta identificação, mas pareceu-nos que o professor tinha um tempo em mente, visto que ele corrige a apresentação de um verbo conjugado no futuro. Não pudemos identificar seu objetivo, posto que o professor desiste da atividade e segue com a aula.

A atividade referente a semelhanças e diferenças entre os textos, a partir de nossa análise da unidade, seria uma forma de analisar a infraestrutura geral do texto, no mínimo, a partir do plano geral do texto, mas foram trabalhadas somente informações presentes (ou não) em todos os textos. A última atividade baseada no gênero visava apenas à utilização da perífrase verbal “ir + verbo no infinitivo” com função de representar tempo futuro. Esta última atividade, de cunho gramatical, foi feita de forma descontextualizada.

Os demais comandos, como constatados na análise da unidade didática, não apresentam elementos transpostos da teoria trabalhada durante a oficina para o contexto de sala de aula, ainda que alguns apresentem elementos apreendidos como mobilizadores de capacidades, como o contexto de produção real sempre que os alunos apresentem seu ponto de vista sobre determinado assunto, estes não foram o foco destas atividades.

Os elementos transpostos na aula didática foram exatamente os mesmos transpostos na unidade didática, com o diferencial de o professor referir-se aos elementos transpostos a partir de nomenclaturas utilizadas cotidianamente na escola, inclusive nas aulas de língua materna.

### ***6.2.3 Transposição na unidade didática de Rosa***

Rosa, a partir dos conteúdos ministrados na oficina, opta por trabalhar o gênero carta a partir da compreensão de que qualquer gênero permite o trabalho para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, independentemente de sua relação com o contexto social dos alunos. Como analisado anteriormente, assim como Pedro, a professora utiliza a canção como instrumento que auxilia a o trabalho feito, independentemente de sua constituição como gênero. Ela inicia sua unidade didática com uma canção para inserir o tema da aula. Para o trabalho com a canção, a professora apresenta quatro comandos: um referente a informações implícitas e explícitas no texto, um quanto ao posicionamento dos alunos e uma para a identificação do léxico (referente a partes do corpo). Neste primeiro momento, os conteúdos científicos trabalhados durante a oficina são completamente desconsiderados, visto que o texto não é trabalhado como gênero, sua constituição ou seu objetivo sociocomunicativo não são considerados. Estes comandos são seguidos por um comando que também não trabalha quaisquer elementos constitutivos do texto como gênero, ele apresenta partes do corpo e solicita que os alunos aloquem os termos num desenho e um corpo humano.

A continuação, a professora apresenta o gênero carta, que seria o foco de sua unidade didática. Ela apresenta uma carta, seguida de sua caracterização como carta pessoal e uma breve explanação sobre o desuso de cartas pessoais em prol do uso de e-mails. Ela divide os comandos relacionados ao gênero, visivelmente, em três partes:

a) A primeira busca a vivência dos alunos, suas práticas de recepção ou escrita, situações em que este contato foi vivenciado. Entendemos que estes comandos viriam a desenvolver o contexto de produção (e recepção) deste gênero a partir das experiências dos alunos, ainda que não apresentem a transposição direta dos conhecimentos construídos na oficina de formação.

b) A segunda está relacionada às informações contidas do texto, à estruturação ampla à micro e as escolhas linguísticas feitas a partir do contexto. Ela inicia com o comando que questiona sobre a compreensão daquele texto constituir-se no gênero carta, objetivando a apresentação do plano geral do gênero. O segundo incita a observação dos tipos de discurso presentes no texto, a nosso ver estes não são os tipos de discurso concebidos a partir do quadro teórico-epistemológico do ISD estudado durante a oficina, mas sim a partir da concepção mais tradicional de dividir o discurso em discurso direto, indireto e indireto livre (que está mais relacionado à como são apresentadas as vozes dos personagens). Entendemos, desta forma, dada a característica da identificação destes elementos no texto, que os alunos já deveriam ter algum contato com a categoria a ser analisada. O terceiro comando solicita que os alunos identifiquem o tempo verbal que prevalece no texto e justifiquem suas respostas. Não conseguimos compreender qual seria o objetivo deste comando, visto que este aspecto foi trabalhado durante a oficina para a observação da realização dos tipos de discurso, conforme a concepção interacionista sociodiscursiva destes. A partir da compreensão das informações construídas na carta, o comando seguinte solicita que os alunos identifiquem o tipo de carta. A nosso ver, os alunos a identificariam como carta de amor, o que suscitaria uma discussão quanto aos tipos de carta, o que é positivo para que os alunos percebam que o gênero, ainda que possua um plano geral praticamente fixo, a partir do objetivo, pode constituir-se de diferentes elementos e ser classificado a partir das informações apresentadas. O próximo comando pede que os alunos observem se a “fala” e a “linguagem” estão apropriadas à situação comunicativa (ou contexto comunicativo), observamos que a professora espera que os alunos reconheçam este elemento como o gerador da linguagem utilizada. Quanto à fala, não compreendemos qual seria o objetivo. O próximo comando também mobiliza elementos do contexto de produção (receptor e emissor) físicos e seus papéis sociais, dado o questionamento quanto a “relação” social existente entre eles. Mais uma vez o contexto de produção é mobilizado através da intenção comunicativa (ou objetivo sociocomunicativo) do emissor. Observamos que a professora trabalha estes elementos do contexto de produção do gênero carta, através de termos mais acessíveis a seus alunos. Ela transpõe estes elementos ao que compreende mais próximo dos saberes de seus alunos. Além desta mudança quanto à nomenclatura, ela opta por trabalhar

um elemento constitutivo do gênero, estudado numa perspectiva durante a oficina, mas em outra na realidade de seus alunos, e ela opta por fortalecer os conhecimentos que eles já possuem sobre a categoria “tipos de discurso”.

c) A terceira objetiva o trabalho com o léxico, uma através de expressões idiomáticas presentes na carta que devem ser compreendidas a partir de seu contexto linguístico e outra apresenta diferentes expressões idiomáticas (formadas com léxico relativo à anatomia) que devem ser relacionadas a seus significados. Consideramos o trabalho com o léxico pouco relacionado com que apresentamos durante a oficina, pois não é analisada a relevância de um ou de outro termo para constituir os significados do texto.

Após o trabalho com a carta, a professora retoma, em sua unidade, o gênero e-mail. Inicialmente, apresenta uma breve conceitualização do que seria o suporte e-mail e do que seria o gênero e-mail. Esclarece, neste excerto, que o grau de formalidade depende da relação entre os interlocutores e apresenta um breve plano geral que seria característico deste gênero. Em seguida, ela apresenta dois comandos: um questiona se os alunos utilizariam e-mails e o outro questiona a finalidade destes. A nosso ver, este comando possibilita tanto a compreensão de diversos contextos de produção (de acordo com as várias utilizações que poderiam ser apresentadas pelos alunos) quando a diversidade de seus objetivos sociocomunicativos, ampliando a compreensão de como caracterizar este novo gênero. Ela finaliza a unidade solicitando a produção de um e-mail em resposta à carta estudada. O alunos possuem, assim, elementos fictícios de um contexto de produção que possibilitaria a produção do texto. Em nossas discussões, durante a oficina, elencamos a necessidade de fornecer contextos reais orientadores da produção de textos, mas compreendemos a opção da professora em optar por um contexto fictício, buscando fazer uma relação com o texto estudado.

Constatamos que os elementos que a professora transpôs dos conhecimentos científicos construídos durante a oficina, no momento da produção da unidade, foram elementos constitutivos do contexto de produção (em grande parte), plano geral do texto e escolhas micro relacionadas ao léxico e ao grau de formalidade da linguagem relacionados ao gênero carta. A participante utiliza, inclusive, os termos apresentados na oficina, em consonância (emissor, receptor, objetivo) ou em discordância (tipos de discurso).

#### ***6.2.4 Transposição na aula didática de Rosa***

A partir do programa traçado com base no quadro teórico-epistemológico do ISD, a professora escolhe trabalhar com o gênero carta, mas inicia a aula com uma canção, utilizada apenas para possibilitar a compreensão do léxico relacionado à anatomia. Durante esta primeira

parte da aula, a docente não transpõe quaisquer dos elementos traçados para o trabalho com o gênero, visto que o gênero canção não é considerado como tal, e sim como um instrumento para inserir a temática.

Ao tratar do gênero escolhido, a carta pessoal, a professora inicia questionando os alunos sobre suas práticas de receberem ou escreverem cartas, sobre as situações em que recebem cartas, eles citam o recebimento de cartas de parentes em diferentes situações (aniversário, junto com presente, e datas comemorativas) e, assim, ela possibilita a compreensão de diferentes contextos de produção. Quanto à produção, um aluno esclarece que quem o fez foi na aula de outra disciplina, ou seja, num contexto escolar, fora de seu contexto real de uso, deixando claro que eles já não utilizam este gênero de maneira ativa (como emissores), pois o substituem pelo e-mail.

A continuação, a docente passa a tratar do texto, suas informações, suas características, sua constituição e o contexto de produção evidenciado, o que faz com que aquele texto seja identificado como uma carta. São tratados elementos do contexto de produção a partir da relação entre emissor e receptor e objetivo sociocomunicativo, a infraestrutura do texto é tratada a partir do plano geral da carta e de sua constituição através dos tipos de discurso presentes. Ao tratar dos tipos de discurso, a professora questiona o que seria esta categoria para os alunos, ao que eles respondem com características de outros aspectos “formal e informal”, “oral ou escrito” e a professora vai explicando a que elementos estaria relacionados, até que um aluno responde “diálogo” e logo o texto possui seus tipos de discursos compreendidos a partir da perspectiva tradicional. A atividade relativa à observação dos tempos verbais levou à compreensão de que os verbos estariam no pretérito por tratar da narração de fatos ocorridos, ao que professora caracterizou como relato, que até pode ser uma referência ao relato interativo, mas que a professora optou por apenas tratá-lo por relato. Dessa forma, a professora faz uma relação mínima com os verbos conjugados no pretérito e o que deveria ser compreendido como relato.

A partir das informações construídas no texto, a professora questiona quanto ao tipo de carta que aquele texto pertenceria. Os alunos apontam “carta de amor”, “informal”, “literária” e todas as respostas são consideradas, pois as características apresentadas, como, por exemplo, a linguagem informal ou metafórica podem estar presentes neste tipo de carta, a pessoal, dependendo do contexto de produção, dependendo da relação entre emissor e receptor e do objetivo a ser alcançado por este. Quanto às relações, poderiam ser as mais diversas, de amor, de amizade, que ainda assim seriam classificadas como cartas pessoais.

No momento de trabalhar as expressões idiomáticas presentes no texto, a professora pede que os alunos apresentem seus significados a partir do contexto linguístico, mas, como se houvesse um consenso de que estas expressões estavam claras, as expressões da atividade seguinte passam a ser trabalhadas. Com relação a este trabalho lexical, nenhum elemento da teoria trabalhada na oficina foi transposto.

A aula termina sem que a parte referente ao gênero e-mail fosse trabalhada, impossibilitando, assim, a transposição de elementos relacionados a este gênero.

Observamos que a professora transpõe os mesmos elementos transpostos na unidade didática. Um aspecto observado no momento da aula que não pôde ser visualizado a partir da unidade foi o comando referente aos tempos verbais presentes na carta e sua relação com o tipo de discurso relato. Esta explanação foi feita somente no momento da aula, podemos dizer que a participante fez apenas uma menção ao relato e desistiu de apresentar maiores informações sobre este. Entendemos que ela optou pela desistência com o objetivo de não confundir os alunos com este novo conhecimento.

### ***6.2.5 Transposição na unidade didática de Luísa***

Concernente as orientações traçadas para o ensino de línguas, a professora Luísa opta por trabalhar com dois gêneros, publicidade e depoimento. Ela inicia a unidade com o áudio de uma publicidade e trabalha cinco elementos referentes ao texto (o gênero no qual está delineado, o suporte, tema, objetivo sociocomunicativo e emissor e receptor). Os elementos que mobilizam o contexto de produção são tratados a partir de uma nomenclatura mais acessível (“quem faz o texto e para quem” – emissor e receptor, “para que é feito o texto” – objetivo sociocomunicativo), o que facilita a compreensão dos alunos.

A partir das informações contidas na publicidade, o comando solicita que os alunos esclareçam se contratariam (ou não) os serviços. Este comando permite a apreensão do aluno como receptor do texto, mesmo sem trabalhar diretamente os elementos constitutivos do contexto de produção, este pode ser construído a partir do texto apresentado e do posicionamento do aluno. No entanto, é possibilitado o posicionamento, mas não a produção de um texto, enquadrado em determinado gênero.

A continuação, a unidade apresenta questionamentos sobre depoimentos “o que seriam, onde encontrá-los e sua finalidade”. Entendemos que estes comandos visam aos conhecimentos prévios dos alunos, que são solicitados antes do contato com o gênero. Esta prática impossibilita a observação dos aspectos questionados se os alunos não possuírem conhecimentos sobre o gênero. Depois dos questionamentos, há uma definição do gênero e, em seguida, há dois textos

representativos no gênero em questão para que os alunos tenham o contato com o gênero e possam analisá-lo. São apresentados quatro comandos e estes mobilizam diversos elementos: temática, emissor (apresentado como produtor), sequências textuais narrativa e descritiva e uso de verbos nestas construções, escrita de determinadas palavras e sua relação com o meio. Observamos que vários elementos estudados são transpostos na unidade didática em questão, estes são apresentados de forma mais superficial e com uma nomenclatura mais próxima à realidade dos alunos e estes fatores só têm a contribuir com seu aprendizado: o contexto de produção é trabalhado desde quando questionada sua finalidade a seus interlocutores, a infraestrutura geral do texto é tratada a partir da constituição por sequências textuais. Importante notarmos que as sequências são tratadas como constitutivas de gêneros e não responsável por sua totalidade, sendo assim, fica observável esta construção heterogênea que os textos possuem.

Além deste aspecto positivo, um comando questiona quanto aos tempos verbais predominantes nestas sequências. Relacionado às escolhas micro, há um comando que pede como os alunos observem palavras em negrito, estas, como podemos perceber, são abreviaturas típicas da linguagem informal utilizada na Internet. Esta relação entre o uso da linguagem e o meio também é foco de análise, o que permite que os alunos percebam a construção micro da palavra baseada no contexto, mais especificamente, no meio em que é veiculada. O último comando solicita que os alunos exponham se passaram ou não por uma situação aparecida com as mencionadas nos depoimentos e esclareçam o que fizeram ou sentiram, ou ainda, se não tiverem passado por nenhuma das situações, como agiriam em alguma das situações relatadas. Diretamente, este último comando não transpõe elementos estudados durante a oficina.

Observamos que a professora trabalha quase todos os elementos que constituem o contexto de produção dos textos trabalhados. Ela tem o cuidado de didatizar a nomenclatura a apresentada na oficina para termos que os alunos podem compreender. Com relações aos elementos que possibilitam o desenvolvimento da capacidade discursiva, ela utiliza os termos referentes às sequências descritiva e narrativa, mostrando que o texto pode ser formado por diferentes sequências e ainda busca a compreensão dos alunos quanto à utilização de verbos de ação na composição da sequência narrativa, diferente dos verbos de estado que permeiam a sequência descritiva. Neste ponto, ela trabalha um aspecto mínimo, mesmo sem fazer uma estruturação destas escolhas e a construção das sequências.

#### ***6.2.6 Transposição na aula didática de Luísa***

Conforme já explicitamos, a professora Luísa opta por trabalhar dois gêneros de forma relacionada: a publicidade e o depoimento. Antes de iniciar o trabalho com a publicidade, a

professora busca o conhecimento prévio seus alunos quanto às informações que buscam antes de viajarem. Citam fontes diversas e a docente aproveita uma sutil ligação com o gênero que será estudado e inicia a audição da publicidade. Após a audição, os alunos identificam, a partir das informações apresentadas e do plano geral do texto, tratar-se de uma publicidade. Um aspecto é apontado como ausente pelos alunos: as imagens. Eles esclarecem que costumam ter contato com este gênero em meio impresso, televisivo ou digital, o que possibilita a visualização das informações apresentadas a partir do uso da linguagem verbal e da não-verbal. Percebemos, assim, a relevância que possui os elementos não-verbais para a compreensão deste tipo de gênero. Os alunos aproveitam as informações apresentadas no texto e discutem o que seria essencial, em sua opinião, para que um hotel fosse agradável. Constatamos elementos transpostos referentes ao contexto de produção e ao plano geral do texto que aprofundam o trabalho com este gênero e ampliam o conhecimento em PLE dos alunos, mas não deixa de contribuir pra a compreensão do gênero em si, seja em língua materna ou estrangeira.

Dando continuidade à aula, a docente questiona se os alunos já haviam lido textos sobre os hotéis antes de se hospedarem, os alunos dão uma resposta positiva quanto à leitura deste tipo de comentário. Ela pergunta se, pensando na viagem que iriam fazer ao final do ano, haviam se informado de alguma forma, os alunos dizem ter conversado com os alunos que já foram, pedindo a opinião deles. A professora, buscando uma unicidade na nomenclatura do gênero, esclarece que estas opiniões ou comentários seriam os depoimentos. Ela questiona por que serviriam e os alunos prontamente apontam a necessidade do emissor em apontar seu ponto de vista sobre determinado aspecto, neste caso, o empreendimento na área de hotelaria. Ao perceber o contato que os alunos tiveram com a recepção do gênero (através de textos orais ou escritos), a professora interroga sobre sua vivência com a produção do gênero, mas, surpreendentemente, nenhum aluno o produziu. Eles, provavelmente, dão esta resposta pensando na prática de produção deste gênero de forma escrita, pois, observada a rotina de viagens que faziam, de alguma forma, já teriam dado depoimentos destas viagens em algum contexto.

Depois da leitura da definição de depoimento, são lidos dois depoimentos (um positivo e um negativo, produzidos pela mesma emissora), são discutidas as informações contidas no texto e os elementos transpostos (referentes ao contexto de produção, à infraestrutura textual e às escolhas micro) são trabalhados, contribuindo para a compreensão de PLE pelos estudantes. Por fim, ela solicita a produção de um texto de opinião sobre situações como as apresentadas que trabalha o contexto de produção, mas não se constitui como totalmente positivo, visto que não é solicitado um gênero em particular.

Percebemos que a docente transpõe os mesmos elementos elencados na unidade didática e o faz da mesma maneira: didatizando-os, buscando utilizar termos que, a seu ver, fazem parte dos conhecimentos já adquiridos por seus alunos.

De modo geral, observamos que os elementos transpostos nas unidades didáticas são os mesmos transpostos no momento da aula. Interpretamos este aspecto como uma busca pela coerência entre o que foi proposto no momento da produção do material didático e a aula a partir dele, pois, conforme, os próprios participantes da pesquisa, o material didático funciona como um instrumento central de ensino, mas que vários outros podem ser agregados a ele. Há algumas exceções, como o momento em que a professora Rosa vai ao quadro e relembra o conteúdo sobre tipos de discurso ministrado por outra professora, a fim de alcançar o objetivo traçado para sua atividade. Mas, em geral, eles buscaram seguir o conjunto de elementos a serem transpostos por cada comando durante a aula.

Posterior às etapas de produção e utilização do material didático, proporcionamos aos participantes da formação momentos de autoavaliação, a fim de possibilitarmos um momento de reflexão de suas práticas. Para nossa pesquisa, o momento permite a elucidação de aspectos observados a partir da compreensão do professor. Para alcançarmos este objetivo, fornecemos um último questionário com perguntas sobre a produção e a utilização do material didático e um encontro presencial para discussão de temas gerais referentes à experiência de formação que estávamos proporcionando. A seguir apresentaremos as constatações a que chegamos a partir deste momento reflexivo.

## **7. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

Neste capítulo apresentamos as reflexões dos professores que participaram da oficina de formação e a partir de nossa ação de tentar instigar uma avaliação reflexiva quanto à participação dos professores no processo de análise, produção e utilização do material didático. Com o intuito de respondemos ao questionamento “Como o professor avalia sua atuação no processo de análise, produção e utilização do material didático?”, traçamos algumas linhas quanto às reflexões apresentadas.

### **7.1 Reflexão sobre o processo de produção e uso de material didático**

Nesta seção, apresentamos os elementos visualizados a partir da reflexão dos professores sobre suas práticas. Inicialmente, abordamos tal reflexão com base nas respostas dadas ao questionário de aplicação, mencionado no capítulo metodológico deste trabalho, e, posteriormente, a partir dos repertórios didáticos, analisamos os temas apontados como concernentes pelos próprios participantes no que se refere à prática realizada no encontro de volta ao coletivo.

Relevante é dizer que este último momento foi um encontro com vistas à reflexão, mas sentimos a necessidade de intervir em diversos momentos, pois os participantes traziam temas relacionados os problemas gerais de ensino de PLE, destoando da reflexão sobre o processo de formação que estavam vivenciando até aquele momento. Este fato, de antemão, nos revela uma lacuna quanto à formação reflexiva de nossos professores.

Passemos, neste momento, a reflexão feita a partir do instrumento questionário.

#### ***7.1.1 Reflexão sobre o processo de produção e uso do material didático a partir dos questionários aplicados***

Como dissemos, ao descrevermos os passos metodológicos, antes de um último encontro, que tinha como objetivo levantar questionamentos que viessem a possibilitar a reflexão dos professores sobre suas práticas desde o momento da construção de conhecimentos durante a oficina à produção e a à utilização dos materiais didáticos elaborados, solicitamos que os professores respondessem a um questionário relacionado especificamente às construções e utilizações das unidades didáticas produzidas. Com o conjunto das respostas apresentadas para estes questionário, construímos o quadro abaixo a fim de facilitar a observação destes. Após esta apresentação concisa dos dados, analisaremos cada um dos pontos observados a partir das questões construídas, buscando interpretar as respostas apresentadas a fim de compreender as tomadas de atitude (e de consciência) dos professores participantes da pesquisa.

**Quadro 15** – Respostas ao questionário reflexivo sobre aplicação

Questionamentos	Pedro	Rosa	Luísa
1. (a) Qual (quais) capacidade(s) de linguagem buscou mobilizar em cada questão? Através de que elementos?	<p>Veja os anúncios e complete com as palavras abaixo. Capacidade linguístico-discursiva. Através do trabalho com o léxico específico de profissões. Onde podemos encontrar esses anúncios? Você lê esses anúncios? Por quê? A quem estão dirigidos? Capacidade de ação. Através da análise do contexto de produção desses textos. Sublinhe nos anúncios as palavras que sugerem cada profissional. Capacidade linguístico-discursiva. Através do trabalho com o léxico específico de profissões. A que se referem as palavras médico, advogado, psicólogo, dentista, engenheiro e contabilista? Capacidade linguístico-discursiva. Através do trabalho com o léxico específico de profissões. Qual a linguagem utilizada? Formal ou informal? Em que tempo verbal estão redigidos? Capacidade linguístico-discursiva. Através da análise da escolha lexical e da construção de enunciados. Todos os anúncios são iguais? Diga quais são as semelhanças e as diferenças? Capacidade discursiva.</p>	<p>No ponto 1 e 2 tentei mobilizar a capacidade de ação. Em todas as questões do ponto 1 e 2 a capacidade discursiva e na última questão (produção escrita) a capacidade linguística-discursiva.</p>	-

	<p>Através da análise da estrutura dos textos. Diga o que cada profissional vai fazer se conseguir o emprego. Nenhuma. Relacione as imagens com as profissões. Nenhuma. Relacione as atividades com as profissões do exercício anterior. Nenhuma. Vamos jogar! Em pares, cada aluno vai receber um papelzinho, pense como vai ser sua vida de acordo com a profissão. Vence quem adivinhar primeiro a profissão do colega! Nenhuma. Você acha que há profissões mais importantes do que outras? Por quê? Nenhuma. O que você acha que é mais importante levar em conta para escolher uma profissão? Nenhuma. Qual das profissões do exercício 5 você escolheria? Por quê? Nenhuma. Ouça a música “Supertrabalhador - Gabriel O Pensador” e circule as profissões. Nenhuma. Segundo o autor, quem é um supertrabalhador? Nenhuma.</p>		
<p>1. (b) Você conseguiu mobilizar tal (tais) capacidade(s)? Justifique.</p>	<p>Sim, os alunos participaram ativamente das atividades, conseguindo aplicar em cada nova atividade o trabalho nas anteriores.</p>	<p>Considero que consegui mobilizar a capacidade de ação, pois através da música e da leitura da carta, os alunos realizaram inferências e compreenderam a ideia geral e o tema do texto. A capacidade</p>	<p>-</p>

		<p>discursiva foi mobilizada a través da análise da estrutura geral do gênero; da análise gramatical e semântica e da produção oral de textos. Como o tempo da aula não deu para desenvolver a totalidade do planejado, não pude avaliar se consegui ou não mobilizar e desenvolver a capacidade linguístico-discursiva.</p> <p>Considero que os alunos foram orientados sobre como produzir um determinado gênero textual.</p>	
2. Que dificuldades encontrou para elaborar sua unidade?	Tentar que as atividades sejam variadas e adequadas ao público alvo para que sejam interessantes e conseguir a participação dos alunos.	Não se apresentaram dificuldades. Só atender especialmente ao papel central dos gêneros textuais.	Não encontrei muitas dificuldades na elaboração da minha unidade.
3. Que dificuldades encontrou para fazer a transposição didática (do que viu na oficina para sua sala de aula)?	Nenhuma.		Uma das dificuldades é a de pensar quais os elementos que os alunos conheciam.
4. Qual o contexto da sua sala de aula? Como você o descreveria? No que este contexto dificultou ou facilitou seus objetivos?	É uma turma pequena, dezesseis alunos, de adolescentes de 16 anos. O número de alunos facilitou o trabalho, sobretudo daqueles exercícios onde tinham que participar oralmente e que teriam levado muito mais tempo, ou poderiam ter sido muito mais difícil de organizar alguns exercícios se fossem muitos alunos.	Ambiente relaxado, alunos participativos e solidários. Isto facilita o desenvolvimento da interação e propende à maior fluência conversacional.	Os alunos lecionam várias línguas além do espanhol, isto é, o inglês, o italiano desde a pré-escola e nos últimos anos da escola do segundo grau o português. Nesse contexto, a interferência do espanhol quanto do italiano é muito forte.

<p>5. Depois da aplicação, o que funcionou e o que não funcionou? Justifique.</p>	<p>As atividades funcionaram bem, mas o tempo não foi suficiente para aplicar todo o planejado, inclusive algumas atividades poderiam ter sido desenvolvidas com tempo para um melhor aproveitamento.</p>	<p>Sem avaliação.</p>	<p>O que funcionou foi o reconhecimento do gênero textual assim como da sua estrutura e os objetivos. Os alunos puderam ler os textos com as abreviaturas, portanto, puderam fazer as inferências sobre o significado das mesmas.</p>
<p>6. Como você avaliaria a aplicação da sua unidade? Justifique.</p>	<p>Mesmo não tendo alcançado o tempo para todas as atividades, a aplicação foi positiva, faltou tempo para desenvolver o planejado para uma aula, mas alunos participaram mais do que quando se trabalha com os exercícios do livro.</p>	<p>Boa. Os objetivos propostos foram conseguidos.</p>	<p>Quanto ao trabalho com o gênero e os textos, penso que foi positivo. O negativo foi a impossibilidade de os alunos se comunicarem em português.</p>
<p>7. O que mudaria, acrescentaria ou retiraria da unidade produzida? Justifique.</p>	<p>Dividiria a aula em duas para aproveitar melhor as atividades. Acho que algumas atividades também poderiam ser modificadas ou expandidas para aproveitá-las melhor. Também equilibraria melhor as atividades destinadas a trabalhar as diferentes capacidades.</p>	<p>Gostaria de dedicar mais tempo, aprofundar, explorar mais cada questão. Acrescentaria alguma atividade gramatical.</p>	<p>Eu colocaria uma maior variedade de depoimentos breves.</p>
<p>8. Que diferenças observa na sua prática docente utilizando uma unidade produzida por você e não por um autor de livro didático?</p>	<p>Podem ser melhor desenvolvidas as capacidades de linguagem e também conseguir uma melhor participação e comprometimento dos alunos com as tarefas apresentadas se elas são mais interessantes e significativas para eles do que aquelas do livro.</p>	<p>Não observo diferenças significativas, pois nas minhas aulas, o livro didático não é o único instrumento de trabalho. Eu costumo elaborar meu próprio material para complementar o LD.</p>	<p>A diferença de utilizar uma unidade preparada por mim é que é possível ter uma maior possibilidade de ir mudando a aula. Além disso, a preparação da unidade, desde o começo é pensada de acordo aos alunos e, portanto, os temas abordados são dirigidos</p>

			especialmente para eles.
9. Antes da oficina, você já tinha ouvido falar de Interacionismo Sociodiscursivo? O que esta teoria tem para oferecer (ou não) para o ensino de línguas estrangeiras, neste caso, para o ensino de Português Língua Estrangeira?	Não, não tinha ouvido falar. Considero que pode oferecer uma melhor maneira de pensar a aula planejando-a de acordo com os interesses e necessidades de cada turma em particular através de atividades baseadas em gêneros que ajudam a desenvolver as capacidades de linguagem a partir de diferentes textos reais cada um com suas características próprias.	Eu tinha lido sobre ISD. Conheço seus fundamentos teóricos e autores. A possibilidade de centrar o ensino de língua estrangeira nessa proposta teórica – metodológica parece muito interessante. Mas, para a implementação é necessário destacar a importância da formação do professor nesta metodologia de ensino.	Eu já tinha ouvido falar do ISD no curso de formação de professores de PLE da UNR. Esta teoria oferece aos professores uma visão mais abrangente da utilização dos textos. É importante para nós professores poder mostrar aos alunos que os textos participam de atividades mais globais.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das respostas dadas ao questionário de aplicação.

A seguir, apresentaremos o objetivo de cada um dos questionamentos, as respostas apresentadas e nossa análise sobre cada aspecto.

O primeiro comando, composto por dois itens, visava observar as capacidades que os professores objetivavam mobilizar (1a) e sua visão sobre tal mobilização (1b), a fim de que pudéssemos identificar possíveis explicações quanto ao trabalho realizado com este propósito, se existiria uma compreensão errônea de algum aspecto que pudesse viabilizar incoerências ou distanciamentos observados nas atividades; ou se foram elaboradas, propositalmente, atividades que não tinham por objetivo mobilizar quaisquer capacidades.

Iniciamos pelas respostas dadas às duas perguntas do professor Pedro. Para o primeiro questionamento “Veja os anúncios e complete com as palavras abaixo” e para outros três “A que se referem as palavras médico, advogado, psicólogo, dentista, engenheiro e contabilista?”; “Sublinhe nos anúncios as palavras que sugerem cada profissional” e “Qual a linguagem utilizada? Formal ou informal? Em que tempo verbal estão redigidos?”, o docente entendeu estar mobilização a capacidade linguístico-discursiva a partir do léxico. Entretanto, observamos apenas este último mobiliza diretamente tal capacidade (através da compreensão da escolha do grau de formalidade presente nos textos), visto que os demais comandos possibilitam uma pré-mobilização desta capacidade, pois o léxico é tratado de forma singular, sem que seja feita uma relação entre as escolhas lexicais e a construção do sentido do texto.

Com relação ao segundo questionamento, o professor Pedro apontou o que objetivou a partir de cada comando: entendeu mobilizar a capacidade de ação, a partir do contexto de produção, com o comando “*Onde podemos encontrar esses anúncios? Você lê esses anúncios? Por quê? A quem estão dirigidos?*”. Nós corroboramos com esta análise, visto que há realmente o trabalho com elementos que possibilitam a mobilização do contexto de produção.

