

Apresentação

Maitê Gil e Glenda Cáceres

É com muita satisfação que publicamos o **volume 1, número 1** da revista **LínguaTec**. Temos certeza de que este é um primeiro passo importante em direção à discussão sobre estudos e práticas de ensino de línguas em instituições tecnológicas.

O número de trabalhos recebidos mostra o interesse crescente pela temática da LínguaTec, assim como as múltiplas formas de abordá-la. Apresentamos algumas delas, a partir dos trabalhos publicados neste número inicial: três artigos, um relato e uma narrativa.

O trabalho *O artigo neutro da língua espanhola nos livros didáticos de Ensino Médio/Técnico*, do Dr. Kleber Eckert (IFRS), expõe, a partir da análise de onze livros didáticos dedicados a aprendizes brasileiros, o tratamento dado ao artigo “lo” da língua espanhola. Após um estudo sistemático dos principais usos desse artigo e da análise contrastiva com seu emprego em português, o autor conclui que há aspectos fundamentais do uso do “lo” que não são considerados por esses livros. Porém, ao mesmo tempo, afirma que existe um equilíbrio entre o uso desse artigo na compreensão leitora e a abordagem gramatical apresentada nos livros.

Já o artigo *Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiossincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de Corpus*, das Dnda. Andrea Jessica Borges Monzón (IFRS) e Dnda. Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS), aborda a relevância dos aportes da Linguística de *Corpus* para o trabalho com textos de gêneros variados em sala de aula de cursos tecnológicos, a fim de