Um comando é apontado pelo participante como mobilizador da capacidade discursiva “*Todos os anúncios são iguais? Diga quais são as semelhanças e as diferenças?*”. O professor entende que este comando constitui-se mobilizador da capacidade discursiva na medida em que os alunos devem observar a estrutura do texto, ou seja, o plano geral que o organiza.

Quanto aos demais comandos, o professor não apontou capacidades mobilizadas. Relevante é observarmos tal posicionamento, pois restam oito comandos que foram elaborados com propósitos outros, que não o de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Entendemos que este posicionamento do professor tem relação direta com nossa orientação, pois buscamos orientá-lo a fim de que modificasse tais atividades com vistas a possibilitar o desenvolvimento direto das capacidades, entretanto, o professor optou por mantê-las e registrar que não objetivou desenvolver capacidades através destas. Com relação a estes comandos, constatamos nas análises que realizamos das unidades didáticas produzidas, elementos que permitem a pré-mobilização da capacidade linguístico-discursiva através do léxico em três deles; da capacidade de ação através do contexto de produção a partir de uma atividade lúdica de adivinhação e de outras três que solicitam o posicionamento crítico do aluno.

Quanto à real mobilização destas capacidades, o professor entende que, como houve a participação efetiva dos alunos, houve também a mobilização destas capacidades. Neste ponto, torna-se saliente a visão do professor do papel do material didático como meio para ensinar algo, que é percebido a partir desta função, sem que o trabalho feito a partir de seu uso seja apontado como possibilitador (ou não) deste ensino.

Passando para a visão da professora Rosa, observamos que ela prefere não pormenorizar o objetivo de cada comando. Afirmou a tentativa de mobilização das capacidades de ação e discursiva nos comandos relacionados à canção e à carta, e da capacidade linguístico-discursiva a partir da produção do e-mail. A partir da resposta dada para o item *b* pudemos perceber a visão da professora para a mobilização das capacidades. Ao afirmar que considera mobilizar a capacidade de ação através da compreensão da ideia geral (do objetivo sociocomunicativo) da música e da carta, entendemos que ela prioriza este elemento em detrimento dos demais elementos constitutivos do contexto de produção e que viriam a também mobilizar a capacidade de ação e, em conjunto, realizar uma mobilização mais completa de tal capacidade.

Com relação à capacidade discursiva, a docente entende mobilizá-la a partir a estrutura geral (plano geral do texto), o que corrobora com os conhecimentos construídos durante a oficina, mas agrega à mobilização desta capacidade os elementos gramaticais e semânticos. Ao tratarmos destes elementos, o fizemos em relação à capacidade linguístico-discursiva, a partir da construção de enunciados e escolhas lexicais a serviço da construção do sentido textual. Ela relaciona à capacidade discursiva ainda à produção oral de textos que, a nosso ver, faz menção as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos levantados durante as aulas, o que, na nossa concepção, não é um gênero. Ela finaliza sua análise acrescentando que forneceu orientação para a produção de um gênero, mas que não pôde avaliar a mobilização da capacidade-discursiva através do comando, visto que não houve tempo para a realização da atividade.

Com base em nossa análise, observamos que, dos cinco itens relacionados ao trabalho com a música, apenas um mobilizaria o contexto de produção, pois os alunos deveriam considerar o contexto físico e social para no qual estavam inseridos a fim de apresentarem seus posicionamentos. Observamos, porém, durante a utilização da unidade, que, na verdade, os alunos deveriam fazer uma relação das informações apresentadas no texto com seu conhecimento de mundo, mas fariam isso apenas através da identificação de um episódio público. Não houve a produção de enunciados que levassem em conta o contexto no qual estavam inseridos. Com relação ao trabalho com a carta, observamos dois enunciados que levam à exposição das vivências dos alunos e entendemos que ambos possibilitam a mobilização da capacidade de ação a partir do contexto de produção. Com relação ao texto propriamente dito, observamos um trabalho muito produtivo para a mobilização das três capacidades, aparecendo, entre sete comandos, apenas um que não apresentou um elemento que permitisse a mobilização de uma das capacidades. Há ainda uma atividade propondo a produção de um texto configurado como gênero e-mail a partir de contexto de produção da carta analisada anteriormente. Entendemos que este comanda possibilita a mobilização da capacidade de ação.

A professora Luísa não respondeu aos dois itens do primeiro questionamento, o que nos impossibilitou de fazer uma análise comparativa.

Com o questionamento “*Que dificuldades encontrou para elaborar sua unidade?*” esperávamos que os professores apontassem quaisquer dificuldades relacionadas a incompreensões teóricas, à adequação a seus contextos de ensino, à elaboração de atividades que considerassem o gênero como tal.

Para esta questão, o professor Pedro apresentou como dificuldade adequar as atividades ao seu público, fazendo com que estas fossem interessantes. Podemos notar realmente esta

preocupação do professor ao produzir sua unidade didática, pois identificamos atividades lúdicas, atividades que traziam desenhos e uma canção, considerada como um recurso motivador, facilitador. A docente Rosa apresentou o fato de tratar o gênero como elemento central como sua grande dificuldade. Este posicionamento revela práticas bem distantes das apresentadas durante a oficina, motivo pelo qual compreendemos seu posicionamento. Já a professora Luísa não apresentou dificuldades na produção de sua unidade didática. Comportamento também adequado a seu contexto. Ela nos informou, ainda no início de nossas oficinas, que tinha conhecimentos relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo e que já ensinava línguas a partir dos gêneros de texto.

A questão 3 “*Que dificuldades encontrou para fazer a transposição didática (do que viu na oficina para sua sala de aula)?*” visava à observação de como os conhecimentos construídos durante a oficina, sua base teórica, nomenclaturas, etc. poderiam transformar-se em barreiras para cada professor no momento de realização de sua aula.

O professor Pedro afirmou não ter encontrado nenhuma dificuldade. Ao analisarmos seu material e sua própria visão sobre o que produziu, entendemos que ele, de alguma forma, transpôs os conhecimentos adquiridos durante a formação. No entanto, o fez de maneira singela, sem que os aspectos trabalhados na oficina tenham sido o foco de toda a sua aula. Entendemos que este comportamento tranquiliza o participante no momento da realização da aula, no entanto, demonstra a dificuldade que teve ao transpor os elementos estudados na oficina, pois ele prefere afirmar que não apresentou objetivos relacionados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem que remodelá-las a fim de possibilitar tal desenvolvimento, ou mesmo trabalhá-las de forma a alcançar esta mobilização. A participante Rosa reitera a dificuldade de tratar o gênero como elemento central no ensino de língua e, como dissemos anteriormente, compreendemos seu posicionamento a partir do contexto profissional da docente. Já a professora Luísa apontou como dificuldade a não apreensão dos elementos que já seriam do conhecimento dos alunos. Percebemos que, com esta colocação, a docente referia-se aos elementos constitutivos dos gêneros: plano geral, objetivo sociocomunicativo, etc. Esta preocupação da professora também pode ser observada em sua metodologia característica – sempre buscando os conhecimentos de seus alunos para, somente após a apreensão destes, construir novos conhecimentos.

O próximo comando “Qual o contexto da sua sala de aula? Como você o descreveria? No que este contexto dificultou ou facilitou seus objetivos?” esperava que os participantes apresentassem a visão dos contextos de seus contextos de ensino, observando em que e como este contexto interferiu na aula planejada para determinado conteúdo.

O docente Pedro apresentou o número restrito de alunos como um aspecto positivo com relação ao conteúdo ministrado, inclusive citou as atividades orais como maiores favorecidas, visto que um número grande de alunos poderia dificultar a realização destas. Corroboramos com a visão do professor, pois este contexto permite ao professor acompanhar os alunos de forma mais particularizada, buscando a participação de cada discente. A participante Rosa apresenta as qualidades do ambiente, que é considerado “relaxado”, e dos alunos “participativos e solidários”. Ela entende que estas características facilitaram a realização da aula a partir de um foco distinto do qual estavam habituados. Realmente, notamos este comportamento solidário entre os alunos, mesmo que necessitassem usar a língua materna, uns ajudavam os outros com a compreensão dos conteúdos. A professora Luísa preferiu apresentar uma característica “negativa” própria de seu contexto de ensino que é a interferência da língua materna e de outras línguas estrangeiras na utilização da língua portuguesa. Ela aponta a constância com que os alunos estudaram estas outras línguas (desde o ensino infantil) como causa para esta interferência. Corroboramos com a percepção da professora com relação à interferência de outras línguas, principalmente, a língua italiana, utilizada sempre que os alunos não conheciam determinado termo em língua portuguesa e entendemos o fato de citar este aspecto, visto que a proposta interacionista sociodiscursiva para sua aula foi bastante produtiva, propiciou a construção de diversos conhecimentos relativos a gêneros que são transponíveis de uma língua a outra. Refletimos sobre este aspecto e entendemos que a construção de elementos sociais relacionados aos gêneros ou ainda relacionados a sua estrutura macro são os mesmos em língua materna ou estrangeira e este pode ser um ponto que mereça destaque, pois os alunos conseguem apreender estes conhecimentos mais facilmente a dificuldade é traduzi-los à língua alvo.

O quinto comando “Depois da aplicação, o que funcionou e o que não funcionou? Justifique.” visava a uma reflexão geral quanto ao que foi programado e ao que foi efetivamente realizado, observando pontos positivos e negativos.

Para este comando, o participante Pedro advoga que todas as atividades funcionaram bem, que o problema foi o tempo disponibilizado para elas. A docente Rosa preferiu não realizar esta avaliação; e a professora Luísa citou as ações realizadas pelos alunos como elementos que funcionaram. Na realidade, conforme nossas análises, observamos que nem todas as atividades funcionaram como esperado, percebemos, em alguns momentos, os professores desistindo de realizar determinadas atividades ou mesmos fornecendo as respostas “corretas” a fim de dar continuidade às unidades planejada para as aulas.

O comando seguinte “Como você avaliaria a aplicação da sua unidade? Justifique.” objetivava uma reflexão sobre a utilização das unidades didáticas produzidas. Esperávamos que os professores refletissem, de forma comparativa, sobre esta condição de produzir um material tendo em mente determinado objetivo e contexto e a utilização de quaisquer outros materiais e metodologias.

O participante Pedro reitera o “problema” do tempo planejado para as atividades propostas, mas acrescenta que os alunos participaram muito mais que quando ministrava aulas com o livro didático. Na verdade, até mesmo este aspecto (da maior participação) pode também ter sido uma das causas para inadequação do tempo para o que foi proposto. A professora Rosa avalia positivamente sua aula, pois “os objetivos foram conseguidos”. Na verdade, a professora Rosa vivenciou o mesmo problema que o professor Pedro, o tempo destinado ao trabalho com a unidade didática não foi adequado, mas ela preferiu desconsiderar este aspecto e citar considerar a utilização apenas positiva. A docente Luísa entende que o ensino da língua a partir dos gêneros foi positivo, mas avalia negativamente a incapacidade de seus alunos de se comunicarem em português. A nosso ver, esta “incapacidade” se deu pela proximidade dos conteúdos ministrados com o contexto real dos alunos, por exemplo, quando foram questionados sobre suas últimas viagens, para eles, o importante era contar os fatos para os colegas e não expressar-se em português, obedecendo ao objetivo da aula.

Pensando no processo de reformulação do material didático, prática que, a nosso ver, deve ser uma constante na prática do professor, questionamos “O que mudaria, acrescentaria ou retiraria da unidade produzida? Justifique”. Esperávamos que os professores reconhecessem lacunas ou inadequações dos materiais de sua autoria (como foram capazes de fazer com os livros didáticos analisados durante a oficina).

Deslocamos o posicionamento do professor Pedro pra este espaço a fim de facilitar nossa interpretação. O docente afirmou que “Dividiria a aula em duas para aproveitar melhor as atividades. Acho que algumas atividades também poderiam ser modificadas ou expandidas para aproveitá-las melhor. Também equilibraria melhor as atividades destinadas a trabalhar as diferentes capacidades”. Inicialmente, ele pensou no tempo que apresentou-se bastante curto para as atividades elaboradas. Ele apenas cita que poderia modificar ou expandir algumas atividades, mas não esclarece o porquê ou como faria isso. Por fim, ele apresenta o equilíbrio com relação aos desenvolvimento das três capacidades. Acreditamos que ele, com esta colocação, referiu-se ao número de atividades que não visava à mobilização de quaisquer capacidades e, a nosso ver, é bastante positivo que ele tenha percebido esta característica como um elemento a ser modificado. A professora Rosa gostaria de ter dedicar mais tempo para

aprofundar a discussão em cada atividade Além disso, ela adicionaria alguma atividade gramatical. A docente Luísa apenas mudaria a extensão dos textos trabalhados, ao invés de textos mais longos, trabalharia com um número maior de textos, porém de extensão breve. A nosso ver, a professora apresentou este posicionamento por considerar a reclamação de alguns alunos quanto à extensão dos textos trabalhados em sala. Esta atitude demonstra que a professora realmente busca compreender seus alunos a fim de facilitar o ensino de PLE.

Com a questão 8 “Que diferenças observa na sua prática docente utilizando uma unidade produzida por você e não por um autor de livro didático?”, esperávamos que os docentes refletissem sobre quaisquer mudanças em suas ações a partir do tipo de material didático utilizado: produzido por ele mesmo ou por outrem.

O participante Pedro apresenta duas características positivas com relação à sua prática, realizada a partir de um material didático produzido por ele mesmo. A primeira particularidade é quanto à mobilização das capacidades de linguagem, apresentada por este docente como objetivo de suas aulas desde a nossa breve explanação feitas antes de iniciarmos a oficina. Entendemos que, independentemente dos objetivos traçados (neste caso, desenvolvimento das capacidades de linguagem), o professor quer apresentar seu posicionamento de que, quando o objetivo do material didático e o do docente vão ao encontro um do outro, há um melhor aproveitamento daquele por este. O segundo aspecto positivo é quanto à qualidade das atividades elaboradas, consideradas mais interessantes e significativas para o ensino de PLE que as atividades propostas pelos livros didáticos. O docente entende que estas atividades possuem estas características dada a maior participação dos alunos para a realização destas.

A professora Rosa entende que não houve muitas mudanças, pois costuma trabalhar com materiais produzidos por ela. Corroboramos com a colocação da professora, pois ao observarmos a organização da aula desde o início, podemos perceber que seus alunos já estão acostumados a trabalharem outros materiais. Ela não fez explicações do porquê daquele material, como observamos nas aulas de outros participantes.

A docente Luísa apreende que a mudança em sua prática está relacionada à maleabilidade com que pode ir construindo os conhecimentos. Acrescenta ainda a consideração do contexto das turmas como algo possibilitado a partir da produção de materiais didáticos pelos professores. Corroboramos com esta constatação da professora, no entanto, com relação à maleabilidade no tratamento dos conteúdos, entendemos que, se o professor conhece seu material didático, sabe de seus pontos fortes e lacunas, ele também poderá fazer um melhor uso do material adotado. Este é um dos motivos que justificam a formação do professor com relação à análise dos materiais que utiliza em sua sala de aula.

Finalizamos o questionário com o questionamento “Antes da oficina, você já tinha ouvido falar de Interacionismo Sociodiscursivo? O que esta teoria tem para oferecer (ou não) para o ensino de línguas estrangeiras, neste caso, para o ensino de Português Língua Estrangeira?” a fim de aprendermos o grau de conhecimento que os professores possuíam sobre a teoria apresentada e a visão destes quanto à utilização desta teoria como fomentadora do ensino de PLE.

O docente Pedro esclarece que, até então, não tinha quaisquer conhecimentos sobre a teoria estudada, mas, a partir do que estudou, afirma a validade desta para a consideração dos diversos contextos de ensino e sua relevância ao possibilitar o ensino de textos, concebidos como gêneros, facilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A professora Rosa afirma conhecer os pressupostos teóricos do ISD e mostrou-se favorável a utilização desta teoria como proposta teórica-metodológica para o ensino de PLE, mas assevera que para que isso ocorra deve-se formar professores a partir deste viés teórico. Bastante relevante esta colocação da docente, visto que compreendemos sua visão da necessidade de cursos a partir desta base teórica a fim de fortalecer os conhecimentos construídos durante nossa oficina.

A participante Luísa nos informa que já “tinha ouvido falar” do ISD, através de um curso de formação de professores. Ela agrega aspectos positivos à teoria “oferece aos professores uma visão mais abrangente da utilização dos textos” e aponta a importância para os professores de apresentarem a seus alunos como os textos participam de atividades globais. Consideramos muito importante a percepção da professora concernente às realidades relacionadas aos textos e a apresentação deste aspectos aos alunos, fazendo a integração do ensino de língua com objetivos comunicativos, ou seja, com formas de agir no mundo.

Observamos, a partir das respostas dadas ao questionário, que os professores propuseram-se, em grande parte das atividades que produziram, a mobilizar capacidades de linguagem e, para isso, apresentaram categorias de gêneros bem distintos. Um dos aspectos apontados como barreira a ser transposta foi a produção de atividades em conformidade com o público em questão. Entendemos que este aspecto pode apresentar-se como um obstáculo, na medida em que os materiais didáticos utilizados nos contextos nos quais pesquisamos são os mesmos, utilizados indistintamente para quaisquer públicos. Outro aspecto apontado como um obstáculo foi a proposição do ensino de língua a partir de gêneros. Entendemos que este fato se deve a distanciamentos teóricos entre a orientação normalmente seguida e a ministrada por nós na oficina, de base interacionista sociodiscursiva.

Ainda com relação a dificuldades para a produção e a utilização do material didático, foi nos apresentado o desconhecimento quanto aos conhecimentos dos alunos a respeito do gênero e dos elementos que o compõem. Este aspecto tem relação com a forma de construir conhecimentos adotada pela participantes, sempre questionando os conhecimentos prévios dos alunos a fim de construir novos conhecimentos.

Os contextos foram, majoritariamente, compreendidos como positivos para a realização da aula a partir das unidades produzidas. Corroborando com esta análise positiva, é relevante ressaltar que os participantes não mencionam, em suas autoavaliações, aspectos que não tenham funcionado, o que citam como aspectos negativos são elementos que não estão diretamente relacionados à própria prática, tais como o pouco tempo para realizar as atividades ou ainda a utilização de outras línguas em detrimento da língua portuguesa.

Referente a modificações que fariam nos materiais didáticos produzidos, foram apresentados elementos distintos, mas nenhum relacionado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. Um dos participantes aponta um modificação metodológica quanto ao trabalho com as atividades que poderia ser expandido, mas não explicita como faria isso. Outra, revela preocupação com o interesse de seus alunos com relação aos textos escolhidos e aponta uma mudança relacionada à extensão dos textos. Outra participante, além do tempo que seria acrescentado ao trabalhar as atividades, esclarece que acrescentaria mais aspectos gramaticais, pois entende que quase não os abordou.

Com relação às práticas de produção de materiais e à adoção do Interacionismo Sociodiscursivo como corrente teórica basilar para o ensino de PLE, as avaliações também mostraram-se positivas. Quanto à produção de materiais didáticos em detrimento da utilização de materiais didáticos previamente confeccionados, este aspecto foi apontado como positivo por possibilitar a produção de atividades mais relevantes, que obedeçam aos objetivos do professor e que permite uma maior maleabilidade para tratar dos conteúdos. Quanto ao ISD, os participantes apontaram como grande diferencial da teoria o trabalho com o texto (configurado em um gênero) para o ensino de língua estrangeira.

Constatamos, a partir das respostas dadas a este questionário, que, de modo geral, as participações dos professores na oficina de formação foram consideradas positivas e férteis, sendo apresentada a necessidade de formações com esta base teórica, dada sua relevância para o ensino a partir dos textos. Passamos agora à volta ao coletivo, encontro para a reflexão do grupo sobre os processos de produção e utilização de material didático em cada contexto.

### ***7.1.2 Volta ao coletivo - reflexão sobre o processo de produção e uso do material didático a partir dos repertórios didáticos dos professores***

O último encontro, concebido para a reflexão sobre o processo do qual os professores participaram, aconteceu após as aulas teóricas, a produção e a utilização dos materiais didáticos. Este encontro foi arquitetado com o objetivo de permitir aos professores um momento para que pudessem elencar aspectos que consideraram importantes durante todo o trajeto, de forma a constituir-se também a partir das interações entre eles.

A partir da transcrição deste momento, observamos que temas variados, do macro ao micro (desde as diretrizes para o ensino à escolha específica de gêneros) circulam durante as interações dos participantes. Por este motivo, organizamos a análise a partir dos temas que vão sendo aludidos<sup>72</sup>, sem que para isso sejam abordados diretamente, são temas que vão se construindo a partir das falas dos professores.

Ao iniciarmos o encontro questionando sobre os objetivos traçados para as aulas ministradas. Nosso objetivo não era o de organizar a interação, somente de incitá-los através de temas relacionados as suas experiências. Entendemos que, dessa forma, não estaríamos interferindo no processo de reflexão dos participantes. Por este motivo, organizamos esta seção a partir dos temas recorrentes que entraram em discussão no momento da reflexão do grupo.

#### **1) Breve análise do LD adotado após a utilização do material didático produzido**

A partir do questionamento levantado, a professora Rosa logo reitera a dificuldade apresentada no questionário “focar o ensino nos gêneros”. Explica que a dificuldade em sua produção se deu pela mudança de embasamento teórico e não pela falta de prática de produção de material didático, pois esta é uma constante em suas atividades docentes. Esclarece ainda que isso se deve à deficiência dos livros didáticos adotados pelas escolas.

Arrematando o comentário anterior da participante, o professor Pedro classifica os LDs utilizados por eles como “pobres” e acrescenta “Quando há prática, sempre apresentam a conjugação dos verbos, dois exercícios e pronto. Com isso o aluno não aprende, principalmente um aluno de secundário”. Observamos que Pedro, a partir de seus saberes comuns quanto à gramática normativa da língua portuguesa, apresenta uma crítica referente a sua presença nos LDs utilizados. Já a professora Rosa tem uma visão distinta da constituição do LD, a seu ver “para poder explorar mais cada tema, seja gramatical ou análise sintática, por exemplo, não aparece no livro didático”. Com base nos mesmos saberes apresentados pelo professor, ela enxerga uma lacuna quanto ao trabalho com tais aspectos.

---

<sup>72</sup> A transcrição deste encontro permite a apreensão da cronologia dos temas que vão sendo tratados.

A docente acrescenta ainda a irrelevância de tratar determinados temas e aponta a temática de doenças eu deveria ser trabalhada na unidade substituída pela unidade produzida. Como descrevemos anteriormente, os professores deveriam utilizar a temática da unidade que seria trabalhada no LD para embasar a produção da nova unidade. No momento em questão, observamos que os demais o fizeram, mas que a professora Rosa optou por tratar apenas do tema “Anatomia” em detrimento do tema “Saúde e anatomia” proposto pelo LD, este posicionamento apresentasse justificado com o comentário da docente “essa unidade de corpo tratar de doenças, ara este nível não resulta interessante o tema das doenças para os alunos. Quando você começa a trabalhar com doenças fica *não interessante*”. Observamos que a docente mobiliza seus saberes d’expertise para analisar o aspecto de forma negativa. É um saber que foi construído com base em sua prática, inclusive relacionada ao uso do LD em questão.

O posicionamento da participante gera uma observação do professor Pedro “tem todos os temas como um livro de adulto”. Interessante é refletirmos, neste momento, sobre o tema escolhido pelo professor – trabalho e profissões – e a escolha do tema anúncio classificado que é apontado pelo participante como um gênero que eu sempre trabalha “também com adultos”, que revelam as crenças do professor com relação à idade com que os alunos começam a ter contato com estes elementos. Como analisamos, as interações discentes demonstraram um distanciamento desta temática. Compreendemos que houve uma mudança relacionada aos saberes sociais do professor com relação ao trabalho na idade dos alunos (em média, 16 anos) a partir de sua prática em sala de aula. Acreditamos que, dificilmente, ele tratará do tema da forma que foi tratado. Com base nos dados analisados, os professores, a partir de sua prática em sala de aula, entendem que os LDs devem ser contextualizados, voltados ao público jovem (que é o caso da turmas dos alunos nas quais as unidades foram utilizadas).

O participante cita ainda a não compreensão dos objetivos dos autores dos LDs. Questionamos se os manuais não apresentariam estes objetivos, ao que o professor responde negativamente com base em seus conhecimentos pedagógicos e acrescenta “Não vem com objetivos e tal”. A professora Rosa interrompe para acrescentar sua visão “A gente é guiado pela experiência. Não temos muitos livros didáticos, os que estão no mercado a gente conhece e, de alguma maneira, foi utilizado”. Ela reitera seus saberes d’expertise como forma de saber utilizar o material, visto que a maioria não acompanha manual para o professor e quando existe, este é um repositório de perguntas às atividades. A professora Luísa, com base em seus saberes pedagógicos e nos saberes acadêmicos construídos durante a oficina, apresenta sua visão sobre os manuais do professor “Vejo sobretudo as professoras de inglês que têm tudo pronto. É automático! E acho que não tem que se assim, tem que trabalhar, tem que ver o que vai dar e

tem que estar mais atento ao *texto e ao contexto*. Não gosto de folha um exercício, resposta a” e acrescenta, com base em seus saberes pedagógicos, que estes manuais devem apresentar “um mínimo de teoria e indicação de como trabalhar tal tema com base na teoria”. Observamos que ela cita vários pontos que repetidas vezes foi tratado durante a oficina: o ensino a partir dos textos; a consideração dos contextos dos alunos; e a apresentação da teoria que embasa o material e ainda acrescenta a indicação de como trabalhar determinado aspecto com base na teoria um aspecto relacionado a um possível manual. Entendemos, a partir da colocação da professora, que novos conhecimentos foram construídos a partir das discussões geradas durante a oficina.

## 2) O ISD como teoria que embasa o ensino de PLE

Outros aspectos abordados foram a teoria que serviu de embasamento para a produção e a utilização das unidades didáticas: o ISD. A participante Rosa, que relatou em contextos distintos a dificuldade que teve ao focar o trabalho com gêneros em sua aula, comenta “talvez seria bom experimentar essa nova proposta. Se o objetivo é que o aluno possa se comunicar em língua estrangeira, talvez essa nova proposta baseada nos gêneros textuais seja boa, seja o caminho”. Observamos que o posicionamento da professora, que vem sendo construído na medida em que se expressa, revela uma insatisfação com os resultados de seus alunos e “experimentar” uma nova teoria poderia ser positivo. Entendemos que ela se vê como uma professora que está em constante formação e revela essa reconstrução de seus saberes acadêmicos, reformulados durante a oficina.

Tratando especificamente sobre o aspecto mais comentado e discutido proposto para o ensino de PLE, o ensino a partir de gêneros, várias explicações foram feitas. O professor Pedro inicia, apontando o distanciamento da prática proposta às suas práticas metodológicas “não estou acostumado a trabalhar a estrutura, o que é uma crônica, qual a característica. Simplesmente trabalho muitos textos reais não adaptados”. O professor, mobilizando os saberes construídos durante a oficina, observa que o trabalho realizado cotidianamente com os textos não entende o gênero como tal. Seguindo os pressupostos da Abordagem Comunicativa, a preocupação dele era a de apenas ensinar a língua através de textos reais. Consideramos muito positiva esta observação por parte do docente, pois revela sua prática e como ele pode modificá-la a fim de possibilitar a formação de falantes capacitados linguisticamente de PLE.

Questionada sobre os recursos, a docente Rosa argumenta a frequente utilização destes em suas aulas e descreve a utilização realizada a partir da unidade didática produzida “Então, comecei a aula motivando, introduzindo o tema com a *letra da música*. Não trabalhei, assim, de completar nada. Só ouvir, ler para, digamos, *introduzir o tema das partes do corpo*. Mas

considerarei que deveria ter aprofundado mais, mas eu pensava fazer isso de forma oral, mas não tinha tempo e queria avançar mais um pouco, desenvolver o que tinha planejado que, finalmente, não consegui desenvolver tudo, mas... bom... eu trabalhei com letra de música e carta, esses dois *gêneros*”. Ela, mobilizando os saberes pedagógicos anteriores à formação ministrada, apresenta a proposta de utilizar a música como um recurso para introduzir a temática, mas ao final da descrição afirma ter trabalhado os dois gêneros: carta e música. Neste momento, nos parece que há um conflito de concepções: seus saberes pedagógicos anteriores à formação – que entende a música como um recurso didático, e os saberes acadêmicos construídos durante a oficina – que concebe a música (a canção) como um gênero. Este conflito fica ainda mais marcado quanto a professora cita as ações que não realizou com a música, como se estivesse marcando um trabalho diferenciado do normalmente realizado. A professora aproveita o momento para sanar dúvidas que, provavelmente, foram geradas após a utilização da unidade, visto que até então a docente não apresentava muitos questionamentos.

Também observamos um conflito de conhecimentos num posterior comentário do professor Pedro “se você diz ‘vamos trabalhar o gênero, analisá-lo’, você usou uma aula para *apenas isso*. O aluno aprendeu muito, mas *só* aprendeu isso! Muitas vezes continua sendo mais produtivo: conjugação do verbo, completar os exercícios, dois ou três exercícios de completar, de produzir, reconhecer num texto os verbos... *pode ser algo bom*”. Ele mobiliza seus saberes acadêmicos anteriormente construídos, relacionados a um ensino pautado numa visão estrutural da língua, para analisar negativamente o ensino de determinado gênero durante uma aula. A nosso ver, o professor não concebe o ensino de gramática a partir dos gêneros, mesmo após tantas discussões sobre esta temática. Essa compreensão distorcida corrobora com as análises que fizemos de sua unidade didática e de sua aula ao tratar de aspectos gramaticais.

A professora Luísa esboça uma consolidação de saberes acadêmicos construídos durante a oficina, mas também anteriormente a ela “eu tenho que seguir à risca o livro, mas, na verdade, eu sempre levo textos de *diferentes gêneros* sempre vou trabalhando, *fazendo perguntas sobre o contexto de produção*, onde eles podem encontrar esses textos, sempre vou trabalhando com o ISD. Não utilizo a terminologia, mas trabalho na perspectiva do gênero”. Quanto à escolha destes gêneros, nos explica que “Depende muito *dos alunos*, quais são os interesses que eles têm e depois é o tema, mais que o tema é a atividade que vamos trabalhar.”. Observamos que a docente deve seguir o LD, mas acrescenta textos no ensino dos temas e que faz isso considerando pelo menos o contexto de produção. Essa prática relatada como anterior à oficina elucida a maior facilidade que a participante teve ao construir a unidade a partir de gêneros, visto que, neste ponto, os conhecimentos construídos durante a oficina, serviram como

consolidadores de saberes acadêmicos já constitutivos de seu repertório didático. Com relação à escolha dos gêneros trabalhados, a participante apresenta a observação do contexto real de seus alunos, o que também foi mencionado por outros participantes “gêneros que vão utilizar”, “gêneros mais fáceis”. Todos os participantes compreenderam a escolha dos gêneros deve estar relacionada ao contexto de seus alunos. Tal conhecimento também foi construído durante a oficina, inclusive levantamos o valor significativo que o gênero deve possuir para o aprendiz a fim de motivá-lo a aprender.

O ensino da gramática da língua merece uma maior atenção a partir de nossa observação de sua exclusão ou do seu tratamento descontextualizado, observado nas unidades produzidas e nas aulas ministradas. A partir de comentários anteriores feitos pelo participante Pedro, observamos que o mesmo compreendeu que o ensino de gêneros está apartado ao ensino de gramática, pois sua compreensão desta é pautada em saberes anteriores à oficina de formação que concebem a gramática como um conjunto de regras e que deve ser trabalhada de maneira estrutural para que seja apreendida. Observando também a unidade produzida e a aula didática ministrada por ele, pudemos constatar tal concepção de gramática sendo mobilizada.

A participante Rosa corrobora com a concepção do participante, ao afirmar que “Talvez por essa questão de tentarmos não basear nas questões gramaticais, a gente passa para o *outro extremo*, o de deixar de lado”. Ambos apresentam a visão de que ou se ensina língua baseado nos conhecimentos gramaticais da língua ou a partir de textos. Tal concepção foi rebatida inúmeras vezes durante a oficina, mas o saber relativo o ensino de gramática normativa, estrutural mostrou-se mais fortes que quaisquer conhecimentos que buscamos compreender quanto a uma concepção de ensino de língua e sua gramática.

A professora Luísa, que tratou minimamente de aspectos gramaticais, não fugindo da abordagem sugerida por nós, entende que a separação da aula de PLE entre texto a gramática “tem a ver com a formação porque trabalhamos em Metodologia, por exemplo, os métodos de ensino, a base gramatical, etc.”. E este posicionamento traz à baila um tema recorrente durante o encontro para reflexão: a formação de professores.

### 3) A formação de professores de PLE

Em diversos momentos, a formação é apontada como causa para diversas lacunas ou inadequações: desde a dificuldade em ensinar algo de uma forma que não aprendeu ao tratamento dado a gramática. O professor Pedro relata aspectos referentes à formação inicial “Há disciplinas que são apresentadas certas teorias e *só se aprende isso* (gesto de fechamento com as mãos), *não conhece outras*. Você tem que aprovar no exame, na disciplina, então você não vai pesquisar que outras teorias temos”. O professor retoma sua experiência como aprendiz

para justificar o desconhecimento de teorias que poderiam possibilitar diversas formas de se ensinar língua portuguesa, ele reconhece que o objetivo seria a aprovação e não a busca pelo desconhecido. Dessa forma, a partir da visão do docente, se diferentes teorias são estudadas durante a formação inicial, isso irá “obrigar” o professor em formação a conhecê-las e, a partir desta maior abrangência, poderia escolher a partir de que teoria trabalhar. Ele reitera sua posição “A gente costuma *reproduzir* como a gente aprendeu, então é difícil sair dessa mentalidade”. Este comentário reafirma a importância da formação, seja inicial ou continuada. Observamos, a partir dos dados, que muitos dos conhecimentos construídos durante a formação inicial são retomados, ainda que isto cause uma inadequação quanto ao proposto. Inconscientemente, os professores mobilizam estes conhecimentos em detrimento dos novos conhecimentos construídos. A nosso ver, há uma forte consolidação dos conhecimentos construídos durante a formação inicial.

A participante Rosa apresenta o que, para ela, a partir de seus saberes pedagógicos, representa uma lacuna na formação inicial de professores de PLE “quando a Marisa, que é a professora de estágio, soube de nossa oficina, ela disse “que interessante para as nossas alunas”, porque aqui quando a gente faz estágio, tem que preparar o próprio material didático, não pode utilizar os materiais, os livros” e continua “Acho que está faltando aí na formação de professores, nas disciplinas pedagógicas a prática em si”. Ela compreende que não há orientações sobre as produções de materiais didáticos, mas sim a exigência de que estes sejam produzidos ainda no estágio de regência. O professor Pedro assume o turno de fala e acrescenta “chegava o momento do estágio, apresentava as aulas, tinha *a política do professor*, mas a gente *repetia* a metodologia que a gente aprendeu”. Então, na formação destes profissionais, ainda foi observado um saber que não é acadêmico, mas sim social: o de realizar algo da maneira que o professor deseja, a fim de alcançar bons resultados. Neste momento, a formação apresenta uma inadequação, pois reflete uma avaliação subjetiva que leva a uma formação incompleta. O participante revela ainda que “imitava os livros que ia conseguindo, ia copiando” ao que a professora Rosa rebate em parte “Eu não copiava, mas imitava a forma das atividades. *Se não havia formação*, tínhamos essa orientação pelo menos. É importante reconhecer que existem outras metodologias”. Observamos, a partir da colocação dos professores, a concepção do livro didático como um currículo, um norteador de suas práticas docentes. Este saber ordinário, advindo desta concepção relacionado ao LD, pode ser constatada nas práticas atuais destes docentes quando afirmaram que utilizam o LD como forma de organizar o conteúdo, os temas.

A professora Luísa concorda com a deficiência da formação inicial e elenca seus saberes pedagógicos ao esclarecer “Também fiz anos de Letras, então tenho muito mais formação de

leitura ou análise de textos da literatura e da área linguístico textual, mais que alguns colegas, então, eu posso ir caminhando por várias análises”. A professora acrescenta os conhecimentos de outra graduação (em língua materna) como caminho para realizar diversas análises, formatar suas aulas a partir de diferentes teorias. Este aspecto revela que a formação inicial em PLE carece de uma mudança curricular, agregando disciplinas mais atuais referentes ao ensino de língua, independente de esta ser materna ou estrangeira.

Além da formação, apontada como causa para determinadas inadequações, outros aspectos foram apresentados como elementos que dificultam o ensino de PLE nas escolas regulares. A seguir apresentaremos estes aspectos.

#### 4) Aspectos apontados como obstáculos para o ensino de PLE

Um aspecto apontado diversas vezes foi o curto tempo destinado às aulas. Este foi apresentado como elemento que impossibilitou a realização total das aulas por dois de nossos participantes. As aulas apresentam pequena duração e acontecem uma vez por semana, o que dificulta o trabalho com a língua, pois há um curto tempo para retomar os conhecimentos anteriormente construídos e um longo tempo entre as aulas, o que atrapalha a consolidação de conhecimentos anteriormente produzidos. A participante Rosa esclarece “temos a dificuldade do pouco tempo que temos nas aulas. Às vezes, estamos aí com essa dificuldade: o pouco tempo. Você viu, são oitenta minutos. Aprofundar mais não dá!” e o professor Pedro acrescenta “Só uma vez por semana é muito pouco. E, se você dá muita tarefa e na aula seguinte tem que corrigir a tarefa, perde metade da aula”. A partir de seus saberes pedagógicos, ambos apresentam o curto tempo como um aspecto negativo relacionado ao ensino de PLE nas escolas.

Com relação aos alunos, citam dois contratempos: as dificuldades de aprendizagem e a falta de motivação. O participante Pedro cita sua vivência “E sempre tem aquele que não faz a tarefa, que não entendeu nada, que não prestou atenção. Então, tem que voltar e explicar tudo de novo. Não pode deixar o aluno que não entendeu nada. Acontece agora que eu tenho que tomar os exames no final do trimestre e tem alunos que não aprenderam nada e são boas pessoas, digamos! Mas só têm problemas de atenção, então tem que dar um pouco mais de atenção para esses meninos”. Este depoimento está totalmente relacionado aos saberes pedagógicos do participante quanto a sua concepção de ensino de maneira geral, pois estas dificuldades que os alunos podem apresentar-se em diferentes áreas e disciplinas. Entendemos que ele cita o aspecto com relação ao pouco tempo que tem para continuar com os conteúdos e retornar a conhecimentos anteriormente construídos para conseguir que estes alunos com deficiência alcancem o nível dos demais.

Outra limitação relacionada aos alunos é a motivação. A docente Rosa entende que “Tem que ver os que têm interesse na aprendizagem da língua! É o que eu falava para Angélica ontem: nem todos estão... A maioria, você viu, parece que estão interessados na aprendizagem, mas... bom... nem sempre é assim! Quando você trabalha num curso de, por exemplo, adultos tem um alto interesse em aprender a língua. É muito mais fácil! É um problema a menos a resolver!”. O participante complementa a fala da colega “Os alunos têm que ser motivados, mas é muito difícil motivar um menino que não quer! Não quer prender nada, não quer participar. A escola secundária é obrigatória, então é uma obrigação! Então eles só querem passar”. A participante, comparando os contextos em que ministra aula de PLE, percebe o déficit de motivação observado no ensino regular, ao que o professor entende ser devido à obrigatoriedade que é aprender a língua na escola. Em nenhum momento, eles relacionam a falta de motivação a suas práticas como docentes, entendem, a partir de seus conhecimentos pedagógicos, uma relação direta entre obrigatoriedade e falta de motivação.

Ainda com relação à sala de aula, o grande número de alunos também é apontado como fator negativo para que alcancem os objetivos traçados, pois além de ensinar determinado conteúdo, precisam conter os alunos, organizá-los, observar o aprendizado de cada um. Estes comentários são formulados a partir dos saberes d’expertise dos participantes, pois é a partir de suas práticas que as estes elementos são concebidos como obstáculos ao ensino.

Por fim, outro elemento é citado, como um elemento que poderia ser positivo, mas dada sua constituição, constitui-se negativo com relação ao ensino de PLE: são os documentos que regem o ensino no país, os Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBCs)<sup>73</sup>. Este documento, publicado em 1995, é uma compilação de orientações curriculares para o ensino regular. Há uma seção que trata do ensino de língua estrangeira, mais precisamente, do ensino de língua inglesa – concebida como língua franca. Ele cita habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos de diferentes ordens (linguística, atitudinal, etc.). Com respeito a este documento, que foi bastante citado pelos professores, a professora Luísa afirma “não falam em gêneros, o que falam é dos conteúdos gramaticais, atitudinais, procedimentais e habilidades... Os documentos que chegavam aqui para língua estrangeira eram diretamente para o inglês, aí você pode perceber a política”. Ela faz uma análise do compendio, inicialmente, a partir de seus saberes acadêmicos e pedagógicos, constatando a constituição deste e,

---

<sup>73</sup> Maiores informações em <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>.

posteriormente, faz uma análise, baseada em seus saberes sociais, com relação à política que está implícita neste documento: na hegemonia do ensino da língua inglesa.

A participante Rosa observa o objetivo do documento “Há fundamentos teóricos, diretrizes que vêm do Ministério de Educação, então isso também você tem que levar em conta. Não pode fugir completamente dessa fundamentação teórica que vêm de cima. E está tudo baseado na competência comunicativa”. Ela aborda, através de seus conhecimentos pedagógicos, a questão da observação das diretrizes do Ministério de Educação, que objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa. Como analisado pela professora Luísa, não há uma opção pelos instrumentos que viabilizam o ensino de língua estrangeira, dessa forma, a proposta de trabalhar a partir dos gêneros, buscando o desenvolvimento das capacidades de linguagem não se torna impossibilitado. Como explicamos durante a oficina e em nosso referencial teórico, a opção pelo conceito de capacidades não exclui os elementos que compõem a competência comunicativa, apenas os reorganiza de forma a tornar-se coerente com o ensino a partir de gêneros. Recordando os saberes construídos durante a oficina, a participante arremata “Nesse caso, acho que não seria um impedimento”.

O professor Pedro também nos apresenta um depoimento quanto a estes documentos, a partir de suas leituras deste “E sobre a metodologia, não é que eles estabeleçam a metodologia, é só por estar na moda, como essa coisa das habilidades. A cada cinco ou dez anos há alguma modificação, sobretudo, no Ensino Médio, muda um pouco os conteúdos, os níveis e aqueles que fazem o estudo do sistema educativo e as mudanças necessárias para melhorar não sabem nada”. Neste ponto, o professor analisa os elementos proposto a partir do critério “da moda” e acrescenta, com base em seus saberes d’expertise, que as mudanças são propostas por pessoas que não estão capacitados para tal. Entendemos que o professor refere-se à falta de vivência em sala de aula a fim de conhecer as reais necessidades dos contextos de ensino. Todos os obstáculos apresentados não possuem relação com perspectiva teórica defendida por nós, e sim com elementos externos a ela e relacionados ao ensino de forma geral. Entendemos que o peso destes obstáculos é relativamente grande para que estes não tenham sido desconsiderados no momento da reflexão do que poderia limitar o ensino de PLE a partir da perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Entendendo a possibilidade de sanar os problemas apresentados, os participantes caracterizam o que seria um material didático ideal para o ensino de português nas escolas regulares argentinas.

5) A produção de um material didático para o ensino de PLE nas escolas argentinas

Com base em todos os comentários e análises realizadas pelos participantes, há uma construção discursiva do que seria um material didático ideal para o ensino de PLE nas escolas:

- a) Pode ser embasado no Interacionismo Sociodiscursivo, teoria apresentada durante a oficina;
- b) Acrescentaria ao LD um manual do professor, com apresentação da corrente teórica que embasa o ensino e formas de trabalhar os conteúdos apresentados;
- c) O LD deveria apresentar, motivado pela teoria, o trabalho com gêneros de diversos modos: escritos, orais, televisivos, digitais, etc.
- d) Propuseram também, além do ensino de gramática contextualizado, a apresentação de uma gramática comparada. Esta é vista de forma positiva pelos participantes que a utilizam;
- e) A cultura foi citada por todos os participantes como um aspecto que pouco se estuda com base nos LDs de uso recorrente e esta é considerada indispensável no ensino de língua;
- f) Elementos que organizem o tempo e considerem-no devem ser apresentados no manual;
- g) Os conteúdos devem ser apresentados de forma a motivar seus alunos, considerando seu contexto: jovens argentinos.

Como podemos observar, com base na experiência de análise, produção e utilização de material didático de PLE, os participantes puderam ampliar seus conhecimentos sobre este instrumento de ensino, além da formação de professores voltada à apreensão de diversas teorias linguísticas e metodológicas que possibilitem diferentes formas de ensinar, com base em seus pressupostos teóricos. Os participantes, ainda que apresentem saberes em conflito (os advindos de aprendizagens anteriores e os adquiridos durante a oficina de formação), demonstram a formação de um repertório didático em constante mutação, que absorve os novos conhecimentos e as novas experiências, mas que também apresenta pontos que, ainda que os participantes os considerem incoerentes com seus objetivos, são mobilizados a fim de propiciar o ensino de PLE.

A nosso ver, este fenômeno acontece pela forma como estes conhecimentos foram concebidos – é o caso do ensino estrutural e gramatical da língua. Este foi aprendido durante toda a formação básica dos professores, continuou a ser desenvolvido durante a formação inicial e, ainda que apresentados outros caminhos para o trabalho com a gramática, estes possuem bases tão sólidas, que possuem maior relevância que os conhecimentos que apresentam um outro viés para trabalhá-los, pois estes ainda apresentam-se em construção.

Observamos que os professores sentem-se desconfortáveis ao trilhar novos caminhos, mas que este fato não os impossibilita de tentar e buscar refletir sobre suas práticas. Testemunhamos a busca por melhorias em suas práticas. Compreendemos que o modelo de formação traçado por nós, relacionado à análise, produção e utilização do material didático, possibilitou uma mudança de atitude a partir de uma ainda tímida tomada de consciência dos participantes.

De modo geral, a volta ao coletivo, este momento destinado a ouvir a voz dos professores participantes da pesquisa, revelou uma tímida capacidade de realizar uma autocrítica. São perceptíveis, em número extenso, reflexões sobre distintos elementos, mas são raros os momentos de autorreflexão, de tomada de consciência sobre a análise do próprio trabalho, realizado em determinado momento. Os repertórios construídos também no momento de análise de suas práticas revelam este distanciamento da reflexão de sua prática, há momentos de descrições, justificativas de decisões tomadas – todos pautados em conhecimento pedagógicos, d'expertise, científicos e sociais; mas não observamos um verdadeiro mergulho dentro do eu profissional, buscando a compreensão do trabalho realizado e do porquê da realização de tal trabalho. Não podemos deixar de considerar, entretanto, que esta é uma prática que, para tornar-se consistente em meio as ações dos professores, ela deve ser frequente. Estamos conscientes de que, provavelmente, um trabalho mais extenso, mais constante, poderia possibilitar uma mais profunda apreensão da ação de refletir sobre sua própria prática. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de contar com este aspecto por diversos motivos, muitos já anteriormente mencionados.

Após o delineamento da análise de dados, apresentamos, a seguir, os resultados a que chegamos sobre o processo de formação que realizamos a partir do modelo de formação reflexivo proposto por nós.

### ***7.1.3 Apanhado geral dos dados***

Passamos, neste momento, a retomar os passos desta pesquisa a fim de apontarmos a construção desta, contribuindo para a apreensão das considerações a que chegamos. Iniciamos a oficina formativa, de base interacionista sociodiscursiva, como num modelo de formação analítica e reflexiva com foco no processo de análise, produção e utilização do material didático. Os contextos profissionais dos participantes de nossa pesquisa foram respeitados na medida em que realizamos modificações ou acréscimos de aspectos a serem abordados durante a oficina a fim de contribuir significativamente com a formação dos professores participantes.

A partir da apresentação da teoria e de sua relação com o desenvolvimento de capacidades de linguagem e sua relação (ou não) com aspectos recorrentes nos contextos profissionais de nossos participantes, solicitamos análises de materiais de uso recorrente na Argentina a partir dos conhecimentos construídos.

Esta etapa da pesquisa possibilita a compreensão do funcionamento dos elementos que compõem a teoria, além da prática de análise de materiais didáticos. Para esta formação, este é o momento de lançar e sanar dúvidas a respeito dos aspectos analisados. Optamos por elencar elementos a serem estudados a partir dos aspectos que consideramos relevantes para a análise de livros didáticos em nossa pesquisa de Mestrado, pois a consideramos adequada aos objetivos de análise numa perspectiva interacionista sociodiscursiva. A partir desta orientação, os participantes analisaram as modalidades presentes nas atividades, as ações a serem realizadas, o tratamento dado ao texto (como um gênero ou não) e presença de elementos que viessem a desenvolver as capacidades de linguagem.

Observamos que os dois primeiros aspectos são facilmente identificados, ainda que com algumas ressalvas. A produção escrita foi observada como a modalidade mais frequente entre as atividades analisadas, no entanto, foram consideradas atividades relacionadas à escrita e até mesmo ações como “marcar um X” ou “relacionar colunas com traços”. Na verdade, estas atividades, a nosso ver, estão mais próximas da compreensão escrita, pois é esta a modalidade geradora da resposta, mas compreendemos a posição do grupo de participantes ao entenderem que a ação do aluno é que possibilita a identificação da modalidade. O segundo aspecto, ações a serem realizadas pelos alunos a partir dos comandos, não causou maiores equívocos, mas sim discussões a respeito do grande número de atividades com foco na perspectiva estrutural e normativa da gramática. Muitos comentários foram tecidos sobre a descontextualização na abordagem dos elementos linguísticos abordados.

Diferente dos primeiros, os outros dois aspectos, observação do tratamento do texto como gênero e mobilização de elementos relacionados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, ocasionaram muitas dúvidas e equívocos. A abordagem dos textos como gêneros configurou-se num problema na medida em que os participantes, desconsiderando os conhecimentos construídos a este respeito durante a oficina, consideraram que o texto seria tratado como tal sempre que identificado como tal. Após as discussões e os questionamentos levantados com relação aos aspectos que devem estar presentes numa atividade para que o texto seja abordado como gênero, as constatações de trabalho com gênero diminuiu pela metade. O último aspecto, referente a presença de elementos capazes de mobilizar capacidades, apresentou o maior número de confusões quanto aos elementos (se estes constituíam-se como tais). Este

momento suscitou a revisão de vários conceitos apresentados a partir da teoria e apontou para um número bastante alto de atividades que não possuíam elementos mobilizadores de capacidades, inicialmente 40% e posteriormente 63,3%. Estes dados nos fizeram refletir sobre estes comandos e concebemos, a partir de critérios linguísticos a existência dos referidos elementos pré-mobilizadores e semimobilizadores.

A apreensão destes elementos representa uma contribuição para a teoria interacionista sociodiscursiva, pois revela a necessidade de um olhar teórico para estes elementos que, anteriormente, seriam desconsiderados por não permitirem uma mobilização direta das capacidades de linguagem. Entendemos que estes elementos constroem uma ponte entre os elementos textuais e elementos considerados deslocados ou descontextualizados, sugerindo não uma relação de inexistência de mobilização de capacidades, mas de uma mobilização indireta destas. A partir desta compreensão, reiteramos a necessidade de observar como estes elementos podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, pois entendemos que eles possuem seu valor e não devem ser desconsiderados e sim constituírem-se elementos focais em pesquisas, tanto observando sua realização quanto sua relação para o desenvolvimento das capacidades.

Posterior ao momento de análise, partimos para o momento de produção de materiais didáticos, confiantes quanto aos elementos teóricos estudados e as formas como poderiam ser abordados a fim de possibilitarem o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Com dúvidas sanadas e equívocos desfeitos, partimos para esta etapa. Entendemos que este momento do processo permite aos professores colocar em prática os conhecimentos construídos até então, mas, é importante mencionar, que não desconsideramos o grau de dificuldade apresentado neste novo momento. Entendemos que analisar um material a partir de critérios inicialmente traçados constitui-se uma atividade relativamente mais fácil que a produção de um material didático com a proposição apenas de um objetivo geral, o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Como já referimos, a escolha dos temas relacionou-se aos que seriam abordados pelas unidades a serem trabalhadas a partir do livro didático utilizado. Com temática pré-estabelecida, os participantes elegeram gêneros para desenvolver o trabalho sobre determinada temática. Com base em seus conhecimentos, os professores selecionaram gêneros, neste momento, nossa função é a de apenas apresentar suportes ou locais nos quais poderiam encontrar os textos ou ainda fornecê-los em conformidade com a solicitação dos participantes. Todo o trabalho de construir comandos de atividades, constituindo uma unidade didática, caberia ao professor. Mesmo com nossa contribuição, os textos para o desenvolvimento do trabalho, por fim, foram escolhidos pelos próprios professores.

Com as unidades construídas, passamos ao momento de reorganização das unidades produzidas. Para tanto, orientamos quanto aos aspectos observados, questionamos as escolhas e os possíveis distanciamentos com relação à proposta. Neste momento, constatamos que, ainda que o momento de análises tenha propiciado críticas quanto a determinados aspectos, estes foram abordados de acordo com os elementos censurados pelos professores. É o caso, por exemplo, da gramática, que apareceu, quase que unicamente, a partir de atividades descontextualizadas e até estruturais. Também é o caso do léxico, abordado como conjunto autossuficiente. Com relação à canção, esta foi tratada como um recurso didático e não como gênero. Após as orientações, feitas com o objetivo de instigar a reflexão dos participantes, a fim de que eles pudessem observar as lacunas ou os equívocos com relação aos objetivos traçados, as unidades foram reconstruídas com poucas mudanças.

Observamos que as relações entre os comandos das unidades e os objetivos dos professores para cada um deles, em alguns momentos, não apresentam relação. Entendemos que esta é uma prática complexa para os professores na medida em que é pouco cotidiana e se confunde com a prática constante de imitar comandos ou traçar como objetivos apenas tratar de determinado léxico ou aspecto gramatical, por este motivo apontamos este fato como esperado e salientamos a relevância dos elementos que conseguiram ultrapassar este estágio, buscando, a partir de comandos específicos, o ensino da língua a partir de gêneros com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Com as unidades minimamente reformuladas, os professores ministraram aulas a partir delas e buscamos compreender que elementos possibilitariam o ensino em tal etapa. Sabemos dos objetivos traçados pelos professores, mas buscamos identificar elementos subjetivos que possibilitam este trabalho. Elegemos os repertórios didáticos como meio de analisar os conhecimentos que estão em jogo no momento de cada construção. Não retomaremos, neste espaço, a análise das capacidades de linguagem (como objetivos a serem alcançados) ou repertórios (como meios para possibilitar o ensino), apresentamos, no entanto, constatações relevantes com base nos dados analisados.

Observamos que o trabalho com gêneros sempre possibilita a mobilização de saberes sociais (de alunos e professores) que vão além do ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, principalmente quando o trabalho está relacionado ao contexto de produção dos textos, mobilizador da capacidade de ação.

Os saberes comuns em língua estrangeira superam a escolha por uma abordagem de ensino (Abordagem Comunicativa) e somam-se a saberes comuns em língua materna a fim de

possibilitar a construção de novos conhecimentos, inclusive, por meio da tradução ou exemplificação em língua materna.

Diversos saberes entram em jogo no momento da interação entre professores e alunos a fim de conhecimentos sejam construídos, entre eles, saberes pedagógicos, d'expertise, figuras positivas de outros professores, etc.; mas, constatamos que os saberes científicos que embasam as construções de conhecimentos regidas pelos professores apresentam forte relação com os saberes científicos construídos na formação inicial, ainda que tenhamos observado a transposição de saberes científicos construídos durante a formação. Este aspecto nos leva a analisar outro processo: a transposição didática dos conhecimentos construídos na oficina para os materiais e aulas didáticas dos participantes.

De modo geral, verificamos que elementos trabalhados na oficina foram transpostos, predominantemente, com nomenclatura e explanação teórica acessível aos alunos. A maioria dos elementos transpostos relaciona-se ao desenvolvimento da capacidade de ação, através dos elementos constitutivos dos contextos de produção dos textos. Os elementos referentes ao desenvolvimento da capacidade discursiva foram, muitas vezes, somente mencionados como constitutivos dos textos em questão, e os elementos que poderiam possibilitar o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva foram minimamente apresentados e elementos lexicais e gramaticais (considerados pré ou semimobilizadores desta capacidade) foram mais frequentes em detrimento do estudos destes aspectos conforme orientação interacionista sociodiscursiva ministrada durante a oficina. Ainda com relação à transposição, é importante relatarmos que esperávamos transposição distintas entre unidade e aula, visto que a utilização diversa da proposta do material didático foi apontada como constante pelos participantes em suas práticas. No entanto, as transposições foram fundamentalmente as mesmas, sem grandes diferenciações. Entendemos que este fato se deva a necessidade dos professores de apresentarem-se como coerentes com suas propostas didáticas (realizadas nas unidades didáticas produzidas), desconsiderando o uso maleável que poderiam ter realizado de seus materiais.

Com a visão de todo o processo de formação construído até então, possibilitamos uma etapa para a autorreflexão e análise do processo por parte dos professores. Dividimos este momento a partir de um instrumento (questionários) e um encontro de reflexão em grupo. Com relação ao questionário, buscamos observar as impressões dos professores quanto às práticas de produção e utilização de seus materiais didáticos. De modo geral, observamos posicionamentos positivos quanto as propostas realizadas, a teoria que as embasou, a maior participação dos alunos nos contextos de ensino secundário regular. Apresentados como pontos

negativos apareceram apenas aspectos externos às práticas realizadas. No entanto, sentimos falta de uma reflexão aprofundada relacionada a não-compreensão de alguns aspectos ou simplesmente de sua desconsideração.

Referente ao segundo momento, permitimos que os professores refletissem sobre os aspectos considerados relevantes. Foram recorrentes cinco temas: o material didático utilizado por eles, a teoria interacionista sociodiscursiva como meio para possibilitar o ensino, formação de professores, elementos que dificultam o ensino de PLE e o que esperam de um material didático que viabilizem o ensino de PLE.

Os livros didáticos utilizados por estes foram apontados como deficientes com relação à contextualização, que não acontece de acordo com os argumentos dos professores. Além deste aspecto, os participantes apontam a não compreensão dos objetivos traçados pelos autores dos livros utilizados e um último ponto mencionado é a ausência de um manual que contribua para o trabalho com o material.

A teoria interacionista sociodiscursiva é avaliada positivamente pelos participantes, mas, a nosso ver, este fato resulta da falta de conhecimentos sobre teorias diversas sobre ensino de línguas. Observamos que aspectos relevantes foram apontados como diferenciais positivos comparados a outras teorias, dentre eles, o ensino de língua a partir de textos. Mas, observamos que os participantes têm a necessidade de adquirir conhecimentos relativos a diversas teorias. Constatamos que o trabalho com a análise linguística a partir desta perspectiva teórica não foi compreendido, visto que percebemos uma quase totalidade de uma dicotomia “texto x gramática” como forma de fomentar o ensino de PLE.

A formação de professores é apresentada como a grande lacuna em suas formações, muitos dos equívocos ou incapacidades observadas são relacionadas a ela. Os participantes expressam a necessidade de reformular a formação inicial, acrescentados novas teorias que já possuem uma tradição, pois consideram que quanto mais teorias aprendem, mais possibilidades terão com relação às formas de ensinar. Outro aspecto citado é a necessidade de a formação de professores voltar-se à produção de materiais didáticos, pois relatam a prática usual de copiar o modelo de livros didáticos como prática recorrente desde o momento de sua formação inicial, durante as disciplinas de estágio.

Com relação aos obstáculos para implementação do ensino de PLE a partir da perspectiva defendida por nós, interessante é observamos que os aspectos apresentados pouco ou nada possuem relação com o viés teórico. São mencionados obstáculos recorrentes no ensino em geral: falta de motivação, dificuldades de aprendizagem, número de alunos em sala de aula, incompreensão ou inadequação dos documentos que orientam o ensino. Entendemos que, ada

a relevância negativa que estes elementos possuem em suas práticas, não puderam deixar de ser mencionados.

E, finalmente, pensam em um “projeto” adequado de LD, conforme suas reflexões. Eles corroboram com a perspectiva interacionista sociodiscursiva como base teórica do referido material. Além deste aspecto, aponta a seleção de diversos gêneros, de diferentes modalidades, como instrumentos de ensino adotados, relacionado a estes gêneros deve-se adotar uma perspectiva de gramática contextualizada e, a partir de suas experiências de ensino de PLE, comparada à língua materna. A cultura é apontada como um elemento deficiente nos livros encontrados no mercado, mas como preponderante no material “adequado”. Além destes elementos constitutivos do LD em si, expõem a necessidade de um manual voltado para o professor, mas não um manual que funcione como um reservatório de respostas às atividades, e sim como um conjunto que apresente o construto teórico que baseia o ensino no LD e metodologias de ensino a partir de tal perspectiva teórica, inclusive, com a presença de modelos de como trabalhar os conteúdos abordados.

Como já mencionamos, os participantes conseguem analisar diversos aspectos, mas possuem uma grande carência de autocrítica e autorreflexão sobre suas práticas. Este fato aponta para a necessidade de uma prática constante de autorreflexão, dado que não conseguimos realizar com nossa pesquisa devido ao caráter de curta extensão temporal de sua realização.

A partir destas exposições a respeito do conjunto de dados analisados por nós, passamos, a seguir, a algumas considerações a que chegamos a partir de nossas constatações.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a construir um fechamento para nossas reflexões, este capítulo se propõe a apresentar as observações e ponderações sobre os dados analisados. Como já explanado, entendemos que a área de ensino de português como língua estrangeira vem ascendendo, mas este processo merece ser acompanhado por aspectos que possibilitem que este desenvolvimento seja profícuo. Diversos trabalhos, como os já citados no decorrer deste texto, objetivam contribuir com o ensino e a aprendizagem de português como língua estrangeira. Com vistas a ampliar estas reflexões é que nosso trabalho é disponibilizado, ou seja, buscando somar com as discussões neste campo.

Optamos por construir um estudo com foco na formação de professores de PLE pela notável carência de estudos neste âmbito. A partir desta decisão, traçamos como meta desta tese construir ponderações sobre uma formação de professores com base em um modelo reflexivo concebido a partir das orientações da teoria interacionista sociodiscursiva, que objetivou possibilitar a reflexão do professor com relação à escolha e à produção do seu material didático. Arquitetamos, então, o objetivo da oficina ministrada, que foi possibilitar e desenvolver no professor a cultura de refletir sobre suas escolhas quanto à produção e à utilização do seu material didático, numa atitude de tomada de consciência profissional em busca de uma intervenção em seu agir. A partir do objetivo central da tese, pudemos discutir como a formação ministrada que visou à reflexão dos professores, a partir da busca pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem, contribuiu para a análise e a produção de materiais didáticos.

Apoiamo-nos, então, nos pressupostos teóricos do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo idealizado inicialmente por Bronckart (1999, 2006, 2008), mas que vem sendo construído a partir da contribuição de diversos pesquisadores, tais como Schnewly e Dolz (2004), Cicurel (2011), dentre outros. A partir da compreensão dos fatos linguísticos e sociais relacionados à língua que o ISD nos proporcionou, estabelecemos uma metodologia interventiva de formação de professores com o objetivo de levar os participantes à reflexão quanto aos processos de análise, construção e uso de materiais didáticos a partir desta corrente teórica e observando principalmente elementos relacionados aos desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993), pois estendemos que estas possibilitam a comunicação eficiente entre os interlocutores.

Construímos, assim, uma oficina de formação de professores de base interacionista sociodiscursiva que, a partir de nossa investigação quanto ao ensino da língua portuguesa no Mercosul, optamos por aplicá-la na Argentina. Os contextos de ensino dos professores foram

considerados a fim de que a formação pudesse alcançá-los e contribuísse realmente com as práticas docentes dos professores participantes.

Buscando uma coerência entre nossos objetivos iniciais e os resultados a que chegamos, organizamos esta seção a partir dos questionamentos traçados no início deste trabalho (no capítulo de introdução) e abaixo de cada um deles apresentaremos, de forma sucinta, observações e ponderações a que chegamos por meio desta pesquisa.

Com relação ao primeiro questionamento “Como se dá o processo de avaliação e produção de material didático para o ensino de PLE a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem?” trazemos algumas reflexões. Após a formação para o ensino de PLE a partir do ISD, apresentamos um modelo de análise de material didático construído por nós com vistas à análise de livros didáticos a partir da observação da mobilização (ou não) das capacidades de linguagem nas atividades destes materiais.

Com base na observação dos dados, tanto no momento de análise individual quanto no momento de análise em grupo, observamos algumas dificuldades relacionados a concepções intrínsecas à teoria apresentada. Houve oscilações entre as abordagens de gêneros como tais ou simplesmente como pretextos para o ensino de diversos aspectos, além disso, os elementos mobilizadores de capacidades foram constantemente confundidos com elementos que até o momento, em nossa concepção não mobilizariam quaisquer capacidades. Posteriormente, nossas reflexões nos levaram a compreender que os elementos realmente não mobilizavam diretamente as capacidades de linguagem, no entanto, de alguma forma, indiretamente, contribuíam para o processo de desenvolvimento destas. Neste momento, concebemos a existência dos elementos pré mobilizadores e semimobilizadores destas capacidades.

As confusões teóricas constatadas no momento de análise foram molas propulsoras para a reorientação sobre os aspectos problemáticos com objetivo de que a próxima etapa, produção de materiais didáticos, pudesse ser melhor apresentada. Como ainda não havíamos concebido os elementos capazes de mobilizar capacidades indiretamente, a orientação era a de que estes fossem desconsiderados para tal objetivo.

Ao entendermos como, aparentemente, sanadas as lacunas ou dúvidas teóricas, partimos para a segunda etapa – a produção de materiais didáticos. Este momento busca responder ao segundo questionamento “Em que medida acontece a transposição didática dos conteúdos ministrados na oficina para as unidades didáticas produzidas e aulas ministradas?”. Entendemos que os participantes já possuíam conhecimentos teóricos de como ensinar língua a partir do quadro interacionista sociodiscursivo e, no primeiro momento, contribuímos apenas com o fornecimento de textos representativos dos gêneros escolhidos para a construção da unidade

didática ou onde buscá-los. Com as unidades, inicialmente, construídas, passamos a orientar cada professor em prol de uma melhor adequação do material produzido à teoria proposta. Após este momento de orientação, poucas modificações foram feitas às produções iniciais. Como o nosso foco não era impor uma forma de desenvolver as atividades com vistas a desenvolver capacidades de linguagem, aceitamos as produções finais (entendidas pelos professores como adequadas ao objetivo e desenvolver capacidades). Ainda que não tenham sido realizadas grandes modificações, uma das unidades, inicialmente, sequer trabalhava o gênero como tal, o que após as orientações deixou de acontecer.

Com relação aos principais distanciamentos encontrados por nós que permaneceram, mesmo após as intervenções, a não consideração do gênero canção como tal e a persistência de atividades normativas e/ou estruturais de gramática e descontextualizadas de léxico. Entretanto, entendendo que o professor faz uso do material didático conforme seus objetivos e esperando que estas atividades distantes da proposta ministrada fossem trabalhadas de forma a alcançar o objetivo para o qual foram traçadas, partimos para a próxima fase: utilização destas na aula. Observamos que, em detrimento do que havíamos orientado durante a formação, aspectos recorrentes nas práticas dos professores continuaram a acontecer: a imitação das atividades com gramática e léxico são o principal exemplo deste fato. Consideramos que a formação inicial do professor e suas práticas já consagradas desde o estágio para a produção de materiais didáticos sobrepuseram-se aos conhecimentos recentemente construídos com relação a estes aspectos.

Entretanto, também observamos um trabalho produtivo quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, principalmente, relacionado à capacidade de ação. Esta foi mobilizada em número muito superior às outras. Entendemos que este aspecto está intimamente relacionado ao tratamento do gênero como tal, pois, para colaborarmos com tal compreensão, os elementos mobilizadores foram retomados inúmeras vezes no momento da explanação da teoria e das intervenções para a produção.

A fim de observarmos como é feita a transposição didática do que foi aprendido na oficina para as unidades didáticas produzidas e aulas realizadas pelos professores, baseamo-nos nos estudos basilares de Chevallard (1985) sobre transposição didática e, numa base interacionista sociodiscursiva, nos estudos de Machado (1997, 2009) e Machado e Cristovão (2009), buscamos observar como se deu a transposição didática nos dois momentos acima mencionados. Como observado na análise da mobilização das capacidades de linguagem, o manejo do material didático produzido de forma predominantemente rígida, levou a constatação de que os elementos traspostos nas unidades didáticas foram os mesmos traspostos no momento das aulas. Verificamos que a maioria dos elementos traspostos relacionaram-se à

capacidade de ação, ou seja, grande parte dos elementos transpostos fazem parte dos contextos de produção dos textos trabalhados. Elementos mobilizadores das outras duas capacidades foram minimamente mencionados, bem como constatamos quando observamos os elementos presentes nas atividades (e trabalhados nas aulas) para o desenvolvimento destas. Observamos ainda que, em grande parte, estes elementos foram transpostos através de uma linguagem mais acessível aos alunos. Este fato demonstra que os professores refletiram sobre o “como” possibilitar o ensino dos aspectos aprendidos de forma a possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, sem necessariamente referirem-se aos conceitos ou terminologias adquiridos durante a oficina.

Buscando respostas para o terceiro questionamento “Quais elementos constitutivos de repertórios didáticos são utilizados pelos professores a fim de alcançarem o ensino de determinado conteúdo em PLE com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem?”, analisamos as aulas ministradas pelos professores. Observamos a utilização do material com certa rigidez. Nossa compreensão de material didático não aponta para este tipo de trabalho, mas entendemos que eles almejavam uma coerência com o que haviam se proposto a fazer. Dessa forma, as capacidades que seriam mobilizadas a partir das atividades constitutivas das unidades didáticas foram, sempre que trabalhadas, as que realmente foram desenvolvidas no momento das aulas. Este fato nos aponta a importância que tem o material didático para a prática docente, pois, ainda que os participantes tivessem conhecimento sobre a teoria e um objetivo em mente, não deram outro tratamento às atividades a fim de alcançá-lo. Este comportamento só reitera a relevância quanto à reflexão com relação ao uso dos materiais didáticos, que deve ser instigada desde o momento da formação inicial, propagada como uma prática que deve ser constante entre as ações docentes.

Objetivamos também, no momento das aulas, analisar que elementos possibilitariam o ensino naquele momento. Então, com base nos estudos de Cicurel (2011) sobre repertórios didáticos, buscamos observar que elementos constitutivos destes repertórios foram mobilizados no momento das aulas. Diversos elementos puderam ser observados, mas alguns deles careceram de maior reflexão. Constatamos, dentre outros aspectos, que ao tratar o texto como gênero, foram mobilizados saberes sociais e não somente comuns em língua estrangeira ou materna. Este fato aponta para a consideração de aspectos sociais relacionados ao trabalho com gêneros.

Outro aspecto que consideramos predominante na construção das aulas foi o posicionamento de solicitar os conhecimentos prévios dos alunos para, a partir deles, construir novos conhecimentos. Cicurel (2011) entende que o repertório dos professores é o que

possibilita sua competência transmissiva, ou seja, o conjunto de conhecimentos docentes é o que possibilita o ensino. Nós, a partir de nossos dados, compreendemos que tal competência deve ser concebida como construtiva, na medida em que não há uma transmissão direta, e sim uma construção feita por docentes e discentes, esse fato nos fez acrescer à lista dos elementos propostos pela autora como elementos constitutivos e repertórios saberes também dos discentes.

Relevante também foi constatarmos que, entre os vários elementos constitutivos de repertórios de diversas ordens (saberes pedagógicos, comuns, sociais, d'expertise, etc.) houve uma discreta mobilização de saberes científicos construídos no momento da oficina. A nosso ver, este fato se deu pela inexperience de possibilita o ensino a partir dos pressupostos teóricos recentemente apreendidos, o que pode ter gerado uma insegurança com relação à transposição dos conhecimentos adquiridos. O que nos leva à observação de outro aspecto, que foi a observação de quais e como foram transpostos os conhecimentos construídos no momento da oficina para as unidades didáticas produzidas e aulas ministradas.

Até então, fizemos nossas reflexões a respeito do processo da formação de professores ministrada por nós. Neste momento, buscando responder à última questão construída por nós “Como o professor vê sua atuação processo de análise, produção e utilização do material didático?”, apresentamos as análises a partir da reflexão dos professores. O espaço para a reflexão foi possibilitado através da aplicação de um questionário e de um encontro para reflexões em grupo. Através do questionário, com foco na autorreflexão do professor, conseguimos observar que os professores só identificaram aspectos positivos relacionados a suas práticas, pois os aspectos negativos apontados eram externos a estas. Neste momento, podemos observar a necessidade de uma formação voltada a um profissional reflexivo, capaz de avaliar suas compreensões e incompreensões, pois, como observamos, alguns aspectos negativos quanto a suas práticas com relação a incompreensões teóricas ocorreram, no entanto, não foram citadas pelos professores.

O momento relativo à reflexão em grupo possibilitou a explicitação de diversas ponderações. Dentre os principais aspectos analisados pelos participantes. O livro didático foi abordado com um material descontextualizado e que não é claro quanto à teoria adotada. Constatamos que o primeiro aspecto apontado tem relação com a falta de materiais de PLE voltados ao ensino desta língua em escolas de nível secundário. Já o segundo aspecto está relacionado a incoerências teóricas apontadas pelos participantes ao analisarem os livros didáticos, como a apresentação do método comunicativo e a constituição do material de forma descontextualizada, normativa e esquemática.

O Interacionismo Sociodiscursivo foi apontado como uma teoria adequada de ensino de língua através dos textos. Observamos que, para os participantes, este foi o grande diferencial desta. No entanto, verificamos uma crença implícita de que é uma teoria que possibilita o trabalho com o texto, e não com a gramática da língua. Ainda que tenhamos apresentado a relação entre os elementos linguísticos e a constituição deste, houve uma resistência a esta abordagem da língua. Entendemos que este fato se deve a fossilização dos conhecimentos referentes ao ensino de língua a partir de uma concepção de gramática normativa e estrutural.

Os participantes ainda ponderaram sobre elementos que impossibilitam ou atrapalham o ensino de modo geral e pensaram numa proposta do que poderia ser um material didático “ideal”. Este, de modo, geral, deve ser voltado a um público específico e, prioritariamente, coerente com a proposta teórica adotada. Revelaram a preocupação em compreender estes pressupostos teóricos adotados pelos autores dos livros e apontaram a necessidade de que estas informações fossem abordadas em um manual, com explicações teóricas e metodológicas. Apontaram ainda aspectos intrínsecos ao ensino da língua, como abordagem da cultura brasileira a partir de gêneros de diferentes modalidades e possibilitando um trabalho com uma gramática contextualizada e comparativa.

Podemos observar que vários aspectos foram analisados pelos professores participantes da pesquisa sem maiores problemas, entretanto, o momento de autorreflexão ou autoanálise de seu trabalho, o professores demonstraram um enorme distanciamento desta prática, desviando-se de observar seu próprio fazer em prol na análise e observação de quaisquer outros aspectos constitutivos do conjunto de elementos que contribuíram (ou funcionaram como empecilho) durante o processo. Tal fato somente reitera a necessidade da formação reflexiva do professor, principalmente, seguindo o modelo de formação traçado por nós: apresentação da teoria que deverá embasar a constituição de objetivos e escolhas metodológicas; oportunidade de análise do material didático com base nos objetivos traçados; oportunidade de produção do material didático buscando alcançar os objetivos traçados; constante remodelação, a partir de orientações do profissional formador e do próprio professor, do material produzido; utilização consciente (buscando sanar possíveis lacunas deixadas nos momentos de produção e remodelação); e uma reflexão crítica sobre tal utilização. A nosso ver, esta é a grande contribuição de nossa tese: a possibilidade de refletir sobre este modelo de formação, que mostrou-se produtivo, ainda que tenhamos observado a necessidade de desenvolvê-lo a longo prazo, a partir de práticas constantes de reflexão (autorreflexão e autocrítica) sobre o trabalho docente, pois esta é uma prática praticamente inexistente durante a formação inicial e desconsiderada pelos professores em meio a tantas ações que já realizam afim de realizar seu trabalho.

Concernente aos dados apresentados, alguns encaminhamentos apresentam-se como desdobramentos de nossa pesquisa. Inicialmente, entendemos a necessidade de uma formação inicial e continuada visando à formação de um docente que conheça as inovadoras teorias para o ensino de línguas, e não somente as principais abordagens ou os métodos mais utilizados. Ainda referente à formação inicial e continuada, observamos a necessidade de formações que possibilitem o desenvolvimento de um professor reflexivo, que seja capaz de analisar seus materiais didáticos e utilizá-los de forma a alcançar seus objetivos, além de refletir sobre sua prática, buscando observar se o que foi objetivado foi alcançado, as ações que levaram a determinado resultado e as apreensões de formas distintas de agir que poderiam ter modificado o resultado final.

Conforme os repertórios didáticos construídos no momento das aulas, observamos a consolidação de elementos referentes aos saberes científicos aprendidos ainda na formação inicial. Embora Cicurel esclareça que os repertórios estão em constante construção, ideia também concebida por nós, percebemos que os conhecimentos científicos relacionado à formação inicial sobrepõem-se aos construídos posteriormente. A resistência em modificar estes conhecimentos é perceptível, ainda que subjetivamente o professor busque trabalhar a partir de outra concepção teórica e trace objetivos que os conhecimentos adquiridos em formação inicial não corroborem para alcançá-los. Este fato nos leva à necessidade de uma formação ampla, capaz de possibilitar o conhecimento de teorias de diversas e suas relações com objetivos diversos, para que os professores não se tornem reprodutores de métodos ou imitadores de livros didáticos.

De forma mais particular, entendemos que a gramática, suas concepções, formas de ensino, construção de atividades focadas no trabalho de aspectos linguísticos relacionados à construção de textos deve ter uma atenção especial, visto que, independente da abordagem adotada, materiais didáticos e professores continuam a propagar o ensino normativo e esquemático da língua. Fato que se repetiu em nossa pesquisa e necessita ser abordado em novas pesquisas para que consigamos nos desvencilhar de tal legado.

Sugerimos ainda que outras pesquisas foquem à formação de professores de professores de PLE no Brasil e fora dele. É indiscutível a necessidade de reflexão relacionada a diversos aspectos, dessa forma, sugerimos a utilização deste modelo de formação reflexiva ou ainda de novos que venham a ser concebidos, considerando sempre que a melhoria do trabalho docente advém da consciência do que o profissional busca fazer, os meios que traça para fazer e a reflexão sobre o porquê de determinado resultado tendo em vista o trabalho realizado (o não

realizado, a possibilidade de uma realização distinta), ou seja, um modelo que possibilite uma formação reflexiva do docente.

Por fim, nossa pesquisa buscou o entrelaçamento de dois aspectos bastante relevantes para o campo de PLE, a saber: a formação de professores e a produção de material didático. Tal interseção foi possibilitada através do quadro teórico interacionista sociodiscursivo que permitiu gerar e analisar dados de forma a entendermos que uma das contribuições significativas desta tese decorre do fato de propiciarmos um modelo de formação de um professor reflexivo que, com base num arcabouço teórico e em objetivos anteriormente traçados, pode utilizar textos representativos de diferentes gêneros a fim de possibilitar a formação eficiente de um falante de PLE.

Ratificamos a necessidade de outras pesquisas a partir deste estudo. Uma grande necessidade, observada por nós, é a utilização deste modelo desenvolvido a longo prazo, possibilitando, assim, a compreensão de aspectos que podem ser modificados a partir da prática constante de análise, produção, utilização e reflexão sobre todo este processo. Entendemos que tal necessidade apresenta-se pelo fato de não termos alcançado um momento significativo de autorreflexão e auto análise e entendemos que este fato se deu pela ausência de práticas reflexivas.

Devemos considerar ainda que esta pesquisa voltou-se para a esfera do ensino, mas seria de suma importância que formações como estas focalizem a esfera da aprendizagem, possibilitando a análise e a reflexão dos docentes a partir dos resultados alcançados por seus alunos, ou seja, observando a contribuição no aprendizado, de diferentes formações de base reflexiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Le textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA, A e BARBOSA, C. N. **Horizontes: rumo à proficiência em língua portuguesa**. Buenos Aires: LIBreAr, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. (Org.). **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992. p.11-16.

\_\_\_\_\_. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L.(Org.). **O ensino de português para estrangeiros**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.p.55-89.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L. (Org.) **Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997.

ANDRÉ, S. e MARIA, M. M. S. **Português Dinâmico 1 Inicial**. Buenos Aires, 2011.

\_\_\_\_\_. **Português Dinâmico 2 Intermediário**. Buenos Aires, 2010.

ARGENTINA. Lei nº 26.206, de dezembro de 2016. Lei de Educação Nacional. **Boletín Oficial Argentino**. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA, Lei nº 26.468, de 12 de janeiro de 2009. Estabelece a obrigatoriedade da oferta de Língua Portuguesa em todas as escolas secundárias da Argentina. **Boletín Oficial Argentino**. Buenos Aires, 2009.

ARGENTINA, Lei nº 25.181, de 10 de novembro de 1997. Aprova o Convenio de Cooperação Educativa com a República Federativa do Brasil. **Boletín Oficial Argentino**. Buenos Aires, 1997.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BEACCO, J. C. **Représentations métalinguistiques ordinaires et discours**. Langages, Larousse, n°154, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BOHN, H. J. Avaliação de materiais. In BOHN, H. J. & VANDRESSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BIGHETTI, H. **Criação Publicitária**. Originais cedidos pelo autor no curso de Administração de Propaganda e Publicidade, ministrado na Universidade Regional de Blumenau (Furb), 1997.

BRANDÃO, H. N.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Cartas da administração privada pública e cartas particulares: estudo da organização discursiva. In. VANDERCI, A.(org). **Para a história do português brasileiro**. Volume VII: vozes veredas, voragens. Tomo II. Londrina: EDUEL, 2009, p. 699-737.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014. Instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL, Decreto nº803, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o texto do Acordo de Admissão de Títulos, Certificados e Diplomas para o Exercício da Docência no Ensino do Espanhol e do Português como Línguas Estrangeiras nos Estados Partes, 2010.

BRASIL; ARGENTINA. Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Escolas de Fronteira – Programa Escolas Bilíngües de Fronteiras (PEBF)**. Brasília; Buenos Aires, mar. 2008.

BRONCKART, J.-P & BOTA, C. (Orgs). **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2014.

BRONCKART, J.-P. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. *Por uma renovação do ensino da produção escrita*. Revista Letras, nº 40, v. 20, 2010, p.163-176.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações em desenvolvimento.** Actas do Seminário Internacional de Análise do Discurso da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, 2005.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo;** trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Um retorno necessário à questão do agir. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Lopes; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 85- 107. (Série Ideias sobre Linguagem).

BULEA, E. Atividade Linguageira, textualidade e significação. In: BULEA, E. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** LEURQUIN, V. L.; FIGUEIRÊDO, L. L. E. (trad.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 63-93. (Série Ideias sobre Linguagem).

CANALE M., & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.** Applied Linguistics,1, 1980.

CARVALHO, G. **Unidades fraseológicas no ensino de Português Língua Estrangeira: Os últimos serão os primeiros.** 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Theoretical Framework for Communicative Competence.** In Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Eds.), The construct validation of test of communicative competence, 1981.

CHATEL, E. **Marchés et prix: savoirs enseignés et façons d’enseigner en Sciences Économiques et Sociales.** Paris: INRP, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné.** Grenoble: La pensée Sauvage, 1985.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CICUREL, F. **Les interactions dans l’enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe.** Paris: Didier, 2011.

CONTURSI, M. E. Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. **Revista SIGNOS ELE**, Nº 6, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456465>. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

CORACINI, M. J. R. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA, N.B. **Canção popular e ensino de língua materna: o gênero canção nos parâmetros curriculares de Língua Portuguesa.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.4, n.1 p-9-36, jul/dez,2003.

\_\_\_\_\_. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: Dionísio, A.P. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org) **O livro didático de língua estrangeira, múltiplas escolhas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M. de M., MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) 2007. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-272.

CROOKES, Graham. **Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research**. Applied Linguistics, v. 14, No. 2, Oxford University Press, p. 130-144, 1993.

DOLZ, J. **Catégorie verbale et action langagière**. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans. 1990. Tese (Doutorado). Université de Genève, Genebra, 1990.

DOLZ, J. PASQUIER, A. BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?** Études de Linguistique Appliquée, 1993.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: PressesUniversitaires Rennes, 2009. p. 65-74.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: DECÂNDIO, F.; MACHADO, A. R. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopez (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 19-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

DOLZ, J., ROSAT, M.C., & SCHNEUWLY, B. **Maintenance of tense and control of tense alternation in four text types**. Analysis of texts written by children aged 10 to 14. In P. Boscolo (Ed.). Writing trends in European reseach. Padova : UPSEL, 1988.

DUCROT,O. **Le dire et le dit**, Paris : Minuit, 1984.

- ELLIS, R. **Task-based language teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANZONI, P. H. **La enseñanza del portugués. Situación actual**. In: I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, 1999.
- FREIRE, A. M. F. **Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classroom Practice**. 1989. 99 f. Tese (Doutorado) – Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, 1989.
- GENETTE, G. **Figures III**, Paris: Le Seuil, 1972.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1996. p. 41-48.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: [bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927) acesso em 28 de junho de 2014.
- GOMES DE MATTOS, F. Quando a prática precede a teoria: criação do PBE. In: ALMEIDA FILHO J. C. P, LOMBELLO, L. C (Orgs.). **O ensino de Português para estrangeiros**. Campinas, Pontes, 1989. p.11-17.
- GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2011 [2007].
- GONDIM, A. A. L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- GONZALES, L. **Linguagem Publicitária: análise e produção**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.
- GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- GUARESCHI, P. **A ideologia: um terreno minado**. In: *Psicologia Sociedade*. 8(2): p.82-94; jul./dez., 1996.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012[1987].

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo 2: Sobre a crítica da razão funcionalista.** Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 [1987].

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the Functions of Language.** London: Edward Arnold, 1973.

HAYES J. R.; FLOWER L. S. Identifying the organization of writing processes. In: L. W. GREGG; E. R. STEINBERG (Ed.), **Cognitive processes in writing.** New Jersey: LEA, 1980. p. 3-30.

HYMES, D. On Communicative Competence. In Brumfit, C. J., & Johnson, K. **The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1979.

HYMES. D. **Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KINTSCH, W., & van DIJK, T. A. **Comment on se rappelle et on résume des histoires.** Langages, 1975

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2004

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre, Sagra D. C. Luzzatto, 1996.

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

LEITE, M. R *et al.* **Avenida Brasil.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004

LEURQUIN, E. V. L.F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. **Revista Eutomia**, PE (Brasil), v. 02, p. 68, 2014. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/755>. Acesso em 26 de março de 2015. p. 167-186.

\_\_\_\_\_. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.** MAGELA, A. F. L.(org). Campinas: Editora Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O agir do professor de línguas em situação de formação de professores: ensino e aprendizagem e saberes docentes.** Pós-doutorado na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, PARIS 3, França, 2013.

LEURQUIN, E. V. L. F. & SILVA, M. C. **Por uma política de implementação de Português língua Estrangeira na Universidade Federal do Ceará.** Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE, v. 01, p. 10, 2015

LEURQUIN, E. V. L. F. & PEIXOTO, C. M. M. **A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente.** Scripta (PUCMG), v. 15, p. 13-319, 2011.

LIMA, E; IUNES, S. **Falar, Ler, Escrever Português.** São Paulo: EPU, 2002.

LIMA, E. E. O. F; IUNES, S. A. **Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

LOPES, A.R.C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999. p.59-80.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVAO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 93-121.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J.L Meurer; A. Bonini; D. Motta-Roth (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 237- 259.

\_\_\_\_\_. **A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades.** Conferência pronunciada no dia 17/06/1997, no Seminário Critérios de avaliação de livros didáticos 6ª a 8ª séries, Ministério de Educação e de Desporto, como palestrante convidada.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. pp.123-151.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola, 2008.

MANDLER, J. & JOHNSON, N. **Remembrance of things parsed: Story structure and recall.** Cognitive Psychology 9, 1977.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13-67.

\_\_\_\_\_. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, V. P. S. **Estratégias de compreensão de expressões idiomáticas por não nativos de português brasileiro.** 2013. 412 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

MATÊNCIO, M. L. **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Mercado de Letras. Editora Autores Associados, 1994.

MATTE BON, F. **Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea.** 2. ed. Madri: Edelsa (Tomo I), 1995a.

\_\_\_\_\_. **Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua.** 2 ed. Madri: Edelsa (Tomo II), 1995b.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). **Saberes em português: ensino e formação de docentes.** Campinas (SP): Pontes, 2008. p. 57-78.

MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). **Saberes em português: ensino e formação de docentes.** Campinas (SP): Pontes, 2008

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: política de fechamento. In: MUSSALIM, F. E BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Lingüística 2. Domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 233-264.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Transposição didática (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, F. **Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações?** Estudos Linguísticos/Linguistic Studies nº1, Julho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos e gêneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização.** 2007. 523 f. Dissertação (Doutorado), Universidade Nova de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e Tecnologia, (Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas), 2010 [2007].

MOREIRA, A., NASCENTE BARBOSA, C., NUNES DE CASTRO, G. Coordenação: MENDES, E. **Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ciclo básico, níveis 1 e 2.** Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. **Brasil Intercultural: Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ciclo intermediário, níveis 3 e 4.** Buenos Aires, Argentina: Casa do Brasil, 2013.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.68-90.

PEREIRA, A L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 35, 2000. p. 7-19.

PERRENOUD, P. **La transposition didactique a partir de pratiques: des savoirs aux compétences.** *Révue des sciences de l'éducation.* Montréal, v.24, n.3, 1998.

PONCE, M. H. O. de; BURIM, S. R. B. A; FLORISSI, S. **Bem-vindo!** São Paulo: SBS editora, 2009.

PASERO, C. **Una extraña mutación: Lengua portuguesa, educación y literatura en la Argentina 1932-1942,** 2004. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Altos Estudios Sociales, UNGSM, Buenos Aires, 2004.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

REIS, C. **Propaganda no rádio: os formatos de anúncio.** Blumenau: Edifurb, 2008.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II.** Paris: Seuil, 1986.

RUMELHART, D. E. Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), **Representation and understanding: Studies in cognitive science.** New York: Academic Press, 1975.

SANT'ANNA, A. **A Propaganda: Teoria, técnica e prática.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SANTOS, L. **Para uma Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa.** Conferência de abertura dos trabalhos do grupo de pesquisa Gramática Comunicativa do Português. Por videoconferência, Lille (França), 26 nov. 2008.

SANTOS, L. **Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados.** *Estudos Linguísticos,* São Paulo, 40 (2): p. 715-725, 2011.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral.** Organizado e editado por Simon Bouquet e Engler. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, E. da. **Um português bem brasileiro.** Buenos Aires: FUNCEB, 2015.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos.** 2002. 209 f. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, M. C. da. **Mecanismos de coesão nominal em produções escritas de estudantes de português língua estrangeira.** 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

SILVA, M. C. & LEURQUIN, E. V. L. F. **Experiência de Formação Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Português como Língua Estrangeira.** In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3.

SILVA, M. E. M. **Interfaces entre as ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português.** 2015. 417 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUSA, A. E. A. **O discurso do professor sobre o ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira.** 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

SOUZA, K. A. M. **O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso.** 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa; uma abordagem pragmática.** Campinas: Papyrus, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

TYLOR, E.B. **Primitive Culture,** New York: Appleton, 1971.

VERRET, M. **Le temps des études.** Paris: Honoré Champion, 1975.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VESTERGAARD, T. & SCHRODER, K. **A Linguagem da Propaganda.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1927].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WECK, G. **La cohésion dans les textes d'enfants.** Etude du développement des processus anaphoriques. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.

## APÊNDICES

### Apêndice A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - PPGL – GEPLA**  
**PROFESORADO EN PORTUGUÉS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**  
**ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS**  
**OFICINA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE PLE**  
**MINISTRANTE: ANGÉLICA GONDIM**

---

Estimado professor,

Suas respostas são de fundamental importância para efetivação de um estudo empírico e, conseqüentemente para a concretização de minha pesquisa. As informações fornecidas serão confidenciais, e sua identidade não será divulgada.

Contando com a sua colaboração, agradeço pela atenção dispensada.

1. Qual sua história profissional (formação acadêmica, tempo como docente da área de PLE, público a que já ministrou aulas)?
2. Qual é o objetivo das suas aulas de Português Língua Estrangeira (doravante PLE)?
3. Qual a metodologia utilizada nas suas aulas?
4. Como se constitui (em) o(s) público(s) a que dirige suas aulas (alunos de escola regular, curso livre, específico para alguma área, universitários de outros cursos, etc.)? . Qual o perfil do corpo discente (idade, formação, interesses pela língua)?
5. Qual o material didático adotado (livro, CD, gramática) para trabalhar com cada público?
6. Qual o espaço da leitura, da escrita e das práticas orais em suas aulas de PLE? Qual destes elementos recebe um maior foco nas suas aulas? Por quê?
7. Qual é o espaço para o ensino da Gramática durante suas aulas de PLE? Que concepção de gramática é adotada? Nas atividades propostas aos alunos, como você trabalha questões gramaticais?

**Apêndice B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - PPGL – GEPLA**  
**PROFESORADO EN PORTUGUÉS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**  
**ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS**  
OFICINA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE PLE  
MINISTRANTE: ANGÉLICA GONDIM

---

Estimado estudante,

Suas respostas são de fundamental importância para efetivação de um estudo empírico e, conseqüentemente para a concretização de minha pesquisa. As informações fornecidas serão confidenciais, e sua identidade não será divulgada.

Contando com a sua colaboração, agradeço pela atenção dispensada.

6. Em sua opinião, qual a importância da oferta de língua portuguesa nas escolas da Argentina?

---

---

---

---

---

7. Qual o seu interesse em estudar a língua portuguesa?

---

---

---

---

---

8. Como você descreveria a cultura do povo brasileiro?

---

---

---

---

---

9. O que há de mais fácil e difícil na língua portuguesa?

---

---

---

---

---

10. Você gosta do livro didático adotado pela sua escola para o ensino de língua portuguesa? O que mudaria nele?

---

---

---

## Apêndice C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - PPGL – GEPLA**  
**PROFESORADO EN PORTUGUÉS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**  
**ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS**  
OFICINA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE PLE  
MINISTRANTE: ANGÉLICA GONDIM

---

Estimado professor,

Suas respostas são de fundamental importância para efetivação de um estudo empírico e, conseqüentemente para a concretização de minha pesquisa. As informações fornecidas serão confidenciais, e sua identidade não será divulgada.

Contando com a sua colaboração, agradeço pela atenção dispensada.

Depois de ter aplicado a unidade produzida por você a fim de mobilizar/desenvolver capacidades de linguagem mantendo o conteúdo de uma unidade temática do livro didático utilizado, responda:

01. Para cada questão, responda:

a) Qual (quais) capacidade(s) de linguagem buscou mobilizar em cada questão? Através de que elementos?

b) Você conseguiu mobilizar tal (tais) capacidade(s)? Justifique.

02. Que dificuldades encontrou para elaborar sua unidade?

03. Que dificuldades encontrou para fazer a transposição didática (do que viu na oficina para sua sala de aula)?

04. Qual o contexto da sua sala de aula? Como você o descreveria? No que este contexto dificultou ou facilitou seus objetivos?

05. Depois da aplicação, o que funcionou e o que não funcionou? Justifique.

06. Como você avaliaria a aplicação da sua unidade? Justifique.

07. O que mudaria, acrescentaria ou retiraria da unidade produzida? Justifique.

08. Que diferenças observa na sua prática docente utilizando uma unidade produzida por você não por um autor de livro didático?

09. Antes da oficina, você já tinha ouvido falar de Interacionismo Sociodiscursivo? O que esta teoria tem para oferecer (ou não) para o ensino de línguas estrangeiras, neste caso, para o ensino de Português Língua Estrangeira?

## Apêndice D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - PPGL – GEPLA**  
**PROFESORADO EN PORTUGUÉS – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO**  
**ASOCIACIÓN ARGENTINA DE PROFESORES DE PORTUGUÉS**  
 OFICINA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE PLE  
 MINISTRANTE: ANGÉLICA GONDIM  
 PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

### Roteiro de análise

Agora você receberá 5 atividades de um livro didático, produzido na Argentina, que poderá ser voltado para um nível inicial, intermediário ou avançado (utilizados atualmente ou já utilizados nas escolas argentinas para o ensino de PLE) e deverá observar se há ou não o desenvolvimento de alguma (as) das capacidades de linguagem.

Para a análise de cada atividade, responda aos cinco itens:

1. Qual(is) modalidade(s) é(são) trabalhada(s) (expressão escrita ou oral, compreensão escrita ou oral)?
  2. Observar as ações a serem realizados pelos aprendizes de PLE conforme os comandos das atividades: Conhecimento gramatical/estrutural da língua, Léxico, Decodificação de imagens, Apresentação de informações pessoais do aluno, Produção de texto, Informações referentes ao conhecimento de mundo do usuário, Busca por informações implícitas e/ou explícitas nos textos, Leitura, Cultura, Posicionamento crítico do aluno, Lúdico, Pronúncia, etc. Pode acontecer de cada comando mobilizar mais de uma destas ações, se ocorrer, responda: qual(is) a(s) ação(ões) a ser(em) realizadas(s)?
  3. É (são) trabalhado(s) gênero(s) oral(is) ou escrito(s)? Qual(is)?
  4. Há elemento(s) que mobilize(m)/desenvolva(m) as capacidades linguísticas? Qual(is) elementos? Mobiliza(m) qual(is) capacidade(s)?
    - a) Para o desenvolvimento da capacidade de ação, observamos se há propostas ligadas ao contexto de produção;
    - b) Para o desenvolvimento da capacidade discursiva, observamos se há propostas ligadas à infraestrutura geral do texto (composta do plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências textuais presentes no texto).
    - c) Para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, observamos se há propostas ligadas à conexão, coesão nominal e verbal (mecanismo de textualização) e vozes e modalizações (mecanismo enunciativo), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais.
- Tenha em mente que a atividade pode não mobilizar capacidade alguma. Justifique sua resposta.

### Livro didático

Págs. \_\_\_\_\_

### Atividade 1

---



---



---





## Apêndice E

### TRANSCRIÇÃO LIVRE E COMENTADA DA AULA DO PROFESSOR PEDRO

O professor inicia aula nos apresentando, explicando que irão trabalhar um material trazido por ele para aula daquele dia e que depois voltariam às questões deixadas para a correção na aula passada. Então, o professor entrega o material, tomamos assento e o professor inicia sua aula. Os alunos estão bastante eufóricos e o professor precisa pedir para começarem algumas vezes!

P – Aí tem um exercício, são anúncios para vocês completarem com algumas palavras. Então, para poder completar, com todas essas palavras advogado, médico, dentista... tem que ler para ver a qual corresponde.

Os alunos fazem a leitura dos anúncios individualmente. Eles comentam aspectos entre eles, riem, tosse, tiram dúvidas individuais com o professor. Após cinco minutos, o professor pede a palavra:

P – Completaram? Bem! Número 1, 2, 3, 4, último?

Os alunos vão, individualmente, apresentando as respostas, as quais o professor corrige de acordo com as regras de pronúncia da língua portuguesa.

P – Bem, onde podemos encontrar esses anúncios?

Os alunos, então, fazem perguntas quanto a palavras encontradas nos anúncios, a fim de apreenderem seus significados.

Um aluno, então, responde: “Podemos encontrar em periódicos!”

P – Exatamente. Podemos encontrar no jornal. Muito bem! Mas só no jornal aparecem esses anúncios?

Um aluno “Na Internet”; uma aluna “Em revistas”.

P – Em que outros lugares aparecem classificados? Internet é muito grande! Onde?

Vários alunos comentam em voz baixa e um aluno se arrisca “Google”

P – Duvido!

Aluno “em sites”

P – Poderíamos imaginar que existem sites na Internet como, por exemplo, trabalho.com.br. Em espanhol também deve existir trabajo.com. Tem muitos sites, então, específicos para as empresas colocarem os anúncios e as pessoas interessadas procurarem o emprego. Então temos jornal e Internet (sites). Nos jornais e na Internet em sites específicos de trabalho. Bom, vocês leem esses anúncios, já leram alguma vez?

Muitos alunos dão uma resposta negativa à pergunta.

P – Por que não?

Aluna – porque somos estudantes.

P – Então, a quem estão dirigidos esses anúncios?

Dentre várias vozes, um aluno responde “às pessoas que buscam trabalho!”.

P – Bem! E quando vocês vão buscar trabalho?

Aluno – Quando precisar de dinheiro!

P – E quando vocês vão precisar de dinheiro? Quando?

Aluno – Quando eu for maior de idade.

P – E quando isso vai acontecer? Quantos anos você tem?

Aluna – Em dois anos.

Aluno – Três anos!

E os alunos começam uma bagunça sobre a idade uns dos outros! E o professor retoma.

P – Bem, antes de procurar trabalho, o que irão fazer?

Aluno – Terminar a universidade!

Aluna – Não necessariamente!

P – Por que não necessariamente terminar a universidade é necessário para procurar trabalho?

Aluno – Porque nem todos precisam.

P – O trabalho informal não necessita de terminar a universidade. Um exemplo de trabalho informal?

Aluna – Motorista.

P – Bem, mas você quer resultado! Então, você quer trabalhar como médico, engenheiro, advogado? Como chamamos isso?

Aluno – Profissão.

P – Isso! Profissões! O que é uma profissão pra vocês? O que significa profissão?

Aluna – Alguém que tem uma universidade.

P – Então, alguém que não terminou a universidade não tem profissão? O Messi não tem uma profissão?

Todos respondem que ele é um jogador de futebol.

P – Então, podemos dizer que um jogador é amador ou profissional.

Ninguém responde, então o professor explica a diferença – É um jogador que joga na liga! Um jogador que joga pela Argentina não é profissional? Claro que é!

Os alunos ficam empolgados e falam do jogador Lionel Messi por alguns minutos.

P – Então, o que define uma profissão? É o título?

Aluna – Alguém que ganhe dinheiro por trabalhar!

Os alunos discutem, em pequenos grupos, sobre a colocação da colega.

P – E aqueles trabalhadores que recebem frutas, polpa, mas não um salário?

Ele desiste do tema dado o tempo decorrido para a atividade e estabelece um novo comando

P – Bem, vamos procurar nos anúncios palavras que sugerem profissionais. Sublinhem as palavras como médico, psicólogo. Sublinhem!

Os alunos obedecem ao comando, enquanto o professor vistoria todas as atividades durante alguns minutos. Os alunos começam a perguntar entre si sobre suas futuras profissões. Todos falam ao mesmo tempo, não se pode compreender nada! O professor aproveita e ouve a pretensão de cada aluno.

P – Bem, então vamos ver as palavras sobre profissões. Quais são as palavras?

Aluna – Dentista, boca, psicólogo, exames psicotécnicos... Como se diz o curso do psicólogo?

P – Psicologia. Alguma outra palavra?

Aluna – O que faz o engenheiro civil?

P – Obras prediais, projetos de prédios residenciais... Quatro?

Aluno – Medicamento, pacientes.

Aluna – O que é “tira dúvida”?

P – O que é tirar, em português? Eu digo “Eu tive uma boa nota, tirei 10”. Dúvidas?

Aluna – “Dudas”. Tirar é “sacar”!

P – Claro! Que outras palavras da medicina?

Aluno - Clínica geral.

P – Deverá possuir registro no CRM. O que é isso?

Muitos respondem sobre a necessidade para ser médico.

P – Isso. É um registro para poder exercer sua função de médico. Bem! Cinco?

Alunos – Contratos, consultoria jurídica, negócios, direito, escritórios de advocacia.

P – Muito bem! E qual a linguagem utilizada nesses anúncios?

Aluno – Formal.

P – E por que deve ser usada essa formalidade? Porque trabalho não é um assunto muito ordinário.

P – E o que é ordinário para você?

Muitos alunos falam ao mesmo tempo sobre a importância que deve ser dada aos assuntos de trabalho.

P – Muito bem! Quando falamos em formal e informal, de que falamos? As palavras que aí estão podem ser consideradas formais ou informais? Não há marcas de informalidade! O tempo verbal, em que tempo está?

Aluna – Presente!

P – Por exemplo, onde? Que verbo?

Os alunos citam vários verbos no presente.

Aluna – Serão!

P – Esse verbo está no futuro. Olhem sujeito, verbo, objeto... Então, onde estão os verbos no anúncio 2, por exemplo?

Aluno – Realização!

P – Realização não é verbo! Qual seria o verbo de realização?

Aluna – Realizar!

P – Temos verbos aí ou não?

Alunos – Possuir, conduzir...

P – Estes estão no infinitivo. Bem, todos os anúncios são iguais? Quais as semelhanças e as diferenças?

Aluna – As palavras, o tamanho.

Aluno – Todos falam de dinheiro.

P – Todos falam de dinheiro? Vamos ver? O primeiro? Ok! O segundo?

Aluna – Não fala.

P – Bem, fala de salário e número. Alguns têm os valores e o último fala ‘enviar currículo com pretensão salarial para o e-mail’. Então, alguns vão oferecer o dinheiro e outros vão te perguntar quanto acha que deve receber. Então, como fazer quando pedir pretensão? “Eu pretendo ganhar um milhão de dólares!” Não é assim! Depende das atividades que vão exercer.

Aluna – Como trabalho de risco.

P – Muito bem! Tem muitas coisas que vão importar para determinar quanto. Que outras semelhanças vocês encontraram

Aluno – Profissões.

P – Exatamente. Mais alguma semelhança ou diferença? De que outras coisas falam os anúncios? Salário, profissão, atividades? Todos falam em títulos?

Aluno – Não.

P – Em quais há?

Aluna – médico, psicólogo.

P – E os outros por que não têm? Quer dizer que as pessoas não precisam de títulos para conseguir o trabalho?

Aluna – Pode ser.

Aluna – Isso!

P – De acordo com anúncios, quais as atividades que devem realizar cada profissional?

Os alunos aproveitam o tempo dado pelo professor para conversarem.

P – Muito bem!

O professor tenta algumas vezes voltar para as atividades, enquanto isso os alunos discutem sobre atividades a serem desenvolvidas por determinados profissionais.

P – Bem... Procurem...

Depois de alguns minutos,

P – Ok! O psicólogo vai realizar exames psicotécnicos. Depois, quem pode dizer o que vai fazer o dentista?

Aluna – Eu! O dentista vai realizar uma operação.

P – Tem que ser informações que estão aí.

Aluna – O dentista vai ganhar 6.300 reais.

Os alunos dão outros exemplos com a construção VAI + verbo no infinitivo para cada profissão.

Aluna – A empresa de contabilidade vai enviar currículos.

P – Não! Vamos ver quem é que vai enviar! Quem vai enviar é o interessado. Passamos para a página seguinte, temos quatro páginas. Então, as imagens representam que profissões? Um? Dois? Até a imagem 14. Os alunos vão respondendo e nenhum comentário é feito. Bem, agora na página seguinte, vocês vão relacionar as atividades às profissões do exercício anterior. Quem ensina? Quem faz pergunta? Quem atende ligações?

O professor segue enunciando as atividades e os alunos relacionam mais de uma profissão às atividades listadas. Levam mais de 10 minutos nesta atividade! Os alunos comentam as atividades!

Algumas perguntas do professor como “o que é um escritório?” são respondidas com a tradução para a língua materna por parte dos alunos “oficina”.

P – Bem, vamos passar para o ponto 8 “Você acha que há profissões mais importantes do que outras? Por quê?”. Vocês acham que há profissões mais importantes do que outras?

Alguns afirmam que sim; outros, que não, mas não justificam.

P – Bem, você disse que há profissões que são mais necessárias que outras profissões. Então, qual não é importante? Podemos viver sem.

Aluna – Jogador.

Aluno – Empregada doméstica.

P – Então, podemos viver sem empregada doméstica! Então, por que a gente contrata empregada doméstica?

Aluna – Para ajudar!

P – Para cuidar dos filhos, manter a casa limpa, cozinhar! Dar uma ajuda! Bem, que outra coisa faz com que uma profissão seja importante ou não, que podemos prescindir dessa profissão? Dessas outras que estão aí, mais alguma? Poderíamos viver normal se não tivesse alguma dessas profissões?

Aluno – Músico!

P – Podemos viver sem músico?

Alguns respondem que sim; outros, que não.

P – Alguém disse jogador de futebol?

Os alunos novamente ficam divididos, mas prevalece a necessidade dos jogadores pelo futebol “fazer parte da cultura”.

P - O que vocês acham que é mais importante para a escolha da profissão?

Aluna – Salário!

P – Mais um motivo pelo qual vocês escolheriam uma profissão? Podem colocar números aí nos motivos, do mais importante para o menos importante.

Os alunos fazem a atividade comentando e criticando a organização dos colegas.

Aluno – O que significa aposentar-se jovem?

P – É que há profissões que as pessoas se aposentam mais jovens que em outras.

O professor segue explicando os motivos, exemplificando individualmente para os alunos que solicitam.

Um sino marca o final da aula. O professor se despede e sai.

## Apêndice F

### TRANSCRIÇÃO LIVRE E COMENTADA DA AULA DA PROFESSORA ROSA

A professora entra e nos apresenta como uma professora brasileira que veio acompanhar a aula.

P – Bem, vamos começar! Vamos ver! Quem quer ler o comando da primeira questão?

Aluno – Eu! “Ouça a música e acompanhe com a leitura da letra.”

A professora, então, coloca a música “Tem pouca diferença”, de Luiz Gonzaga – Gal Costa e avisa que eles podem acompanhar cantando. Ao final a professora questiona:

P – Gostaram da música? Vamos trabalhar um pouquinho com essa música, depois vamos cantar, tá? Vamos para as dúvidas!

Aluna – O que significa bicho?

P – Animal!

Aluna – E Adão?

P – Adão e Eva no paraíso...

Aluna – Ah! Da bíblia! E o que é mancada?

P – Mancada é isso (professora teatraliza uma mordida). Vamos trabalhar um pouquinho a letra!

A letra da música faz referência a uma diferença. Qual é a diferença? Falem em português!

Alunos – Entre mulher e homem.

P – Muito bem! (professora lê o item b da primeira questão) “Segundo sua opinião, por que o autor Luiz Gonzaga refere ao episódio bíblico de Adão e Eva no paraíso?” Essa letra é de Luís Gonzaga e fala do episódio bíblico de Adão e Eva no paraíso. Vocês estavam falando da diferença entre o homem e a mulher, não é? Vocês conhecem esse episódio bíblico?

Aluno – Sim! É quando eles mordem a maçã e são desterrados...

P – Expulsos!

Aluno – do paraíso!

P – Porque aí eles cometem o pecado porque a maçã era proibida. E então, por que se refere a essa passagem da bíblia? Adão deu mancada, mas Eva também deu! Não há diferença no comportamento do homem e da mulher, pelo menos no comportamento deles. Vocês concordam com o que eu estou dizendo?

Alunos – Sim!

P – Então, a que conclusão o autor chega?

Aluna – Que tem pouquinha diferença.

Aluno – Mulher tem que ser fêmea e homem tem que ser macho.

P – Essa é a diferença, mas a conclusão é que tem pouca diferença, não é? Vamos ver! Qual é o tema que vínhamos trabalhando nas aulas anteriores?

Aluno – Partes do corpo!

P – Então, a partir dessa letra, vamos continuar trabalhando esse tema. (A professora lê o item “No texto são nomeadas partes do corpo, retire-as e coloque-as no desenho abaixo, segundo corresponda.” Vamos retirar da letra da música quais são as partes que são nomeadas aí!

Os alunos, então, citam várias partes do corpo.

P – Vamos escrevendo no desenho.

Aluno – Profe, não consta nariz!

Aluna – O que são coxas?

P – Lembram quando trabalhamos comida na semana passada, falamos de frango, coxas de frango.

Cinco alunos pedem licença para entrar em sala, pois estavam participando de uma avaliação.

P – Entrem! Que bom que chegaram!

Aluna – Quem é?

P – Vocês lembram que eu falei que a aula hoje era especial?

Aluna – Sim!

Aluno – Profe, a tira que sai da cabeça seria inteligência?

P – Não. Só partes do corpo!

Os alunos que chegaram atrasados pedem explicação sobre a atividade e a professora explica tudo o que foi feito e o que estão fazendo no momento.

Aluno – O que é queixo?

P – Lembra que já falamos onde era o queixo?

P – El mentón, queixo.

Aluno – Ah!

P – Só retirem as partes do corpo nomeadas na letra da música!

Aluno – Mas aqui abaixo tem palavras. Isso não importa?

P – Isso vai depois!

Aluno – Bem! É muito complicado!

P – Não, é bem simples! Para as pessoas que não estavam na sala, vou passar de novo a música. Bem, isso é um forró, tipo de música próprio do Nordeste. A Angélica é do Nordeste! Isso depois poderia ser trabalhado o tipo de música, não é? Então, que partes são citadas no texto? Vamos!

Os alunos, desta vez, citam apenas as partes citadas.

P – Muito bem, agora coloquem essas partes no desenho. O item seguinte tem outras partes do corpo. Coloquem! Tentem fazer sozinhos! Talvez vocês estejam com alguma dúvida, mas depois, avançando, há outras atividades que vão tirar dúvidas. Podem deixar em branco e depois voltar porque vamos continuar trabalhando com esse eixo que é o corpo. Então, se têm dúvidas, tentem trabalhar sozinhos.

Os alunos realizam a atividade e, entre si, tiram dúvidas sobre léxico durante cinco minutos.

P – Volto a repetir: se têm dúvidas, deixem em branco!

Mas os alunos continuam perguntando sobre os nomes desconhecidos.

P – Bom, vamos passar para a outra atividade, tá? Leia o texto. Comece!

Aluno – De onde começo?

P – Do começo, sempre do começo!

Um aluno inicia a leitura do texto, mas há muitas pausas, então, a professora pede que ela inicie, mas acaba fazendo toda a leitura!

P – Gostaram do texto? Já ouviram falar de Lewis Carroll? Foi ele quem escreveu Alice no país das maravilhas. Bem, vamos continuar! Que tipo de texto é esse?

Alunos - Uma carta.

Dentre as vozes, há sempre um aluno que responde, de propósito, tudo em inglês!

P – Aqui diz: “O texto acima é uma carta. Uma carta pessoal, um tipo tradicional de correspondência entre pessoas que possuem certo grau de intimidade. Por meio desse tipo de contato, variados atos de fala são veiculados, como dar e pedir notícias sobre alguém ou algo, dar ou pedir conselhos, contar sobre sentimentos, relatar fatos e experiências pessoais, dentre outros. Atualmente a carta vem sendo substituída pelo e-mail que é a forma de correio eletrônico mais difundido no mundo, mas ainda há pessoas que pelo simples prazer de trocar correspondência físicas, preferem utilizar o método da carta.” É verdade que a carta é muito pouco utilizada, o mesmo está acontecendo com os livros e os livros eletrônicos; mas o prazer de ter o papel nas mãos não podem ser substituídos pela tela do computador. O que vocês acham?

Aluno – Mas no caso da carta, os correios eletrônicos são grátis!

Os alunos comentam ainda da rapidez do e-mail, da facilidade... Mas a professora opta por continuar com as atividades.

P – Bem, vamos continuar com esse tema! Então, voltamos para a questão da carta! “Você ou alguém de sua família costuma receber cartas? De que tipo? em quais situações?” Quero ouvir um de cada vez falar! Também vão escrever! Quem quer responder essa pergunta?

Os alunos ficam apontando uns aos outros para responder. A professora, então, escolhe um aleatoriamente!

P – Você! Alguém de sua família costuma receber cartas?

Aluna – Preciso falar em português?

P – Sim! Em português!

Aluna – Para minha festa de aniversário, eu recebi uma carta de minha avó e sempre recebo cartas dela.

P – Então, você costuma receber cartas de modo tradicional, pelo correio! Alguém mais quer falar? Todos podem opinar! Francisco, você costuma receber carta ou não?

Aluno – Eu, não.

P – E na sua família?

Aluno – Sim. Recibos, impostos, multas...

P – Mas não recebem carta pessoal?!

Aluno – Não. Recebem cartas do governo.

A professora questiona os alunos que estão no final da sala.

Aluna – Eu recebi uma carta para meu aniversário e ano novo.

P – Muito bem!

Aluno – Eu recebi uma carta de minha tia da Espanha com um livro.

P – De presente?

Aluno – Sim!

P – Que bom! Na verdade, esse tipo de carta foi o que se perdeu, cartas pessoais. Vamos agora para a hora de escrever! Vocês já escreveram uma carta?

A maioria dos alunos responde que não.

P – Para quem escreveu, é uma atividade fácil? Quero que coloquem as respostas que estão me dando no exercício porque vou levar para avaliar!

Um aluno diz que escreveram cartas, mas foi na sala de aula, a pedido de outra professora.

P – Então, respondam aí se escreveram carta ou não. Sempre vocês têm a possibilidade de o que colocarem aí ser ficção. Eu não vou saber se vocês realmente escreveram a carta! Aqui a questão é que vocês escrevam! Escrevam! Não tem que escrever muito! Não esqueçam de colocar o nome na folha. Estamos então?

Os alunos fazem várias perguntas à professora sobre o verbo escrever quanto à conjugação e ortografia, pois pensam aproximar-se da conjugação e da ortografia da língua espanhola. Todos estão escrevendo! Passados uns dez minutos, a professora segue com a unidade, sem pedir que leiam suas produções ou sem fazer qualquer referência aos textos que estavam produzindo.

P – Agora vamos passar para a análise do texto! “Por que esse texto é considerado uma carta? Quais seriam as características que marcam este tipo de texto?” Vocês têm aí o texto, vamos falar das características!

Alunos diversos - A data, destinatário, vocativo...

P – Vocativo! Aparece o nome de quem?

Aluna – Do emissor!

P – Muito bem! Pode ser assinatura também. E o corpo, não é, do texto? Muito bem! Qual é o tipo de discurso que prevalece aqui? O que vocês consideram como tipo de discurso em língua espanhola?

Aluna – Diálogo!

E os alunos voltam a perguntar pelas partes do texto, visto que deverão responder por escrito. A professora menciona todos os elementos anteriormente citados, enquanto os alunos vão copiando.

P – Então, eu estava falando o seguinte: o que vocês sabem sobre tipo de discurso?

Aluna – É formal ou informal.

P – Isso é sobre a linguagem.

Aluna – Oral e escrito.

P – Pode ser!

Aluno – Um diálogo!

P - Bem, um diálogo que tipos de discurso tem? Quando você lê um diálogo por que sabe que é um diálogo?

Aluno – Pelas falas.

P – Porque tem, pelo menos, duas pessoas que falam. Aparece a transcrição desse diálogo. Alguma semelhança com esta carta?

Aluna – Não!

Aluno – Sim!

P – Entre quem seria?

Aluno - Entre o médico e o paciente.

P – Muito bem! Há o que se chama de discurso direto. Ou não? O que vocês sabem de discurso direto e indireto? Eu falei com a Marcela (professora de produção textual) e ela me disse que vocês já tinham trabalhado isso.

A professora coloca no quadro “discurso direto” e “discurso indireto”.

P – Qual é a diferença?

Um aluno responde em espanhol, de uma maneira bem simples, a diferença entre eles.

P – Muito bem! Aqui há uma transcrição desse discurso direto. É o discurso que prevalece aí?

Aluno – Sim!

P – É. É o discurso que prevalece no texto! Esse diálogo entre médico e paciente! E por que sabemos que é direto? Porque há marcas textuais! Quais são?

Alunos – Aspas, dois pontos...

P – Então, esses sinais de pontuação introduzem esse discurso direto. Escreveram?

Alunos Sim!

P – Muito bem. Agora, “Qual é o tempo verbal de base no texto?”

Aluno – Pretérito!

P – Que tempos verbais aparecem?

Aluna – Presente.

Aluno – E pretérito.

P – Que tempos aparecem no pretérito?

Alunos diversos – Ficou, fez...

Aluno – Podemos marcar no texto os verbos?

P – Sim. Assim, terão uma melhor visão do texto e verão o que prevalece. Vamos! Marquem os tempos verbais!

Todos os alunos vão marcando e confirmando com a professora se são verbos. A professora vai respondendo e questionando sobre o tempo verbal.

P – Então, prevalece o pretérito perfeito, não é? Tudo que se fala, escreve. Por que vocês acham que esse é o tempo que prevalece no texto.

Aluna – Porque ele está contando o que aconteceu.

P – Então, ele está relatando...

Aluno – um fato passado.

P – Quando utilizamos o pretérito perfeito?

Aluna – Quando falamos de algo que aconteceu no passado.

P – Justifiquem por que vocês acham que prevalece esse tempo. Vamos que ainda temos que chegar na produção escrita!

Os alunos se manifestam contrários à produção de texto. “Não!”, “Que produção!”...

- P – “Levando em conta a temática expressa, que tipo de carta seria?”
- Aluna – De amor.
- Aluno – Informal!
- P – Quais os tipos de carta? Cartas de amor que estão dentro de cartas pessoais, reclamações.... Podemos pensar em que tipo de carta?
- Aluno – Informal!
- P – Formal ou informal está relacionada ao tipo de linguagem que se utiliza. Agora estamos falando de tipo de texto...
- Aluna – É literário.
- P – Eu sei o que você quis dizer. Vamos chegar a essa questão. Uma carta assim seria de que tipo? Pessoal e inclusive podemos falar de cartas de amor. O que vocês acham? É a sua opinião. Escrevam! Podem escrever na última folha.
- Alguns alunos cantam músicas brasileiras como “Velha infância”.
- P – Agora sim, vamos para a linguagem O que vocês podem dizer sobre a linguagem utilizada na carta?
- Aluno – É informal.
- P – Alguma coisa chama atenção?
- Aluno – É metafórico.
- P – Pensem sobre com os conhecimentos que vocês têm sobre língua espanhola, literatura. Os alunos brincam, falam que há mentiras...
- P – Pode ser uma carta de amizade ou de amor. E por que vocês acham que é uma linguagem figurada?
- Aluno – Porque não existe, por exemplo, “colocar beijos em caixa”. Há uma série de expressões.
- P – Então, qual será aí o motivo de uso dessa linguagem.
- Aluno – Comunicação!
- Aluna – Emissor e receptor.
- Aluno – Pra mim, eles são namorados e estão separados.
- Aluno – Virou uma novela!
- P – Qual será a intenção do emissor? Por que o uso dessa linguagem?
- Aluna – Para ser mais romântico.
- P – Qual será o objetivo?
- Aluno – Namorar, conquistar...
- Os alunos seguem comentando sobre o possível relacionamento amoroso entre emissor e receptor da carta estudada.
- P – Bem, vamos seguir “h) Explique o que significam essas expressões na carta acima.” Que expressões vocês conhecem que têm nomes de partes do corpo?
- Aluno – Falar pelo cotovelo, pelo cabelo, pelo olho, por tudo...
- P – Bem, agora vamos ver! Essas são expressões que se referem a partes do corpo, não é? Na primeira aparece ouvido, na segunda, nariz. E tem outras expressões que aparecem partes do corpo.
- Um aluno me faz perguntas sobre a atividade.
- P – Você tem que fazer sozinho!
- Aluno – Ninguém me ajudou.
- P – Tudo bem! Leia todas as possibilidades, com certeza, tem alguma que você conhece. Pode tirar o significado aí no texto. E aí, sabem alguma? Vamos começar pela primeira “tomar o peito”. O que é?
- Aluno – Até o máximo!
- P – Essa expressão vocês já utilizam em espanhol. É se preocupar por alguma coisa, é “Interessar-se vivamente por; interessar-se por algo.”
- Aluno – E “até o pescoço” é “até o máximo”.

P – Isso! Pessoal, são expressões que a gente utiliza! Pensem um pouquinho!

Aluno – De encher os olhos?

P – Também utilizamos.

Aluno – e como é?

P – Deleitar los ojos mirando esta chica.

Aluno – Ah! “Causar admiração, contentamento, agrado”.

Os alunos começam a falar, em espanhol, sobre outras formas de se dizer a expressão em sua língua materna e dão exemplos aos colegas que não entenderam a expressão.

É o final da aula!

P – Na próxima aula vamos terminar esse material de qualquer maneira.

Aluno – Não vamos ter que entregar?

P – Sim!

## Apêndice G

### TRANSCRIÇÃO LIVRE E COMENTADA DA AULA DA PROFESSORA LUÍSA

A professora inicia a aula nos apresentando e começa com o seguinte questionamento:

P – Quando vocês viajam, onde procuram informações?

Aluna – internet.

Aluno – Wikipédia.

Aluno – Pergunto aos meus pais.

P – Internet, ok! E se vocês não têm acesso à internet ou às pessoas maiores, onde procuram informações?

Aluna – Televisão.

Aluna – Numa agência de turismo.

E os alunos começam a falar em italiano sobre agências de turismo. Essa escola tem a particularidade de receber muitos filhos de imigrantes italianos e, por este motivo, oferecem a língua italiana em sua grade curricular.

P – Ok! Então, eu vou colocar um áudio e vocês vão ver que informações vocês podem reconhecer nesse áudio, tá? Vamos ver!

A professora, então, coloca um áudio de uma publicidade de um hotel. Alguns alunos dizem que não entendem.

P – Agora vou colocar novamente e vocês vão tentar compreender do que está falando, o que é o texto.

A professora coloca novamente o áudio.

Aluna – Está falando de um apartamento.

Aluna – De um hotel. É uma publicidade!

P - Vocês estão pensando que é um hotel, um apartamento. Consideraram que é uma publicidade!

Aluna – É um texto informativo!

P – E onde vocês encontram essas publicidades?

Alunos diversos – no rádio, na TV, na Internet, nos aeroportos...

Aluno – Na Internet?

P – Sim! Podem acessar sites que têm áudios e vídeos. E qual é o tema desta publicidade? Ela fala de quê?

Alunos – De um hotel.

P – Certo. E tinha o quê?

Alunos diversos – conforto, sala fitness...

P – E quem faz esse texto?

Aluna – Um publicista (publicitário) faz para a empresa.

P – Certo. Qual que é o objetivo desse texto aí?

Alunos diversos – Mostrar o lugar, fazer a publicidade do hotel, apresentar...

P – Então, o objetivo é fazer com que a gente vá ao lugar! E, se vocês vão viajar, pesquisam, por exemplo, na Internet, vídeos, fotos do hotel?

Aluna – Sim, eu vejo todas as informações.

P – Aí falam de algumas informações do fitness, dos serviços. Lembram de todos? Onde estava esse hotel? Puderam compreender?

Alunos – Não!

P – Sentem falta de alguma coisa?

Aluna – Sim! De fotos!

Aluno – Imagens.

A professora, então, explica que hoje estão com o notebook menor e não poderiam ver, então optou pelo áudio. Os alunos comentam a situação em espanhol.

P – Então, quais os serviços essenciais tem que ter o hotel?

Aluna – Banho.

P – Banho ou banheiro.

Aluna – Sim, banheiro. Wi fi.

Aluno - Garagem, cama.

Aluno – Cozinha... tudo!

P – O que mais?

Aluna – Tem que ser perto da praia, fitness...

P – TV tem que ter?

Aluna – Sim!

Aluna – Não! Quem vai ver TV?

Aluna – Sim! Mesmo para ver o noticiário, o jornal.

Os alunos comentam entre si sobre a necessidade ou não da tv (tudo em espanhol!).

Aluna – Também precisa de hidromassagem!

Aluna – E tem que ser perto da praia e do Centro.

A professora comenta que hoje estão falando muito em espanhol e pergunta se é pela minha presença. Eles aproveitam e me fazem várias perguntas em espanhol sobre a copa, sobre as praias, minha estadia... A professora pede que eles voltem sua atenção para a atividade e que, depois, responderei a todas as perguntas.

P – Vocês já pesquisaram sobre hotéis na Internet. Observaram que há páginas em que as pessoas depois escrevem...

Aluna – Os comentários!

P – É. Comentários e críticas. Vocês leem?

Alunos – Sim!

P – Então, por exemplo, vocês, para decidirem sobre a viagem do final de curso, vocês viram alguma coisa?

Aluna – Perguntamos a quem tinha ido.

P – Então, esses comentários que a gente faz depois na página do hotel se chamam depoimentos em português. Para quem escrevem isso?

Aluna – Relatam suas experiências para outras pessoas que pensam em ir para lá.

P – As experiências! Vocês já escreveram alguma vez?

Alunos – Não!

Nenhum dos alunos escreveu.

P – Sara, você pode ler aqui a definição que temos para depoimento.

Aluna – “O depoimento é um relato da testemunha o da parte sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione com seus interesses”.

P – Seria o que vocês estavam falando, não? A opinião crítica pode ser boa ou ruim. Então, assim, vocês ajudam as pessoas que vão contratar depois os serviços. Então, vocês podem reclamar, por exemplo, que não tem água quente. Isso é importante! Então o que agora vamos ver são depoimentos...

Aluna – São enormes!

P – Acho que as pessoas tinham muita coisa pra contar. Não?

Uma aluna inicia a leitura do primeiro depoimento. No decorrer da leitura, a professora ajuda com a pronúncia de algumas palavras. Outros alunos são continuidade à leitura e a professora segue com a ajuda.

P – Então, como é feito o depoimento dela? Com pontos positivos, negativos?

Aluna – Negativos e positivos.

P – Positivos como?

Aluna – Café da manhã ótimo.

Aluno – Próximo a uma sorveteria incrível.

Aluna – Perto das praias.

P – Mais alguma coisa? Muito bem! E quais os pontos negativos?

Alunos leem...

Aluna – É colado numa favela.

P – O que vocês entendem disso? É no meio, perto?

Aluno – Perto, ao lado.

P – Mais algum ponto negativo?

Aluno – As praias mais bonitas eram longe.

Aluna – Wi fi. Que é o mínimo!

Os alunos comentam sobre a necessidade do wi fi em toda parte do hotel.

P – Então, vamos ao outro texto!

Um aluno inicia a leitura e são adotados os mesmos procedimentos utilizados com o texto acima.

P – Muito bem! Quem fez os textos?

Alunos – Vanessa Souza.

P – A Vanessa diz que escreveu nas barbadadas e depois nas roubadas.

A professora escreve “barbadadas” e “roubadadas” no quadro.

P – Se num site aparecem esses dois pontos o que serão? Qual seria a crítica desses dois nomes?

Aluno – Roubadas.

P – Roubadas seriam as críticas e barbadadas alguma coisa positiva. Então, aí explica bem as coisas negativas. Quais foram?

Aluna – Wi fi.

P – O wi fi outra vez!

Aluna – O micro-ondas.

P – Sim!

Aluna – Tinha um problema hidráulico.

P – E por isso, o que aconteceu?

Aluna – Tinha outro hotel.

P – Na verdade, ela tinha duas reservas. Ela, além de falar da Internet, o secador de cabelo.

Tinha alguma informação sobre o secador de cabelo?

Aluna – Tem que pedir na recepção. Profe, o que é um cofre?

P – Você leva dinheiro, joias e precisa guardar.

Aluna - Ah! Não é eletrônica e tem que pegar a chave.

P – E o que fizeram com o motor com problema? Solucionaram?

Aluna – Sim!

P – Todos concordam?

Aluno Sim! Solucionaram o problema do hotel. Diz aqui “E depois do problema resolvido, voltaríamos pro Mercure”.

P – Quem produziu estes textos?

Alunos Vanessa Souza.

P – Algumas palavras estão em negrito. Por quê?

Alunos - São palavras da Internet.

P – Por exemplo, “pra” e “pro” o que significariam?

Aluna - Para.

P - São abreviaturas de “para a” e “para o”. Que outras abreviaturas teriam?

Alunos – Vc, td, mto, q.

P – Vocês conheciam essas abreviaturas?

Alunos - Sim.

P – Você o que acha? Quando escreve na Internet, usa essas abreviaturas?

Aluno – Sim.

P – No texto, há descrições ou ela está contando coisas?

Aluna – As duas coisas.

P – Então, ela está contando e descrevendo. Por exemplo?

Aluno – Contando quando chega ao aeroporto.

P – Certo. Vamos analisar, então, como estão os verbos quando conta ou descreve.

Aluna – Tem o verbo estar.

P – Pode ler um exemplo?

Aluna – “Estava em Curitiba”, “teve um problema hidráulico”.

P – Está em que tempo?

Aluna – No passado.

P – “teve” em qual pretérito? Lembram?

Alunas – Perfeito. O que é?

P – tuvo, tive. Que mais?

Há um aluno que canta o tempo todo e atrapalha a compreensão do que os alunos dizem.

P – Por exemplo, quando, nesse texto aí, descreve. Que tempo verbal aparece?

Alunos – Presente.

P – E vocês, quando estão contando alguma coisa, qual usam? Vocês já viajaram?

Alunos – Sim.

Aluna – Depende.

P – Então, vocês fazem isso de comentar a experiência?

Aluna – Sim

P – Por exemplo? Qual foi a última viagem?

Os alunos citam vários lugares.

P – Muito bem, vocês podem fazer um comentário qualquer.

E eles começam a falar entre si sobre suas viagens (em espanhol).

P – Vocês podem falar em português?

Mas os alunos continuam animados em espanhol.

P – Gente, vamos voltar!

Os alunos continuam comentando muitas coisas em espanhol.

P – Você que viajou agora, diga alguma coisa positiva do hotel.

Aluna – Era perto da praia.

P - Então, agora quero que escrevam alguma coisa positiva ou negativa sobre essa experiência.

Os alunos reclamam, mas a professora insiste.

Aluna – Ok. O que tem que fazer?

P – Vocês vão colocar coisas positivas ou negativas a respeito do hotel. Vocês escrevam.

Eles iniciam a atividade fazendo muito barulho e fazem perguntas sobre “como se diz” em português.

P – Coloquem informações importantes: qual o hotel, onde ficava, preço.

Mais perguntas sobre léxico: lluvia, lejos, fines, com mis amigas, viagem, etc.

Aluna – O que quer dizer “pia”?

P – Onde você lava as mãos.

Continuam comentando suas experiências em espanhol em vários grupos.

P – Gente, vamos! Vocês têm poucos minutos para escrever. Você fez uma viagem ano passado, faça uma crítica ou elogio. Vocês têm que dizer o nome do hotel, em que cidade.

Aluno – Como eu digo que llovia?

Aluna – Assim mesmo, com o imperfeito, chovia.

Os alunos continuam escrevendo, porém, mais concentrados. A professora observa a produção de cada aluno e continua tirando dúvidas sobre vocabulário.

Aluna – Algo más?

P – Além disso...

Aluno – Fuimos?

P – Fomos! Coloquem o nome e o sobrenome nas atividades!

Os alunos começam a devolver o material à professora com a produção do texto. A aula termina.

## Apêndice H

### TRANSCRIÇÃO LIVRE E COMNTADA DO ENCONTRO REFLEXIVO VOLTA AO COLETIVO

Pesquisadora – Eu queria saber de vocês qual era o objetivo da aula dada?

Rosa – Eu em minhas aulas o que tento é sempre desenvolver as habilidades linguísticas: as quatro habilidades. Mas, neste caso, a questão era não perder o eixo que era buscar o desenvolvimento das habilidades nos gêneros textuais, que, para mim, é novo.

Pesquisadora – Então, você não trabalha assim normalmente?

Rosa – Não. Eu trabalho com gêneros, gêneros literários, poesia... A crônica que há discussão sobre ser literário ou não, mas, tudo bem, é um gênero textual, mas não é baseado nos gêneros. Então essa era a questão! Quando você, no questionário, perguntou sobre a dificuldade, na verdade, a dificuldade, não sei com Maurício, mas não tive muita dificuldade para preparar as atividades, era só isso: não perder o eixo dos gêneros. Eu estou acostumada a preparar o meu material didático, acho que Maurício também. Trabalhamos com o livro didático como base, mas a gente sempre acrescenta material próprio.

Pedro – São pobres os livros.

Rosa – São pobres!

Pedro – Todos! Quando há prática, sempre apresentam a conjugação dos verbos, dois exercícios e pronto. Com isso o aluno não aprende, principalmente um aluno de secundário.

Rosa – Além disso, a questão é que também, para poder explorar mais cada tema, seja gramatical ou análise sintática, por exemplo. Não aparece no livro didático! E também temos a dificuldade do pouco tempo que temos nas aulas. Às vezes, estamos aí com essa dificuldade: o pouco tempo. Você viu, são oitenta minutos. Aprofundar mais não dá!

Pedro – Só uma vez por semana é muito pouco. E, se você dá muita tarefa e na aula seguinte tem que corrigir a tarefa, perde metade da aula. E sempre tem aquele que não faz a tarefa, que não entendeu nada, que não prestou atenção. Então, tem que voltar e explicar tudo de novo. Não pode deixar o aluno que não entendeu nada. Acontece agora que eu tenho que tomar os exames no final do trimestre e tem alunos que não aprenderam nada e são boas pessoas, digamos!

Rosa – Não, sim!

Pedro – Mas só têm problemas de atenção, então tem que dar um pouco mais de atenção para esses meninos.

Rosa – Eu fiquei pensando depois... mas talvez seria bom experimentar essa nova proposta. Se o objetivo é que o aluno possa se comunicar em língua estrangeira, talvez essa nova proposta baseada nos gêneros textuais seja bom, seja o caminho, não sei! Seria questão de experimentar.

Pedro – Acho também que a prática de preparar material tem que ter o tempo, porque parece ser bom. Pelo menos, seguindo o conteúdo de livros, ser bom. Para cada unidade preparar um material para um tema da unidade como fizemos nós. E preparar material e ter depois um corpus interessante para aplicar e não ter que estar sempre preparando.

Pesquisadora – Ou seja, na realidade, se precisaria de um material fixo?

Rosa – Claro!

Pedro – Ir substituindo o livro aos poucos, ter uma produção para o ano inteiro. A gente, às vezes, tem diferentes níveis dentro da mesma escola.

Rosa – Tem que ver os que têm interesse na aprendizagem da língua! É o que eu falava para Angélica ontem: nem todos estão... A maioria, você viu, parece que estão interessados na aprendizagem, mas... bom... nem sempre é assim! Quando você trabalha num curso de, por

exemplo, adultos tem um alto interesse em aprender a língua. É muito mais fácil! É um problema a menos a resolver!

Pesquisadora – Certo! Então, na escola, a gente ainda tem esse obstáculo?

Rosa – Claro! Passa a ser um obstáculo sim!

Pedro – Os alunos têm que ser motivados, mas é muito difícil motivar um menino que não quer! Não quer prender nada, não quer participar. A escola secundária é obrigatória, então é uma obrigação! Então eles só querem passar...

Rosa – É assim com todas as disciplinas, não só com Português. Eles estão ali por obrigação.

Pesquisadora – E você, Maurício, qual foi o objetivo com sua aula?

Pedro – Que o aluno aprenda alguma coisa! Em cada aula que aprenda alguma coisa.

Pesquisadora – E qual foi a “coisa” que você quis que eles aprendessem?

Pedro – Na verdade, profissões, vocabulário, verbos que já tínhamos visto quando vimos sobre apresentação pessoal “Eu sou estudante”, “meu pai é advogado”. Bem, como gênero, eu peguei os anúncios de classificados, então eu pedia que vissem quais os dados que aparecem nos classificados. É um gênero que eu sempre trabalho também com adultos... Com crônicas, mas não estou acostumado a trabalhar a estrutura “o que é uma crônica?”, “qual a característica?”. Simplesmente trabalho muitos textos reais não adaptados...

Pesquisadora – Então você trabalha a temática. É isso?

Pedro – É. Essa crônica fala das profissões “Ah! Que engraçado”! Dá pra falar. Mas a estrutura é muito interessante porque cada gênero apresenta questões da língua que são diferentes. Não é o mesmo redigir uma crônica, um artigo de jornal ou um classificado!

Pesquisadora – Eu observei em todos os questionários algo referente a “nós utilizamos o livro didático, mas também agregamos nossos materiais”. Que materiais são esses que vocês levam e por que a necessidade de levar esses materiais?

Pedro – Música, por exemplo, que os livros não têm.

Rosa – Alguns têm. Eu levei “tempo de diferenças” que trabalhei há pouco. Então, comecei a aula motivando, introduzindo o tema com a letra da música. Não trabalhei, assim, de completar nada. Só ouvir, ler para, digamos, introduzir o tema das partes do corpo. Mas considerei que deveria ter aprofundado mais, mas eu pensava fazer isso de forma oral, mas não tinha tempo e queria avançar mais um pouco, desenvolver o que tinha planejado que, finalmente, não consegui desenvolver tudo, mas... bom... eu trabalhei com letra de música e carta, esses dois gêneros. E, a partir da carta, a produção escrita ia ser de um e-mail, como gênero próximo à carta.

Pesquisadora – Tentando apresentar a evolução do e-mail com relação à carta?

Rosa – É. As características gerais são as mesmas, não é?

Pesquisadora – Muda o suporte. Isso muda...

Rosa – Mas eu não cheguei. O planejamento está, as atividades estão e eu penso continuar. Eu já falei com os alunos “vamos continuar trabalhando com este material!”.

Pesquisadora – Então vocês levam músicas, textos autênticos... O que vocês acham que deveria ter nos nossos livros didáticos que não tem?

Rosa – Além do que não tem, tem coisas que acho que não são irrelevantes. Por exemplo, essa unidade de corpo tratar de doenças... Para este nível não resulta interessante o tema das doenças para os alunos. Quando você começa a trabalhar com doenças fica “não interessante”.

Pedro – É porque tem todos os temas como um livro de adulto, então tem apresentação pessoal, trabalho, a família, o corpo, saúde, viagens...

Rosa – Eu tiraria, por exemplo, a questão das doenças. Posso trabalhar as questões gramaticais... não sei! Posso trabalhar a comunicação geral a partir de outro tema. Não sei se é interessante esse tema para eles. Eu vou pulando temas do livro!

Pesquisadora – Você acha que seria interessante a gente abolir o uso do livro didático?

Rosa – Abolir? Substituir! Porque as atividades produzidas por nós, professores, vai substituir essas atividades, essa função de livro didático, não é?

Pesquisadora – Exatamente!

Rosa – então, é um novo material!

Pedro – Acontece que o livro didático, mesmo que seja bom... se você compra o livro e se você não estudou na faculdade com esse livro, você não conhece. Tem que saber o que pensou o autor do livro...

Rosa – Essa é a vantagem de sermos nós mesmos os produtores do material.

Pedro – Claro! Você conhece o material, faz conforme o planejado, para que vai servir. Você tem que pensar “para que outra coisa eu posso utilizar essa música”, se coloca uma música ou um texto.

Rosa – Às vezes, por exemplo, exercícios do Português Dinâmico, por exemplo, começa a unidade com diálogos, utiliza o áudio pra, por exemplo, fazer exercícios de compreensão oral, não para trabalhar o texto em si, só para avaliar a compreensão oral. Sempre a gente está tentando aproveitar, não é? Porque também tem a questão do tempo: você tem que ter tempo para elaborar, é muito mais fácil basear-se num livro didático, está tudo feito...

Pesquisadora – Vamos pensar se nós fôssemos construir o nosso livro didático, o que a gente tem que colocar e o que tem que tirar na opinião de vocês? Vocês estão construindo, vocês construíram agora, então o que vocês colocariam ou tirariam? Por exemplo, vamos pensar em teoria, que teoria poderíamos utilizar para embasar?

Rosa – Teoria? Para fundamentar essas atividades? Bem, se a gente vai implementar, melhor, instrumentar essa metodologia nova, basear-se nos fundamentos teóricos de Bronckart, Dolz, enfim... no ISD.

Pesquisadora – É uma proposta. E você, Maurício, pensa o quê?

Pedro – Bom, eu também acho. Eu não conhecia, só de nome... Aqui na faculdade também não tínhamos visto.

Rosa – Quando fomos formados, Bronckart não se lia.

Pedro – Há disciplinas que são apresentadas certas teorias e só se aprende isso (gesto de fechamento com as mãos), não conhece outras. Você tem que aprovar no exame, na disciplina, então você não vai pesquisar “que outras teorias temos”. Então, não existe! Acontece isso!

Rosa – Eu, depois... Tivemos duas aulas e ficamos aí. Não sei qual foi o problema. A partir daí comecei a ler, quer dizer, já tinha lido por questões de um trabalho que fiz sobre língua, Bronckart, mas a partir dessa oficina é que continuei lendo a questão da sequência didática. A Florencia faz dois anos acho, ela começou uma oficina sobre sequências didáticas. Então começamos, mas depois ficou assim... não sei o quê... passou!

Pedro – Eu me formei... não tive tempo de ver essas teorias, esses conteúdos... essas sequências...

Pesquisadora – Sequências didáticas são recursos para o ensino de gêneros. Você centra seu objetivo no ensino de um gênero e dá uma primeira aula, você vai pedir uma produção inicial e nestas produções você vai observar todos os problemas que você encontrou nos textos dos alunos. Com base nesses problemas, você vai ministrar oficinas para resolver estes problemas. Ao final, ele vai produzir o mesmo texto como uma produção final, que pode ser um texto oral ou escrito. O problema da sequência didática é só um: a gente tem que fazer uma sequência para cada contexto. Então, quem trabalha é o professor. Se a gente adotasse a sequência didática, por exemplo, nós teríamos que passar por todas as fases: produção inicial, oficinas e produção final dentro do nosso contexto. Você pode trabalhar o mesmo gênero em contextos diferentes e as dificuldades serem diferentes. E o trabalho também ia ser do...

Rosa – Professor.

Pedro – Eu vejo que apontam coisas muito interessantes todas as teorias. Cada teoria tem uma coisa boa de ouvir. Muitas vezes, o problema é o tempo. Mesmo quando são adultos e estão mais interessados, têm outras dificuldades, outros tempos, mas (sei lá) duas vezes por semana, uma hora e meia ou duas horas cada aula, utilizando certa metodologia, é pouca aula. Então, se

“você diz ‘vamos trabalhar o gênero, analisá-lo’, você usou uma aula para apenas isso. O aluno aprendeu muito, mas só aprendeu isso! Muitas vezes continua sendo mais produtivo de ser bom: conjugação do verbo, completar os exercícios, dois ou três exercícios de completar, de produzir, reconhecer num texto os verbos... pode ser algo bom. Você tem que praticar a conjugação, então, escreva, faça os exercícios... às vezes leva muito tempo na aula, então você vê pouco em cada aula. Se você pega o livro, por exemplo, uma unidade do Avenida Brasil e utiliza determinada metodologia para trabalhar cada assunto da unidade, não dá para trabalhar muitos. Talvez seja mais significativo para o aluno, mas leva muito mais tempo.

Rosa – Outra questão! Como posso dizer? Eu trabalho numa escola que é privada, mas pertence à província, seria estadual. Há fundamentos teóricos, diretrizes que vêm do Ministério de Educação, então isso também você tem que levar em conta. Não pode fugir completamente dessa fundamentação teórica que vêm de cima.

Pedro – É. Essas diretrizes do Ministério trazem uma concepção de língua, de aprendizagem, de língua estrangeira.

Rosa – E está tudo baseado na competência comunicativa.

Pedro – O que tem que dominar o aluno ao final do ano em cada nível. A escola não pede o planejamento do ano, mas tem que estar mais ou menos de acordo.

Rosa – Mas acho que não seria uma dificuldade para elaborar um material.

Pesquisadora – Então a gente tinha que pensar, até agora, numa corrente teórica que desse a possibilidade de desenvolver o que vocês chamam de competência comunicativa, eu a gente chama de capacidades de linguagem. A gente tem que levar em consideração de orientações que vêm de cima... sim ou não?

Rosa – Bem, eu leio. Nesse caso, acho que não seria um impedimento.

Pesquisadora – Também deveria levar em consideração o tempo?

Rosa – Sim!

Pesquisadora – E gêneros? Como a gente pode escolher gêneros para trabalhar? Orais, escritos? Existem gêneros mais fáceis ou mais difíceis de trabalhar? O que vocês acham?

Rosa – Claro. No final, para a produção do texto, eu acho que sim.

Pesquisadora – Então, trabalharia com que gêneros, por exemplo?

Rosa – Talvez, para a produção, trabalhar com um gênero mais simples, o e-mail, a carta, por exemplo. Ou anúncios publicitários... Enfim... E também, produzir uma crônica é mais simples. Bom, talvez seja um erro pra mim pensar isso, mas eu não consigo ver isso com mais avançado.

Pedro – Eu, agora, com essa aproximação teórica, estive trabalhando crônicas desde o nível mais básico e vendo as características da crônica, a definição, o que é uma crônica... eles já reconhecem o que é uma crônica. Por exemplo, outro dia, as características do Fernando Sabino “Hora de Dormir”. Conhecem?

Rosa – Sim.

Pedro – Então, qual o assunto da crônica, qual a finalidade que o autor quer transmitir e eles “é muito chato, o menino é malcriado” e não é isso, não é tão reduzido. Então, pensando nas dificuldades de criar um menino, no relacionamento, no entendimento entre adultos e crianças, que outras crônicas poderiam ser escritas? Então “hora de tomar banho”, “hora de ir para a escola...” já pensam com essa mentalidade de cronista. Eles não podem desenvolver com os conhecimentos que têm no presente, mas já têm essa mentalidade de como pensar no assunto de uma crônica. Então, o nível avançado pode chegar a produzir com o tempo e se continuamos trabalhando. Não sei se escrevem uma boa crônica, mas...

Rosa – E o ideal é voltar a trabalhar os gêneros, a retrabalhar os gêneros? Ou não?

Pesquisadora – O ideal?

Rosa – Digamos para avaliar.

Pedro – Quantos gêneros trabalhar? Pegar dois ou três?

Pesquisadora – O que vocês acham?

Rosa – Mas eu não tenho experiência...

Pesquisadora – Mas é sua história e vai poder responder isso.

Rosa – Bom, depois, se continuo trabalhando, mando um e-mail.

Pesquisadora – O que seria melhor? Trabalhar o máximo de gêneros possível ou focar em alguns?

Rosa – Pensando assim agora, talvez fosse melhor fazer um recorte num tipo de gênero e pegar esses que não têm tanta dificuldade, mas também para poder voltar depois e trazer um avanço na produção de textos dos alunos.

Pedro – E relacionar isso ao uso, a que tipos de gêneros irão produzir no futuro. Uma crônica, acho que não vão ser cronistas, mas a crônica permite reconhecer certas coisas ou compreender certas coisas que talvez somente escrevendo cartas eles não vão estar expostos a certas estruturas da língua.

Rosa – Claro!

Pedro – Só escrever artigo de jornal, e-mail, anúncio publicitário... Não tem (sei lá!) expressões, gírias...

Rosa – E também... na questão da carta...

Pedro – A ironia em outro idioma... Eles precisam trabalhar tudo isso.

Rosa – Claro!

Pedro – Mesmo que não vão utilizá-los no dia-a-dia!

Rosa – Talvez trabalhar aqueles que a gente pensa que eles podem utilizar com frequência. Por exemplo, uma carta do leitor é o tipo de texto, gênero que se produz.

Pedro – Assim como uma reclamação...

Rosa – Com o gênero carta ou com subgêneros ou tipos de cartas, por exemplo.

Pesquisadora – Então temos mais uma coisa. Teríamos que focar em gêneros, principalmente gêneros próximos dos nossos alunos. Eu estou sentindo falta de alguma coisa! Se vocês me apontassem essa coisa, resolveriam seu problema de falta de tempo e ainda teriam o “a mais” da formação. Até agora vocês falaram do livro didático de português como Língua Estrangeira, mas vocês têm os manuais do professor?

Rosa – Alguns, sim.

Pesquisadora – E estes manuais realmente ajudam?

Rosa – Na verdade, às vezes, nem sempre vem os manuais. Não achei nada, não pensei nisso.

Pesquisadora – Então os manuais não estão exercendo o papel que deveriam?

Pedro – Não. Não vem com objetivos e tal...

Rosa – A gente é guiado pela experiência. Não temos muitos livros didáticos, os que estão no mercado a gente conhece e, de alguma maneira, foi utilizado. A gente está sempre tentando ver algum melhor.

Pesquisadora – E vocês precisam de um livro voltado ao contexto de escola, não é? Esse também é um foco que deve ser observado.

Rosa – Claro!

Pesquisadora – Como há a obrigação, de acordo com a lei, do ensino de português a hispanofalantes e não temos livros nas escolas? Os livros que encontramos aqui são praticamente todos produzidos para cursos livres. Então, o manual não está ajudando em nada? O que deve ter um manual para ajudar? Com base em tudo o que a gente falou: explicar a teoria, os objetivos da teoria e como você atinge cada um dos objetivos de acordo com as atividades que estão sendo propostas. Vocês acrescentariam algo?

Rosa – Talvez algum modelo!

Pesquisadora – Modelo de atividades?

Rosa – Sim! Às vezes, o que descem na CBC (Contenidos Básicos Comunes) além de ter o fundamento teórico, tem alguns exemplos não para português (que não existe), mas sim para a

primeira língua estrangeira que é o inglês; para o inglês tem exemplos de atividades para orientar o professor. Talvez poderia ser isso.

Pesquisadora – Então seria uma orientação. A partir das orientações dos manuais de vocês e dos livros didáticos. Vocês acham que, quando a gente vai produzir atividades para os nossos alunos, consciente ou inconscientemente, tem como exemplo os nossos livros didáticos?

Pedro – Sim. A gente costuma reproduzir como a gente aprendeu, então é difícil sair dessa mentalidade.

Rosa – É sempre assim. Produção oral ou escrita você sempre vai, consciente ou não, vai pegando conceitos de outros.

Pedro – Às vezes, é difícil ensinar como a gente não aprendeu.

Rosa – Claro! Concordo com suas palavras.

Pedro – É difícil!

Pesquisadora – Então, será que é por isso, que num dos aspectos analisados, foi observado que o professor, predominantemente, não conseguiu adequar a gramática na proposta que a gente está vendo. A gramática foi quase cortada, apresentada bem “por cima”. Eu consigo trabalhar o gênero, as características, o léxico, objetivos, papéis... mas a gramática fica solta.

Rosa – Na minha experiência, eu falei, quando estava começando, quando você que era suficiente, eu tinha pensado em trabalhar mais um texto para trabalhar a questão gramatical, mas ficou de lado. Não é bom!

Pesquisadora – E por que a gente a deixou de lado?

Rosa – Talvez por essa questão de tentarmos não basear nas questões gramaticais, então a gente passa para o outro extremo, o de deixar de lado.

Pesquisadora – Que é o caso de um dos nossos livros didáticos: Estação Brasil. Como vocês viram, ele trabalha texto, opinião, autor... tudo, mas não apresenta aspectos gramaticais. E você, Maurício, por que você acha que a gente aparta a gramática quando a gente quer trabalhar com texto? Seria uma deficiência da nossa formação?

Pedro – Acho que sim. Ver a gramática, o verbo, o tipo de palavra como o conteúdo a ser trabalhado. Então, você vê o verbo ser, completar com o verbos ser no presente. Não interessa a frase, só interessa o verbo conjugado. E só focar nisso, e não no contexto de produção...

Rosa – Claro! Nem função do texto...

Pesquisadora – Então, pode ser uma deficiência nossa de formação! Ou seja, se o nosso material didático quiser integrar a gramática à nossa proposta textual, ele vai ter que vir também formando.

Pedro – Acho também que, muitas vezes, o aluno na escola ou curso livre aprende como a gente aprendeu, mas a gente aprendeu pra ensinar, então tem coisas que eu acho que o aluno não precisa saber.

Pesquisadora – Por exemplo?

Pedro – É diferente ensinar português no Brasil e espanhol, na escola secundária, você aprende análise sintática, qual a estrutura certa segundo a gramática, a semântica... mas quer aprender o idioma só para se comunicar e para poder compreender textos e ter acesso a outros materiais em outro idioma. Mas acho que, às vezes, não... Só adultos. Adolescentes já sabem uma língua, então a dúvida sempre é retirada a partir da nossa língua. É impossível não comparar espanhol e português. Temos os mesmos tipos de palavras, as frases se estruturam quase da mesma maneira, o artigo concordando com gênero, número... às vezes, a gente poderia focar mais na produção e tentar que o aluno, inconscientemente, consiga fazer essa relação entre as línguas.

Rosa – Às vezes, você tem que orientar eles, conduzir para que eles façam essa comparação, uma analogia entre a língua materna e a estrangeira.

Pedro – Por exemplo, “Ele carro do professor é novo” e você diz “não, ele é um pronome... E vai explicando toda a teoria, o tipo de palavra, explicar “eu, você, ele”. Você diz “ela casa”. Aí

não, com o feminino parece que entendem com mais facilidade que ela é somente para pessoa. Tudo isso porque “el” em espanhol é igual, a gente fica muito aí e eles esperam também.

Rosa – Isso, às vezes, não é bom. E, às vezes, a gente dá por sabido algumas coisas.

Pedro – Inclusive o verbo. “Vamos ver os verbos no presente, agora pretérito imperfeito, pretérito perfeito...” Nesses casos, conseguem com o espanhol. Primeiro falar o que dá pra falar utilizando os verbos sem mesmo saber a conjugação, depois trabalhar a conjugação que são praticamente iguais, como no futuro.

Rosa – Aí entram algumas diferenças.

Pedro – Sim. “O que você vai fazer amanhã? Eu vou a jogar futebol”. Então, tem que explicar que o futuro imediato, em português, não leva a preposição...

Rosa – Ontem trabalhei o discurso direto e indireto. Eles já sabiam o que quer era discurso direto e indireto, eu só mostrei no texto como apareciam no discurso. Eu dei por entendido que eles já sabiam o que era, então, essas coisas a gente aproveita.

Pedro – Eles têm mais dificuldade de trabalhar uma língua diferentes, por exemplo, inglês, chinês...

Rosa – Claro!

Pedro – Porque, nessas línguas, talvez não seu use determinada estrutura, então tem que explicar a diferença.

Rosa – Por isso encontramos vantagens na semelhança.

Pesquisadora – Então, vocês acham que a comparação seria positiva entre línguas, por exemplo, português e espanhol? No nosso material, seria positiva uma comparação?

Rosa – Não sei se explícita, não sei se deveria aparecer nas atividades, mas, quando o professor fosse dar aula poderia aproveitar.

Pedro – Aproveitar determinada semelhança.

Pesquisadora – Então, isso seria um aspecto a vir no manual, mas não no livro didático.

Pedro – Claro. Agora estou pensando nisso, mas, às vezes, a gente faz inconscientemente. Não pensamos que poderiam entender pelo uso, pelo texto, exemplos.

Rosa – Por isso, ontem, eu tinha falado com a professora de língua espanhola “que conceitos têm eles de tipos de discurso”. Pra não confundir...

Pesquisadora – Gente, não é que vocês têm que utilizar todas as categorias que foram apresentadas. Nós trabalhamos três capacidades, correto? A de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva. Vimos que a capacidade de ação está relacionada ao elementos que formam o contexto de produção; a discursiva está relacionada a todas as estruturas dos segmentos do texto, então eu tenho plano geral, como o da carta que você utilizou, eu tenho sequências textuais, tipos de discursos apresentados por Bronckart, tipos de discurso que eles aprendem no Ensino Médio (direto, indireto, etc.) e todos são estruturas, fragmentos que formam textos. Então, tudo isso está enquadrado nessa mobilização da capacidade discursiva. E a linguístico-discursiva seriam as construções e relações micro, além da responsabilidade enunciativa (quanto as vozes “a voz de quem está presente aqui”, modalizações “quis dizer algo, mas abrandou”)...

Rosa – Mas essa capacidade linguístico-discursiva se vê mais na produção, ou não?

Pesquisadora – Podemos observá-la, estudá-la em atividades de produção ou compreensão. Por exemplo, eu peço uma atividade oral em contexto de consultório médico e peço para ser médico e outro paciente e vai dar elementos formadores desse contexto, e eles vão desenvolver o diálogo. Que capacidades vocês acham que eles vão desenvolver numa atividade dessas?

Rosa – A de ação, porque eles estão contextualizados; a discursiva...

Pesquisadora – Por que a discursiva?

Rosa – Porque tem que escolher o registro.

Pesquisadora – A discursiva é relacionada à organização textual que pode ser, por exemplo, construir um tipo de discurso, fazer a troca dos turnos de fala.

Rosa – Então seria através da construção do diálogo.

Pesquisadora – Sim. Nesse exemplo, já há uma organização “médico pergunta, paciente responde, médico explica, paciente pergunta...” E a capacidade linguístico-discursiva, vocês acham que a gente conseguiria trabalhar com essa atividade? Algo relacionado a essas responsabilidades enunciativas (vozes e modalizações), mas que também estão relacionadas às construções micro (coesão, formação de orações, escolhas lexicais).

Rosa – Sim, claro!

Pesquisadora – Eu vou dizer algo engraçado pra vocês! Quanto à escolha de léxico, a gente sempre está escolhendo as palavras pra falar, não é? O estudante de língua estrangeira pode não conhecer todas as acepções de uma palavra e ele também pode não saber que o uso de determinada palavra em determinado contexto pode não ser adequado. Por exemplo, houve o caso de um aluno que estava estudando como dizer que estava com determinada doença e utilizou uma palavra de baixo calão para dizer que estava com determinada doença. E aí? Se fosse numa situação real, como o médico poderia reagir a isso? Estamos sempre escolhendo o léxico. Vocês acham que há como pedir uma produção oral e não mobilizar essas capacidades? Se eu digo pra você agora “Leia o texto da questão tal”. Sua atividade é só essa. Estou trabalhando alguma das capacidades?

Rosa – Não.

Pesquisadora – E se eu digo “O tema é aborto. Converse com seus colegas sobre o tema”. Está faltando alguma coisa? O que vocês acrescentariam? Que capacidade eu posso mobilizar se dou só este comando?

Rosa – Claro que está faltando algo. Conversar sobre o aborto. Primeiro, tentar introduzir o tema de outra maneira, não dizendo só “falem sobre”.

Pesquisadora – E falar sobre? Eu não escolhi gêneros, eu disse fale sobre. O que falta? Se eu digo isso para meu aluno, ele não sabe se vai argumentar, se vai contar a história de alguém relacionada à temática. Enfim, o que pode causar isso.

Rosa – O aborto em si é um tema que pode gerar conflitos, mas tem que contextualizar...

Pedro – Talvez o aluno não tenha vocabulário, não tenha conhecimentos, então talvez não possa conversar sobre esse assunto.

Pesquisadora – Então, isso também deve ser levado em consideração, não é?

Pedro – Se vamos falar de política, das eleições... ele não tem conhecimento, nem interesse nem no seu próprio idioma.

Pesquisadora – Quando eu digo, por exemplo, o contexto da consulta médica, a gente vai para o médico desde que nasceu, então a gente já tem um conhecimento, uma bagagem empírica, já existe um conhecimento prévio aí. Enquanto, quando eu digo “fale de aborto”, já vou ter N problemas, dentre eles, eu não sei se esse tem faz parte do arcabouço de conhecimento dos alunos. Por que eu estou tomando isso como exemplo? Porque essa é uma atividade bastante recorrente nos livros didáticos “discuta com seus colegas sobre isso, fale com seus colegas sobre aquilo, conversem sobre isso”. Todos esses comandos estão fazendo a mesma coisa: desconsiderando se o aluno tem ou não algum conhecimento prévio sobre o assunto. Além disso, não há um foco, algo como construir um debate ou apresentar uma experiência de vida, dar um depoimento. Os alunos ficam sem saber que discurso, sequência, enfim, que gênero escolher para se expressar. Como não foi dado um contexto de produção, o aluno poderá utilizar o texto que quiser, a estrutura que quiser. De alguma forma, ele talvez consiga desenvolver alguma capacidade discursiva porque ele vai escolher léxico, construir orações, como, por exemplo, em “Professora, minha vizinha fez um aborto”. Isso é suficiente?

Rosa – Não. Se o objetivo é desenvolver as capacidades, não é suficiente, não vão conseguir. A partir de que ferramentas o professor poderá analisar isso?

Pesquisadora – Exatamente. E se o livro didático lança o comando “converse com seus colegas” e os alunos fazem isso, eles estão fazendo o que foi pedido. E você, como professora, vai ter

que aceitar. Então, isso também tem que ser levado em consideração. Falamos agora da produção oral. E na produção escrita? Como é que eu faço com a produção escrita? Como eu faço para que a proposta de produção escrita consiga mobilizar as três capacidades? Vamos pensar em exemplos.

Rosa – Por exemplo, a partir da experiência que fizemos com a carta, tipos de cartas, passamos a olhar a estrutura. O contexto de produção foi trabalhado, também focamos na estrutura do texto e praticamos através da produção escrita. Essa sequência não corresponderia ao desenvolvimento das capacidades?

Pesquisadora – O que você acha, Maurício?

Pedro – Eu estava pensando numa proposta “escreva um e-mail para um amigo, convidando para sair no fim de semana...”

Pesquisadora – Então, que orientações eu tenho que dar para meu aluno no momento da proposta? E a contextualização, como deve ser feita esta contextualização?

Rosa – Contextualizar no espaço, no tempo, papéis sociais...

Pesquisadora – Vamos pensar em algo mais palpável. “você vai escrever para o jornal X sobre o assunto tal” Aí temos a mobilização do contexto de produção, mas que outros elementos podem mobilizar as outras duas capacidades?

Rosa – Continuando com a carta do leitor. Dar o texto, depois sobre o texto escrever uma opinião, uma reclamação, uma crítica,

Pesquisadora – Certo. O que mais? Ou já é o suficiente? Dei o contexto, o gênero...

Rosa - Dar as características do gênero. Ou não? Isso já foi?

Pesquisadora – O que você acha? Será que, no momento da produção, ele não já viu ou analisou?

Rosa – Já.

Pesquisadora – Falta alguma coisa? Onde a gente insere a gramática, gente? Vocês estão tendo uma dificuldade de trabalhar com a gramática? A gente fala de tudo, mas não cita a gramática.

Pedro – É que, geralmente, numa produção a gente já trabalhou a gramática. Ele já trabalhou.

Pesquisadora – Vamos pensar se temos o foco na gramática! Tem um aspecto gramatical que eu quero desenvolver, pra isso vou utilizar determinado texto (observado ou não como gênero). É assim que funciona?

Rosa – Não sei se aí o foco é a gramática.

Pesquisadora – Se o foco não é a gramática, mas se eu não consigo agregar a gramática no estudo do texto e trabalho ela separadamente, vou trabalhar a partir de outros textos ou não?

Rosa – Estou pensando... acontece que, claro, se a gente pensa numa atividade, como neste caso produzir um carta do leitor, o objetivo é esse. Agora, a gramática aí, não sei, teríamos que sair da atividade de produzir um texto.

Pesquisadora – Então teríamos que sair.

Rosa – É. Não vejo como. Como falou Maurício, quando você pede uma produção de texto é porque a gramática já está trabalhada de alguma maneira.

Pesquisadora – Entendi. É porque no momento da produção, a gente não vai pedir especificamente a gramática. Exatamente! Porque o foco não é a gramática. A gente já utiliza a gramática para instrumentalizar essa produção e não o contrário. Vamos pensar, então, eu quero trabalhar uma receita com meus alunos, mas eu sei que eles não sabem imperativo, então eu trabalho a receita, todas os seus aspectos textuais, observo o uso do imperativo, como ele é formado, depois eu peço que eles produzam uma receita... nesse momento, eles já sabem como estruturar uma receita!

Rosa – Já sabem!

Pesquisadora – Então é um caminho diferente que a gente percorre. Não é que a gente vai deixar a gramática de fora, a gente só tem que tentar integrar com o estudo dos gêneros, sem que ela fique solta!

Rosa – Mas Angélica, mas a gente trabalha, de alguma maneira, desse jeito. Talvez não se analisa a estrutura em si do gênero.

Pesquisadora – Isso! O professor consegue fazer isso, mas e o material?

Rosa – Talvez a diferença seria não trabalhar tanto o gêneros, mas para dar gramática a gente utiliza o gênero.

Pesquisadora – O problema de trabalhar com gêneros ou textos com foco na gramática é o seguinte: utilizar o texto como pretexto para o ensino de gramática. Vocês vão me dizer se fazem isso! Quando eu pego, por exemplo, um bilhete, uma carta, um e-mail, separo o vocativo e digo “o vocativo tem a função...”. Eu não disse o que era um bilhete, uma carta... eu simplesmente trabalhei o vocativo. Isso a gente observa em materiais de português como língua materna ou estrangeira. Então, é disso que nós estamos tentando fugir. Não sei se observaram isso nos livros de vocês...

Rosa – Sim, claro!

Pesquisadora – Nos que eu observei é feito isso e aí o foco é a gramática e não o texto!

Rosa – Por exemplo, no Avenida tem uma carta e apresenta um exercício com pretérito perfeito. Aparece uma carta enviada de uma mãe para o filho (ou do filho para a mãe), o filho foi trabalhar não sei onde e manda uma carta para a mãe e aí a atividade é completar a carta com os verbos no pretérito perfeito, mas o gênero carta não aparece sequer nomeado. O gênero em si não é estudado!

Pesquisadora – E esse é o texto como pretexto!

Rosa – Exatamente.

Pedro – E, muitas vezes, a gramática isolada também aparece “isso é um pronome possessivo”, ou seja, dar um nome técnico a um tipo de palavra, e aí faz um quadro “meu, minha, seu, suas” como que já começa mal!

Pesquisadora – Em algum momento esse quadro que você citou “meu, minha, seu, suas” a gente pode colocar?

Rosa – Sim, claro! Depois de trabalhar o uso em algum texto!

Pedro – Não fazendo isso como a primeira coisa. Mas é importante mostrar que são semelhantes, os mesmos tipos de palavras, mostrar que no português tem o masculino e o feminino, que tem diferenças. Eles podem reconhecer um pronome possessivo, mesmo não sabendo nem espanhol, os alunos no Ensino Médio já sabem o que é um possessivo.

Rosa – Claro!

Pedro – Eles já leram, já viram... mas não sabem o nome “pronome possessivo”. Não sabem nem em espanhol, por que aprender em português? Fazer que ele aprenda o nome, o tipo de palavra.

Rosa – O que acontece, por exemplo, quando você está trabalhando no primeiro ano com o Avenida, por exemplo, com os possessivos, eu já tenho que adiantar o livro porque no livro aparece o quadro dos possessivos na quarta ou quinta página e você já trabalhou com isso. “meu nome é...” esse “meu” tem que explicar que tipo de palavra é. Então, você começa a explicar antes de chegar no quadro que aparece no livro.

Pesquisadora – Nossa proposta não é excluir o quadro!

Rosa – Claro! Porque é importante para os alunos ver esquemas. Sempre o esquema é bom para fixar visualmente, não é?

Pesquisadora – É sim. O quadro deve ser um elemento pós. Do jeito que a gente faz, essa esquematização final também é importante para o aluno. Ele já observou a utilização do elemento em contexto textual, já observou a função, já tentou uma utilização... então, por que não estrutura isso no final em um quadro? Vocês estavam falando sobre um ponto que eu achei interessante sobre língua estrangeira e língua materna, o Interacionismo, quando fala em capacidades de linguagem, ele diz que a gente desenvolve capacidades no sujeito em si, independente de ser a partir do ensino de língua estrangeira ou materna, de tal forma que, se eu

consigo, como professora de português língua materna, desenvolver no meu aluno o conhecimento do que é determinado gênero e como ele funciona, ele tem esse conhecimento e este conhecimento vai ser útil para quando ele for aprender língua estrangeira, ainda que os gêneros não sejam construídos da mesma maneira em diferentes línguas e sociedades, e vice-versa. Então, por exemplo, existem coisas que a gente pode ver em língua estrangeira, textos que a gente não vê em língua materna, mas essas capacidades que foram desenvolvidas no ensino de língua estrangeira também vão ser mobilizados na utilização da língua materna. Então, é uma via de mão dupla, é ensino de língua, independente de ser materna ou estrangeira a capacidade vai ser desenvolvida, independente de todas as línguas que eu vou estudar.

Pedro – Muitas vezes é interessante você utilizar o gênero, outras vezes, na língua materna, não são trabalhados. Na escola, no ensino Médio deveriam trabalhar gêneros, discursos, etc., mas, às vezes, não trabalham. Você pede a produção de um e-mail para um amigo e como se diz “tchau, um abraço?”. O aluno já sabe que tem que fechar o e-mail com um cumprimento, ou se é produção de uma carta formal, já tem a estrutura de como é produzida em espanhol, já sabem as partes. Isso, pra mim, é interessante trabalhar porque não é uma língua estrangeira totalmente diferente, todas compartilham aspectos.

Pesquisadora – Exatamente!

Pedro – Mas, muitas vezes, o aluno pensa que é totalmente diferente.

Rosa – Então fazer a comparação com os aspectos na língua materna ajuda?

Pesquisadora – Ajuda! Fazer uma recuperação de aspectos que eles já têm sobre os textos. Se a gente tem esse contexto de compartilhar ou conhecer a língua materna do aluno, eu posso fazer essa comparação pra ajudar. Mas, se, como no meu contexto brasileiro, eu tenho várias nacionalidades numa sala de aula e não conheço suas línguas maternas, como eu poderia fazer isso?

Pedro – Por exemplo, os livros não estão pensando só nos falantes de espanhol. Por exemplo, apresentar as diferenças entre ser e estar é importante pra quem fala inglês. Para nós só seria interessante trabalhar “estar com fome, estar com sede...” e, às vezes, o aluno acha chato o livro por isso. Aprender a mesma coisa por quê? Eles não entendem!

Pesquisadora – É porque eles já estão capacitados para entender isso, esses conhecimentos em língua materna são os mesmos da língua algo, então, isso não importa pra eles. Gente, pensando na questão da transposição didática, vocês lembrar desse conceito? É quando eu estudo uma teoria e vou transpor, aplicar. Por exemplo, não é a mesma coisa o que eu estudei sobre Interacionismo e o que eu apresentei pra vocês, do mesmo jeito que não foi a mesma coisa o que vocês trabalharam na oficina e o que aplicaram em sala de aula. Por que é necessária essa transposição didática para o ISD? Bronckart não construiu essa teoria pensando no ensino, ele pensava na análise e na produção de textos. Por que essa teoria ganhou essa importância no Brasil? Porque a gente trabalha com os PCNs, que estão embasados no Sociointeracionismo e, a partir disso, foi adotada essa metodologia de se trabalhar com gênero, com texto, com contexto, etc. Pra vocês, que têm suas orientações próprias, essa questão de trabalhar com gêneros, textos, conceitos de língua etc. se aproxima do contexto de vocês?

Rosa – Sim. Sem problemas!

Pesquisadora – Então, nos documentos orientadores de vocês, o ensino também deve a partir de gêneros?

Rosa e Pedro – Não!

Rosa – Eles entraram na competência comunicativa e desenvolvem as quatro habilidades linguísticas.

Pesquisadora – Então o foco são as modalidades, compreensão e produção oral, etc?

Rosa – Sim.

Pesquisadora – Quanto às capacidades a gente tem que pensar o seguinte: a gente tem a língua que é viabilizada através das capacidades, as capacidades ficam acima (no intelecto) e as

modalidades ficam abaixo (na produção a partir da reflexão). As capacidades vão me permitir acionar as modalidades. Vamos supor: eu tenho a atividade escrita de compreensão e produção, mas se eu não souber... A proposta para o meu aluno é “você vai produzir um bilhete”, antes dele chegar à produção, ele vai passar por elementos mobilizados e mobilizadores das capacidades “bilhete pra quem, por quê, que palavras eu vou escolher - pensando se a pessoa é próxima a mim ou se é distante...” Até chegar à produção escrita. É como se as capacidades estivessem um nível acima, as modalidades, ou habilidades, seriam a realização dessas capacidades. Então, o que eu observei, nos questionários de vocês, foi que o foco foi a modalidade e eu pesei exatamente isso “o professor trabalha muito com modalidades, lê sobre isso, trabalha com isso, foca isso”, então, ficou bem visível que, apesar da nossa proposta, o foco foi desenvolver a modalidade porque esse é o foco dos documentos de vocês. Então, eu pergunto: vocês acham que entraram em choque ao tentar trabalhar com o foco do trabalho com o gênero para o desenvolvimento das capacidades e não das modalidades?

Rosa – Acho que não.

Pesquisadora. Ok! Então, o que eu tenho que fazer, como professor que trabalha com o foco nas modalidades sempre, para que eu consiga sair somente dessa área e tente trabalhar com o desenvolvimento das capacidades?

Rosa – Como estamos falando, não é, trabalhar as habilidades somente como uma produção final e desenvolver as capacidades para gerar habilidades. Acho que nós, como professores, não deveríamos ter problemas para conseguir desenvolver as habilidades passando primeiro pelo desenvolvimento das capacidades.

Pedro – Pra mim, não é complicado trabalhar desse jeito. Temos que nos acostumar, ter a prática, que os professores sejam formados nisso para uma melhor maneira de ensinar, fazer o aluno aprender. Então, o professor teria que ser formado de uma outra maneira.

Pesquisadora – Vamos imaginar que me mandam pra trabalhar com vocês, que estão em sala de aula, o que seria interessante oferecer? Uma formação? Poderia haver uma modificação nos nossos documentos? Porque temos que pensar o seguinte: o que rege nosso ensino lá no Brasil são os Parâmetros, por isso passamos a trabalhar com gêneros, mas vocês trabalham com habilidades. Não sei... seria um foco da sua política educacional...

Rosa e Pedro – Não!

Rosa – Aqui, na área de Língua, trabalham com Bronckart, mas não sei o que está acontecendo nas disciplinas pedagógicas. Acho que estão trabalhando com competência comunicativa, aí deveriam rever essa questão, inclusive na disciplina de estágio, quando a Marisa, que é a professora, soube de nossa oficina, ela disse “que interessante para as nossas alunas”, porque aqui quando a gente faz estágio, tem que preparar o próprio material didático, não pode utilizar os materiais, os livros. Pensando em preparar o material didático seria bom, justamente conhecer essa teoria, essa metodologia nova ajudaria muito.

Pesquisadora – No caso, é importante justamente conhecer as teorias. A gente pode optar por uma. Por exemplo, meu livro didático possui embasamento teórico do ISD, mas eu não sou adepta dessa teoria, então eu vou adaptá-lo de acordo com os meus objetivos. O problema é exatamente a gente não conhecer muitas teorias.

Rosa – Esse é o tema! É importante que os alunos conheçam! Acho que está faltando aí na formação de professores, nas disciplinas pedagógicas e na prática em si.

Pedro – Na minha época, há muito tempo, quando ainda era jovem, a gente aprendia português de uma maneira, chegava o momento do estágio, apresentava as aulas, tinha a política do professor, mas a gente repetia a metodologia que a gente aprendeu. Você ia fazer as observações e observar uma professora de cinquenta anos que ensinava como ela tinha aprendido nos anos sessenta, setenta... Então, você acaba repetindo as mesmas coisas.

Rosa – É verdade! Nesse período de estágio, a gente não podia utilizar as atividades do livro, então a gente copiava, procurava outro texto, mas utilizava as mesmas perguntas...

Pedro – E nós vimos diferentes correntes didáticas, a competência comunicativa e as aulas tinham que ser comunicativas, mas não tínhamos uma oficina de produção de material didático. Você imitava os livros que ia conseguindo, ia copiando.

Rosa – Eu não copiava, mas imitava a forma das atividades. Se não havia formação, tínhamos essa orientação pelo menos. É importante reconhecer que existem outras metodologias.

Pedro – Na prática, eu acho que não haveria problemas com os documentos, Ministério. Até porque continua se ensinando a língua, pode ser através de quadrinho... O problema é se você chega um dia “Hoje vamos ao pátio, jogar futebol”... (risos)

Pesquisadora – Olhe que dá pra aprender muita coisa, muitas expressões.

Pedro – Então, você pode um dia levar uma bola e jogar futebol, mas o objetivo tem que ser a língua. Se no final do trimestre, do semestre o aluno consegue demonstrar que aprendeu, não interessa a corrente teórica. Ministério não vai chamar a atenção de ninguém!

Rosa – Além disso, no final você consegue desenvolver as habilidades. O caminho é diferente. Ninguém controla!

Pedro – Os conteúdos são os que têm que respeitar. Em tal época você não pode fugir disso.

Rosa – Mas como português não é considerado curricular, o planejamento do conteúdo é o professor que organiza.

Pedro – E sobre a metodologia, não é que eles estabeleçam a metodologia é só por estar na moda, como essa coisa das habilidades. A cada cinco ou dez anos há alguma modificação, sobretudo, no Ensino Médio, muda um pouco os conteúdos, os níveis e aqueles que fazem o estudo do sistema educativo e as mudanças necessárias para melhorar não sabem nada. É tudo política, corrupção, é muito dinheiro. Tudo custa muito dinheiro! Então o governo paga alguém para fazer os cálculos e com isso justifica o aumento das passagens de ônibus, por exemplo. Nas justificativas que o Ministério vem criando para as escolas sobre as modificações a serem implementadas no ano seguinte ou em determinado ano tinha definições copiadas e coladas do Wikipédia. Você não pode justificar, apesar de ser a teoria, com texto do Wikipédia, “Wikipédia diz que fulano disse...”.

Pesquisadora – Pois é... Bem, o nosso objetivo é ir na contramão. A gente não está pensando aqui em Ministério, orientações, livro didático. O que vocês fizeram foi exatamente partir de um contexto real, a partir de uma prática para que não pensemos e produzamos um material didático, vamos tentar o caminho inverso com o objetivo de que estes sejam melhores porque nós observamos problemas e vamos partir deles com o objetivo de saná-los. Agora, eu queria que vocês me dissessem, para cada um, o que positivo e o que não foi, o que realmente vai modificar sua prática ou não.

Rosa – Vou tentar aplicar sim!

Pesquisadora – Por quê?

Rosa – Primeiro porque parece muito interessante o trabalho e também considerando que eu não consigo os resultados esperados, mesmo fazendo planejamento. Geralmente, no fim do ano acabo um pouco frustrada porque não consigo que os alunos cheguem onde realmente planejei, então, talvez, mudando a metodologia, quem sabe?

Pedro – É... temos que observar o nível porque, infelizmente, na escola funciona “Estude. Se não estudar, não vai aprovar.” Então, é uma forma de ameaçar o aluno para ver se ele reage de algum maneira.

Rosa – Claro!

Pedro – A gente fica frustrado. “Eu preparei um jogo, uma música, um vídeo e você não prestou atenção”!

Rosa – Sim. A gente planeja e nem sempre se consegue. Poderia tentar! Além disso, eu trabalho com gêneros na faculdade, na área de literatura e, então, a questão dos gêneros não é uma coisa estranha para mim.

Pesquisadora – E pra você, Maurício? Vai mudar alguma coisa na sua prática?

Pedro – Vou tentar ir modificando minha prática aos poucos, escolher gêneros de acordo com a temática. Penso em, daqui um tempo, ter uma coletânea de aulas preparadas.

Rosa – Inclusive essas unidades do livro que você não consegue desenvolver, por exemplo, a unidade “Trabalho” do livro Avenida que eu considero horrível... Substituir essas unidades... Não sei se todas as atividades.

Pedro – A unidade de comida é outro exemplo, tem muito pouco para aprender os nomes dos alimentos em outra língua.

Rosa – E ainda aparece a questão cultural que não está sendo trabalhada. Também não fala de práticas sociais relacionadas ao tema.

Pesquisadora – Eu que o diga!

Pedro – No Brasil se comem comidas que não são as nossas, frutas e verduras que não existem aqui. Como se ensina isso? E o menino fica perguntando como se diz em português o nome de nossas comidas como “medialunas, facturas”. Como vou dizer se lá não existe?

Pesquisadora – Realmente, é um aspecto cultural.

Pedro – É mais difícil que o gênero, porque você conhece uma estrutura... Tem pouca coisa sobre a cultura da comida.

Pesquisadora – Isso é um aspecto superimportante, gente: onde inserir o cultural no estudo dessas práticas de linguagens, textos ou gêneros.

Rosa – e esse é um tema que dá pra se trabalhar muito essa questão, mas não se trabalha.

Pesquisadora – Há muitas coisas que dá pra trabalhar a temática, por exemplo, apresentar um programa como da Ana Maria Braga num dia que ela ensina receita com um alimento que só tem lá no Brasil, mas ali eu não vou saber o gosto, de outras formas aquele alimento é utilizado, por exemplo, pra gente lá abacate é fruta, pra vocês é um legume; a gente come doce, vocês comem salgado... são questões culturais. O livro didático traz isso?

Pedro – Não. O professor tem que saber explicar. Outra coisa: quando o aluno pergunta “o que é farofa?”, você responde “farinha de mandioca...” porque eles não vão procurar na sua casa, não vão olhar o youtube, tem muitos que têm preguiça de fazer a sua própria pesquisa, então ele não vai esquecer porque viu como se faz. As frutas...

Rosa – No Brasil tem tantas frutas diferentes que aqui não temos.

Pedro – Por exemplo, goiaba e “guayaba” é parecido o nome, mas quem vê uma goiaba aqui? Aqui não se vende goiaba!

Pesquisadora – É. Você está falando no conhecimento empírico que, no contexto real de uso da língua, eu tenho como explorar. Por exemplo, no Brasil, eu posso levar, mas e aqui? Então, na verdade, esse conhecimento empírico cultural ele vai adquirir em práticas reais de uso da língua. A gente sabe que, a partir do ensino, a gente pode proporcionar toda a bagagem linguageira comunicativa, mas a cultura nos seus pequenos detalhes a gente aprende in loco. E agora para finalizar, eu gostaria que vocês fizessem uma avaliação crítica do que nós vimos.

Pedro – Não é difícil pensar a aula dessa maneira, com foco nos gêneros, a dificuldade é pensar num planejamento completo que traga a gênero, a gramática, a cultura, como equilibrar tudo, como não ficar duas aulas inteiras só mostrando comidas, trabalhando o léxico, mas aprender como se faz aquela comida...

Pesquisadora – Isso tem que vir organizado de alguma forma. É isso?

Rosa – Sim! Não é tarefa simples organizar um planejamento aula.

Pedro – Focar num gênero e não produzir uma aula, três aulas que tratem do gênero então tragam a cultura... Você tem que ter isso!

Rosa – A questão é saber escolher com base no foco.

Pedro – Claro. Isso!

Rosa – É uma tarefa difícil: o que deixar de lado, o que aprofundar...

Pedro – Na prática, quanto tempo realmente leva de acordo com a quantidade de alunos. As aulas que você observou tinha dezesseis, mas em outra turma tenho trinta e três e, às vezes, não dá pra fazer nada!

Rosa – É importante que isso tudo seja visto no momento da formação de professores.

Pedro – Seria bom a gente ter isso pra poder pensar ou se questionar na formação, e não na aula e você ter que levar um ano pra poder se acomodar um pouco.

Rosa – E também levar em consideração os temas transversais para todas as disciplinas que, de alguma maneira, estão ligadas ao tema do ensino.

Pesquisadora – Gente, mas para o ISD, o professor tem que ser reflexivo, aquele que tem a sua prática e é capaz de refletir sobre ela “isso não foi legal nesse contexto, é melhor mudar isso. Isso foi legal...”

Rosa – É isso que vou tentar fazer.

Pesquisadora – É um ótimo exercício pra nós. No começo é difícil ficar avaliando “isso foi bom”, mas chega um momento que fica automático. Você está sempre refletindo sobre sua prática. Isso é muito bom porque a gente vai estar sempre modificando nossa prática. Sabem aquele professor de faculdade que todos semestre passa a mesma prova?

Pedro e Rosa – Sim.

Pesquisadora – Pois é. A gente nunca vai ser ele! A gente vai estar sempre refletindo e se remodelando. Por fim, eu gostaria de agradecer...

Luísa chega bem depois do horário marcado, pois estava ministrando aulas (a participantes havia nos avisado, mas não dispúnhamos de mais tempo para modificar a data prevista para o encontro). Levantamos alguns questionamentos com base na construção reflexiva realizada anteriormente pelos outros dois participantes.

Pesquisadora – Luísa, quais foram seus objetivos para cada aula ministrada?

Luísa – A aula um do Dante Alighieri o objetivo foi falar sobre turismo e que os alunos possam reconhecer que gêneros podem encontrar. Se eles vão viajar para o Brasil, que gêneros tem que ver nessa situação. Na segunda aula que eu dei na escola o objetivo era trabalhar com as cartas dos imigrante, considerando, sobretudo, que esses alunos são descendentes de imigrantes italianos, então eles poderiam relacionar essa situação, essa comunicação nas cartas com a própria experiência pessoal.

Pesquisadora – Muito bem. Para todas essas propostas, digamos que a gente fez uma transposição didática do ISD. Você acha que conseguiu fazer essa transposição, que o resultado foi bom?

Luísa – Eu acho que sim porque, por exemplo, com os adolescentes eles mesmos puderam fazer perguntas, eles mesmos fizeram essas análises “quando usamos esses pronomes quando usamos outros verbos”, por que se utilizava cada um desses elementos.

Pesquisadora – De alguma forma, você já trabalhava com o ISD, tentava inserir alguma coisa?

Luísa – Bom, eu tenho que seguir à risca o livro, mas, na verdade, eu sempre levo textos de diferentes gêneros sempre vou trabalhando, fazendo perguntas sobre o contexto de produção, onde eles podem encontrar esses textos, sempre vou trabalhando com o ISD. Não utilizo a terminologia, mas trabalho na perspectiva do gênero.

Pesquisadora – Você acha que existem gêneros mais fáceis de trabalhar, melhores, mas apropriados pra cada contexto, ou não? O professor pode utilizar qualquer um?

Luísa – Bom, eu trabalho, sobretudo aqueles que posso encontrar na Internet, depois crônicas, dependendo do público, mas, na verdade, não porque eu coloco, às vezes, textos de economia...

Pesquisadora – E o que te faz escolher cada gênero?

Luísa – Depende muito dos alunos, quais são os interesses que eles têm e depois é o tema, mais que o tema é a atividade que vamos trabalhar. Sei lá! Por exemplo, com o tema turismo sempre tento fazer uma família de gêneros.

Pesquisadora – Numa das aulas observadas você trabalhou com música, qual foi o propósito do trabalho com a música?

Luísa – É diferente. Por exemplo, com os alunos da escola muitas vezes é mais para ver se eles reconhecem os verbos, questões mais gramaticais. Depende da canção, sempre tento procurar mais pelo tema também. Na verdade, eu tento que eles façam como que uma interpretação, ou seja, uma compreensão mais geral, e depois um aspecto gramatical.

Pesquisadora – Você chegou ao principal aspecto que eu queria questionar. E a gramática? É fácil trabalhar a gramática nessa perspectiva ou é difícil? O que você acha?

Luísa – Às vezes, se nós seguimos à risca, é difícil colocar, mas é importante também. Por exemplo, com os garotos, ver o tipo de discurso que seria, então eles têm que conhecer os verbos, têm que ter esses conhecimentos gramaticais dos pronomes. Não é incompatível. Há que colocar!

Pesquisadora – Então, por que há essa dificuldade de se trabalhar gramática nessa perspectiva?

Luísa – Acho que, às vezes, você arma a aula pensando mais no texto ou na análise textual, aí é como que é tudo mais texto e a gramática fica sempre como uma coisa mais chata. Mas ela emerge do conteúdo temático.

Pesquisadora – Você acha que a dificuldade poderia estar na formação?

Luísa – Pode ser!

Pesquisadora – Porque foram observadas aulas em que há essa separação: ou texto ou gramática.

Luísa – É verdade. Observo isso nos meus colegas. Como eu estive também... Acho que tem a ver com a formação. Também fiz anos de Letras, então tenho muito mais formação de leitura ou análise de textos da literatura e da área linguístico textual mais que alguns colegas, então, eu posso ir caminhando por várias análises. Sim, tem a ver com a formação porque trabalhamos em Metodologia, por exemplo, os métodos de ensino, a base gramatical, etc. Não sei como está agora porque fomos formados há vários anos e não se estudava tudo isso, deve ter diferença pra quem se formou faz pouco.

Pesquisadora – Mais uma pergunta: os documentos que regem o ensino, na Argentina, não falam em gêneros de textos, se fala em desenvolver habilidades oral ou escrita, auditiva...

Luísa – É. Na verdade, não falam em gêneros, o que falam é dos conteúdos gramaticais, atitudinais, procedimentais e habilidades. Não falam em gêneros. Agora, há uma reforma na província e tem alguns conceitos que falam sobre o acionar, sobre o gênero, mas, por exemplo, que já li, esses textos não estão na bibliografia. Então, nomeia e fala, mas não estão. Digamos que estamos num processo de adaptação. Os documentos que chegavam aqui para língua estrangeira eram diretamente para o inglês, aí você já pode perceber a política.

Pesquisadora – Então, o centro seria o inglês e as outras teriam que seguir as orientações para língua inglesa?

Luísa – Exatamente!

Pesquisadora – Só para finalizar... se a gente fosse produzir um material de português, o que a gente teria que levar em consideração pra essa produção de tudo o que a gente fez? O que poderíamos deixar de lado por não ser importante? O que teria que ter esse material?

Luísa – Acho que tem que ter algo que eu não vejo muito que é a cultura. E também há livros que não estão destinados a determinados públicos, por exemplo, agora tem pra adolescentes, mas o conteúdo, pra mim, continua não sendo para adolescentes, e sim para garotos menores. Então não é adaptado! Também não tem coisas da Internet, os alunos estão o tempo todo nesse facebook e, mesmo assim, não tem nada de gêneros da internet, gêneros digitais... Eu trabalharia assim, por exemplo, mostrando muitos aspectos culturais, mostrando as semelhanças e diferenças entre o Brasil e a Argentina, os falso amigos tem que ter uma chamada, alguma coisa porque sempre tem um quadrinho, mas não estão contextualizados. A gramática também apresentar as diferenças que há na organização, na estrutura...

Pesquisadora – Então seria interessante fazer uma gramática comparativa?

Luísa – Acho que sim. Eu trabalho muito, faço muita comparação entre o espanhol e o português.

Pesquisadora – E facilita?

Luísa – Facilita muito. Por exemplo, quando no terceiro ano do Instituto tenho que dar subjuntivo. No Brasil se utiliza muita. Aqui, na Argentina, ou no espanhol temos, mas aqui na nossa zona não se usa. Se usa só o presente do subjuntivo, então, poder explicar o uso é difícil por isso tenho sempre que estar comparando.

Pesquisadora – Então, a proximidade talvez facilite, não é?

Luísa – É.

Pesquisadora – Então, se a gente produzisse esse material que trabalha com gênero isso entraria em choque com a documentação argentina? Haveria algum problema?

Luísa – Acho que não. Sobretudo com essa reforma que estão tentando fazer, mas acho que não porque, na realidade, cada professor utiliza o material como quiser, cada um faz o que quiser na aula. Digamos, enquanto você pode cumprir com os conteúdos mínimos... Eu, por exemplo, nunca sigo.

Pesquisadora – No encontro anterior, os professores falaram que seria um problema de formação, que o interessante seria formá-los para trabalhar dessa forma. Digamos que nós não tenhamos essa condição de mandar pessoas do Brasil para formar esses professores de acordo com a teoria. O que você acha da produção de um manual para o professor?

Luísa – Para aqueles que não conhecem a teoria seria ótimo.

Pesquisadora – O que deveria ter nesse manual?

Luísa – Bom, um mínimo de teoria e indicação de como trabalhar tal tema com base na teoria...

Pesquisadora – Fugir do “caderno de respostas”?

Luísa – Isso não. Eu odeio isso! Vejo sobretudo as professoras de inglês que têm tudo pronto. É automático! E acho que não tem que se assim tem que trabalhar, tem que ver o que vai dar e tem que estar mais atento ao texto e ao contexto. Não gosto do “folha um, exercício, resposta” Não! Eu nem ligo para isso!

Agradecimentos...

## ANEXOS

## Anexo A

## UNIDADE DIDÁTICA RECONSTRUÍDA DE PEDRO

## LENGUA EXTRANJERA PORTUGUÉS

## 4. Veja os anúncios e complete com as palavras abaixo.

1) \_\_\_\_\_: Período Integral. Rede de Clínica Odontológica de grande movimento, situada no Ceará seleciona-se Dentistas. Possibilidade de ótimos ganhos. Ganhos médios R\$6.300,00. Disponibilizamos moradia (95) 8104 4620

2) \_\_\_\_\_: Salário: A combinar. Realização dos exames psicotécnicos preconizados no Regulamento da Habilitação Legal para Conduzir, sendo, para tal, reconhecidas pela Direção Geral de Viação e órgãos de Administração Regional de tráfego. Ensino Superior completo em Psicologia. Possuir cadastro no Detran e curso em psicologia do tráfego. Horário: De segunda a sexta, das 8h às 17h. Informações adicionais: Local de trabalho: Cambucí. Salário e benefícios serão divulgados na entrevista.

6) \_\_\_\_\_: Empresa de Contabilidade no Centro do R.J. admite analista contábil. Enviar currículo com pretensão salarial para: emprego@gmail.com.

3) \_\_\_\_\_: Salário R\$ 11.000,00. Local: São Paulo/SP Formação: Graduação em Engenharia Civil Experiência: Grande experiência em execução de obras residenciais de alto luxo, fino acabamento. Salário: R\$ 11.000,00 + Benefícios.

4) \_\_\_\_\_: Atuar com atendimento aos pacientes, tirar dúvidas, prescrever medicamentos, encaminhar para exames e demais rotinas da função. Desejável experiência na área. Ensino Superior completo em Medicina. Residência / Especialização em Clínica Geral. Salário: De R\$ 15.001,00 a R\$ 20.000,00. Possuir registro no CRM. Horário: Regime de plantão. trabalho@hotmail.com.

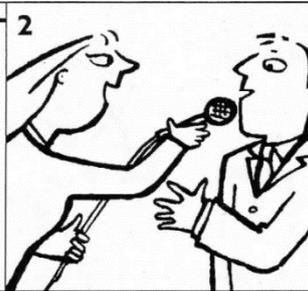
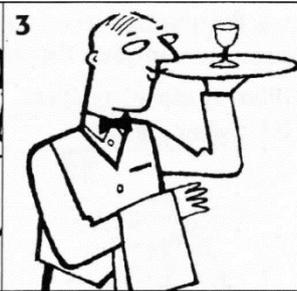
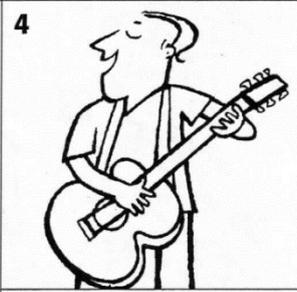
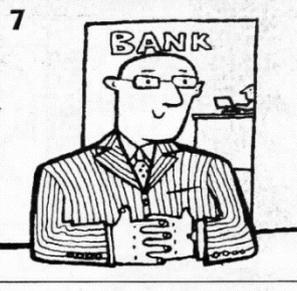
5) \_\_\_\_\_: Salário: De R\$ 5.001,00 a R\$ 6.000,00. Responder pela elaboração, revisão e negociação de contratos nacionais e internacionais. Prestar consultoria jurídica interna e desenvolvimento de estratégias em eventuais negócios. Atuar com relacionamento com órgãos públicos / reguladores, com análise, elaboração, negociação e administração de direito público. Experiência em departamento jurídico de multinacionais ou escritórios de advocacia. Ensino Superior em Direito, com Pós-graduação cursando. Possuir registro na OAB. Benefícios: Assistência Médica / Medicina em grupo, Participação nos lucros, Restaurante na empresa, Seguro de vida em grupo Transporte fornecido pela empresa. Horário: Comercial. Idiomas: Inglês – Intermediário.

PSICÓLOGO  
ENGENHEIRO  
ADVOGADO  
MÉDICO  
CONTABILIS  
DENTISTA

5. Onde podemos encontrar esses anúncios? Você lê esses anúncios? Por quê? A quem estão dirigidos?
6. A que se referem as palavras médico, advogado, psicólogo, dentista, engenheiro e contabilista?
7. Sublinhe nos anúncios as palavras que sugerem cada profissional.
8. Qual a linguagem utilizada? Formal ou informal? Em que tempo verbal estão redigidos?
9. Todos os anúncios são iguais? Diga quais são as semelhanças e as diferenças?
10. Diga o que cada profissional vai fazer se conseguir o emprego:

Ex: PSICÓLOGO. O Psicólogo vai realizar exames psicotécnicos.

## 8. Relacione as imagens com as profissões

1 	2 	3 	
<p>a) Professor  b) Garçon  c) Repórter  d) Operador de telemarketing  e) Músico  f) Recepcionista  g) Piloto  h) Policial  i) Médico  j) Banqueiro  k) Caixa  l) Empregada doméstica  m) Jogador de futebol  n) Engenheiro</p>			4 
14 			5 
13 			6 
12 			7 
11 	10 	9 	8 

## 9. Relacione as atividades com as profissões do exercício anterior.

ENSINA  
 PERGUNTA/FAZ PERGUNTAS  
 ATENDE/FAZ LIGAÇÕES  
 ATENDE  
 CANTA  
 ENTREVISTA  
 APROVA EMPRÉSTIMOS  
 FAZ CÁLCULOS  
 TOCA  
 TRABALHA NUM ESCRITÓRIO  
 VENDE  
 VIAJA MUITO  
 RECEBE AS PESSOAS  
 REVISA PACIENTES  
 PILOTA  
 TRABALHA MUITAS / POUCAS  
 HORAS  
 SERVE

VOA  
 CALCULA/FAZ CÁLCULOS  
 GANHA MUITO / POUCO  
 ORDENA  
 CONTRATA FUNCIONÁRIOS  
 RESPONDE PERGUNTAS  
 COBRA  
 TRABALHA SENTADO/DE PÉ  
 JOGA  
 TREINA  
 RECEITA MEDICAMENTOS  
 EXPLICA  
 LIMPA  
 DA AJUDA  
 (NÃO) TRABALHA DE  
 MANHÃ/TARDE/NOITE/FIM DE  
 SEMANA

**10. Vamos jogar! Em pares, cada aluno vai receber um papelzinho, pense como vai ser sua vida de acordo com a profissão. Vence quem adivinhar primeiro a profissão do colega!**

*Você vai trabalhar sentado?*

*Vou, sim.*

*Não, não vou trabalhar sentado.*

9. **Você acha que há profissões mais importantes do que outras? Por quê?**
10. **O que você acha que é mais importante levar em conta para escolher uma profissão?**
11. **Qual das profissões do exercício 5 você escolheria? Por quê?**
12. **Ouçã a música “Supertrabalhador - Gabriel O Pensador” e circule as profissões.**
  - a) Tempo de estudo
  - b) Horário
  - c) Salário
  - d) Possibilidade de crescimento profissional
  - e) Poder viajar
  - f) Aposentar-se jovem
  - g) Outros motivos

**13. Segundo o autor, quem é um supertrabalhador?****14. Ouça a música “Supertrabalhador - Gabriel O Pensador” e circule as profissões.****15. Segundo o autor, quem é um supertrabalhador?****Supertrabalhador - Gabriel O Pensador**

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém  
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém  
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém  
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém  
 É pra ganhar o pão tem que trabalhar  
 Missão para os heróis que estão dentro do seu lar  
 O seu pai, sua mãe, são trabalhadores  
 São os super-heróis, verdadeiros protetores  
 A superjornalista, o superdoutor  
 O supermotorista, o supertrocador  
 O superguitarrista, o superprodutor  
 E a superprofessora, é que me ensinou  
 E o supercarteiro, quê que faz, quê que faz?  
 Manda carta e manda conta pra mamãe e pro papai  
 E o supergari, o lixeiro, o quê que faz?  
 Bota o lixo no lixo que aqui tem lixo demais  
 Cada um faz o que sabe, cada uma sabe o que faz  
 Ninguém menos ninguém mais, todo mundo corre atrás  
 E volta pra casa com saudade do filho  
 Enfrentando o desafio, desviando do gatilho  
 Mais uma jornada, adivinha quem chegou?  
 São as aventuras do supertrabalhador

Sou o supertrabalhador  
 Alimento minha família com orgulho e amor  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do supertrabalhador  
 Sou o Supertrabalhador  
 Enfrento os desafios, o perigo que for  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do Supertrabalhador  
 Demorou

Quem trabalha e mata fome não come o pão de ninguém  
 Mas quem come e não trabalha tá comendo o pão de alguém  
 Quem trabalha e mata a fome não come o pão de ninguém

E pra fazer o pão tem que colher o grão

Separar o joio do trigo na plantação  
 O superlavrador falou com o agricultor,  
 Que sabe que precisa também do motorista do trator  
 na cidade, o engenheiro precisa de pedreiro  
 Mas pra fazer o prédio tem que desenhar primeiro  
 O sonho do arquiteto, bonito no projeto,  
 virando concreto  
 Vai virando o concreto!

Eu sou o supertrabalhador  
 Alimento minha família com orgulho e amor  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do supertrabalhador  
 Sou o Supertrabalhador  
 Enfrento os desafios, o perigo que for  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do Supertrabalhador  
 Demorou

Quero ser trabalhador, quem não é um dia quis  
 Minha mãe sempre falou: "Quem trabalha é mais feliz"  
 Mas tem que suar pra ganhar o pão  
 E ainda tem que enfrentar o leão  
 O leão quer morder nosso pão  
 Cuidado com o leão, que ele come o nosso pão  
 O leão quer morder nosso pão  
 Cuidado com o leão, não dá mole não

Eu sou o supertrabalhador  
 Alimento minha família com orgulho e amor  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do supertrabalhador  
 Sou o Supertrabalhador  
 Enfrento os desafios, o perigo que for  
 Supertrabalhador  
 São as aventuras do Supertrabalhador  
 Demorou

Supertrabalhador  
 Taxista, motoboy, assistente, diretor  
 Supertrabalhador  
 Pipoqueiro, pedagogo, porteiro, pesquisador  
 Supertrabalhador  
 Ambulante, feirante, astronauta, ilustrador  
 Supertrabalhador  
 Comandante, comissário, caixa, vendedor  
 Supertrabalhador

Cozinheiro, garçom, bibliotecário, escritor  
Supertrabalhador  
Maquinista, sambista, surfista, historiador  
Supertrabalhador  
Marceneiro, carpinteiro, ferreiro, minerador  
Supertrabalhador  
Telefonista, salva-vidas, bombeiro,  
mergulhador  
Supertrabalhador  
Pára-quedista, arqueólogo, filósofo, pintor  
Supertrabalhador  
Sapateiro, boiadeiro, farmacêutico, cantor  
Súper

## Anexo B

## UNIDADE RECONSTRUÍDA DE ROSA

1. Ouça a música e acompanhe com a leitura da letra.

‡ *Tem pouca diferença* ‡

*Luiz Gonzaga – Gal Costa*

*Que diferença da mulher o homem tem?*

Espera aí que vou dizer meu bem  
É que o homem tem cabelo no peito  
Tem um queixo cabeludo  
E a mulher não tem.

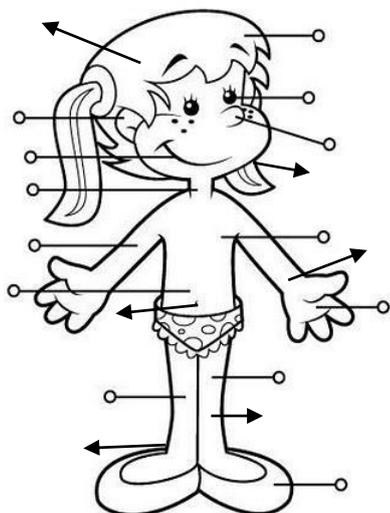
No paraíso um dia de manhã  
Adão comeu maçã, Eva também comeu,  
Então ficou, Adão sem nada, Eva sem nada.  
Se Adão deu mancada, ela também deu.

Mulher tem duas pernas, tem dois braços,  
duas coxas, um nariz  
e uma boca e tem muita inteligência  
O bicho homem também tem do mesmo jeito  
Se for reparar direito, tem pouquinha diferença.

Olha mestre não sei não é, mas eu acho que a diferença tá no sapato.  
Sapato, não acho.

Essa fruta aí, minha filha. Eu faço doce e lambo o tacho.  
Mulher tem que ser fêmea e o homem tem que ser macho.

- f) A letra dessa música faz referência a uma diferença. Qual é?
- g) Segundo sua opinião, por que o autor Luiz Gonzaga refere ao episódio bíblico de Adão e Eva no paraíso?
- h) Analisando a letra, o autor chega a alguma conclusão? Qual?
- i) No texto são nomeadas partes do corpo, retire-as e coloque-as no desenho abaixo, segundo corresponda.
- j) A seguir, mais partes do corpo: (a) cabeça; (a) mão; (o) pé; (o) pulso; (o) joelho; (a) coxa; (a) barriga; (o) cotovelo; (o) umbigo; (o) pescoço; (o) tornozelo; (os) olhos; (a) orelha. Coloque os nomes às partes do corpo assinaladas no desenho



2- Leia o texto:

### A Gertrude Chataway

Christ Church, Oxford  
Outubro 28, 1876

Minha muito querida Gertrude

Você vai ficará desolada, espantada e desconcertada ao saber de que estranha doença fui acometido desde sua partida. Mandei chamar um médico e lhe disse: “Dê-me um remédio, ando muito cansado”. E ele: “Ora que bobagem! Você não precisa de remédio: vá para a cama descansar”. E eu: “Não, não! Não é essa espécie de cansaço que precisa de cama. Estou cansado no meu rosto”. Ele ficou muito sério e depois falou: “Ah Sim, estou vendo, é seu nariz que está cansado, de tanto você mete-lo onde não é chamado”. E eu: “Não, não é o nariz. Talvez a orelha, estou com o ouvido cansado”. Então ele fez uma expressão de espanto e disse: “Ah, agora estou entendendo: você tem tocado muito piano de ouvido, é por isso que ele está cansado”. Eu protestei: “Não, não é nada disso! E depois não é propriamente no ouvido, acho que é no queixo”. Aí ele ficou muito mais carrancudo e disse: “Entendo, é no queixo então. Não será que é porque você se queixa demais?” Respondi: “Não, não me queixo tanto”. “Bem”, disse ele, estou muito embaraçado. Será que é a boca, então?” “Claro!” exclamei. É exatamente isso!” Então ele me olhou com a maior seriedade do mundo e disse: “Acho que você anda beijando demais”. “Bem”, disse eu, “na verdade dei só um beijo numa garotinha, uma amiguinha”. “Pense bem” disse ele, “você tem certeza de que foi somente um beijo?” Eu pensei bem e respondi: “Talvez tenham sido umas onze vezes”. Ele então recomendou: “Você não deve dar mais nenhum beijo até que sua boca esteja descansada”. E eu: “Mas o que devo fazer, então?, ainda estou devendo a ela cento e oitenta e dois beijos, está entendendo?”

Nessa hora ele ficou tão triste, mas tão triste, que as lágrimas começaram a rolar em seu rosto e sugeriu: “Você pode mandar esses beijos numa caixa”. Então eu me lembrei de uma caixinha que comprei uma vez em Dover, pensando em poder um dia dá-la de presente a alguma garotinha. E aí embalei todos os beijos, cuidadosamente, nessa caixinha. Diga se chegaram todos ou se algum se perdeu pelo caminho.

**C.L. Dodgson**

(Em *Lewis Carroll*, São Paulo: Summus, 1980)

*O texto acima é uma carta. Uma carta pessoal, um tipo tradicional de correspondência entre pessoas que possuem certo grau de intimidade. Por meio desse tipo de contato, variados atos de fala são veiculados, como dar e pedir notícias sobre alguém ou algo, dar ou pedir conselhos, contar sobre sentimentos, relatar fatos e experiências pessoais, dentre outros.*

Atualmente a carta vem sendo substituída pelo e-mail que é a forma de correio eletrônico mais difundido no mundo, mas ainda há pessoas que pelo simples prazer de trocar correspondência físicas, preferem utilizar o método da carta.

- c) Você ou alguém de sua família costuma receber cartas? De que tipo? em quais situações?
- d) Você já escreveu uma carta? Foi uma tarefa fácil ou difícil? Por que?

Analisemos o texto de Lewis Carroll.

- j) Por que esse texto é considerado uma carta? Quais seriam as características que marcam este tipo de texto?
- k) Qual é o tipo de discurso que prevalece?
- l) Qual é o tempo verbal de base no texto? Justifique.
- m) Levando em conta a temática expressa, que tipo de carta seria?
- n) Tanto a fala quanto a linguagem são próprias à situação? Por quê?
- o) Qual o tipo de relacionamento que você acha que tem o emissor e o destinatário?
- p) Segundo sua visão, qual seria a intenção comunicativa do emissor?
- q) Explique o que significam essas expressões na carta acima:

Tocar de ouvido

---

Meter o nariz onde não é chamado

---

- r) Essas são outras expressões idiomáticas nas quais intervêm nomes de partes do corpo. Relacione-as com os seus significados.

Tomar a peito.

Causar admiração, contentamento, agrado.

Dar aos calcanhares. loquaz.	Falar em excesso; ser ou mostrar-se muito
Falar pelos cotovelos.	Servir-se, utilizar-se, valer-se, de:
De encher os olhos	Até o máximo. Completamente.
Lançar mão de. por.	Interessar-se vivamente por; interessar-se
Até o pescoço.	Fugir

- O termo e-mail (correio eletrônico ou mensagem eletrônica) é utilizado para designar tanto o meio de transmissão (suporte) como o texto que se produz para tal fim (gênero). A linguagem utilizada pode ser formal ou informal, dependendo do grau de intimidade entre o emissor e o destinatário. A estrutura básica do e-mail que quase com certeza vocês já conhecem é: destinatário, assunto, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

a) vocês utilizam o e-mail?

b) Com que finalidade vocês o utilizam?

c) Agora é a vez de você. Levando em conta o modelo e as características dos gêneros carta e e-mail, e na situação hipotética de ser a Gertrude quem escreve, desenvolva uma resposta à pergunta final da carta, utilizando o seu e-mail.

---

---

---

---

---

## Anexo C

### UNIDADE RECONSTRUÍDA DE LUÍSA

#### Mundo Turismo

Toda vez que você e sua família vão viajar como tomam a decisão do destino? Onde procuram informação?

Depois de ouvir o áudio, responda as perguntas abaixo:

1) Qual é o gênero de texto? 2) Onde você pode encontrá-lo? 3) Qual é o tema tratado no áudio? 4) Quem é que faz o texto? E, para quem? 5) Para que é feito o texto?

De acordo as informações que ouviu, você contrataria esses serviços? Justifique.

Depois de efetuar uma viagem, as pessoas costumam realizar depoimentos. Você sabe o que são eles? Onde você pode encontrá-los? Qual a finalidades deles?

O depoimento é um relato da testemunha o da parte sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione sobre determinado fato, do qual tem conhecimento ou que se relacione com seus interesses.<sup>1</sup>

Agora vejamos os seguintes depoimentos de pessoas no site <http://oviajante.uol.com.br/>. Este site é voltado para a comunidade de viajantes em que as pessoas podem contar as suas vivencias em diversos lugares do mundo.

<sup>1</sup> Costa, Sérgio. Dicionário de gêneros textual. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Estive em Fortaleza no início de abril/2011 para um evento de moda (Dragão Fashion). Como o evento ocorre no Centro de Convenções e eu precisaria levar câmera profissional e possivelmente notebook, era melhor ir de táxi, então optei por um hotel no Meireles, que é um bom bairro, e um pouco mais próximo do local que o bairro de Iracema (que tem praias de tirar o fôlego). Depois de mts confusões q conto depois nas roubadas, optei por ficar no Iate Plaza, na av. Beira Mar. Era minha 1ª viagem a Fortaleza. Pelo site o hotel parecia bom e oferecia td q eu precisava. Um pouco caro, mas aparentemente muito superior a outros que eram pouco mais baratos. Cheguei de noite ao hotel, com um amigo que também ia pro evento. Ponto positivo: fizemos check in por volta de meia noite fazendo o pagamento na entrada (sem depósito antecipado). Ponto negativo: no quarto que ficamos, no 1º andar, tinha internet por wifi (mas só tem wifi no 1º andar e nas áreas comuns no térreo) mas a internet as vzs saía do ar completamente. E tinha internet a cabo, com apenas um cabo, que também não funcionou (não sei se em outros quartos funciona). Como havia outros sinais livres de internet wifi, acabamos usando esses outros quando a do hotel caía. No outro dia, saímos para conhecer um pouco o bairro e fazer alguns contatos com lojistas de moda, uma vez que trabalho com isso e meu amigo escreve sobre moda. Descobrimos outro ponto negativo do hotel: é colado numa favela. Mas td bem, já que de noite sempre usávamos táxi. O hotel é mto bom, o quarto super amplo, tem micro-ondas, pia, frigobar. Tem duas lojas do Pão de Açúcar (supermercado) próximas, o café da manhã é ótimo (o café mesmo estava frio todos os dias que tentei beber, mas tem sucos deliciosos) e o atendimento é atencioso. Mais um ponto negativo: se vc quer secador e/ou pratos e talheres, tem de pedir à governança e às vzs eles demoram um pouco pra trazer. E o cofre não é eletrônico. Vc também tem de pedir uma chave na recepção. Não botei muita fé e preferi guardar os equipamentos na mala. Mas ouve dias q saí, deixei a câmera na mochila sobre o sofá e nada me foi furtado. No banheiro tem banheira e um chuveiro ótimo! O banheiro é super espaçoso e dava pra espalhar toodos os meus produtinhos de beleza sobre a bancada da pia e ainda sobrava espaço. Ah, outro ponto positivo é que o hotel fica próximo da deliciosa e super incrível sorveteria 50 sabores, que

na realidade oferece mais de 100 sabores de sorvete. Provei um sorvete de 2 bolas achando que seria pouco, mas as bolas de sorvete são bem generosas. Sorvete de murici é uma delícia. A sorveteria fica na av. Beira Mar. Não é uma dica pra quem vai com orçamento apertado, mas sim pra quem quer algum conforto a um preço razoavelmente justo. Como durante a semana também tivemos tempo de ir até Iracema fazer comprinhas, da próxima vez, vou procurar um hotel por lá, pois as praias são mais bonitas. Mas gostei muito do Iate Plaza (prefiro hotéis com micro-ondas e estrutura de flat, onde posso comprar o q quero comer e preparar no hotel, do que aqueles q oferecem apenas quarto e banheiro). Vanessa Souza Nunes 07.05.2011

Fazendo uma leitura rápida, qual o tema dos textos? Quem foi o produtor dos mesmos? Há nos textos algumas palavras em negrito, por que elas são usadas desse jeito? Tem a ver com o meio em que são veiculados os texto?

---

---

Nos textos há trechos em que fatos são narrados e, noutros há descrições. Qual a razão disso?

---

---

Quais os tempos verbais empregados em cada um deles?

---

---

Escrevi nas barbadass e agora compartilho a parte das roubadas da mesma viagem a Fortaleza, a 1ª vez que estive na capital cearense, no início de abril/2011. Inicialmente, fiz a reserva no Mercure, por ter cartão fidelidade da rede Accor. Mas desta vz , por algum motivo, me solicitaram q fosse feito depósito antecipado até 1 semana antes da data e como estava trabalhando mto , acabei não fazendo. Pra evitar de ficar sem teto em Fortaleza, reservei o Iate Plaza. Quando estava no aeroporto de Curitiba, na sala de embarque prestes a embarcar, me ligam do Mercure informando que o hotel teve um problema hidráulico e teria de ficar 2 dias com muitos apartamentos interditados para consertar, mas que conseguiram q os hóspedes q já tinham reserva ficassem num outro hotel pelo mesmo valor. E depois do problema resolvido, voltaríamos pro Mercure. Eu ia ficar uma semana, então td bem. Mas nem chequei o outro hotel, q pelo nome parecia uma pousada simples e eu reservei um flat. Como já tinha a reserva no Iate Plaza, fui pro Iate e deixei o Mercure em aberto, caso não gostasse de lá. O lado ruim do Iate, já comentei nas barbadass, mas vale comentar aqui, é que é do lado duma favela; tem estrutura de flat mas se vc precisa de talheres, pratos ou secador tem de pedir na recepção; o wifi pega quando quer (apenas no 1º andar) e a internet por cabo comigo não funcionou; e pra usar o cofre – que não é eletrônico - também tem de pedir chave na recepção. No mais, é um ótimo hotel (vale ver os pontos positivos nas barbadass). Vanessa Souza Nunes 07.05.2011

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---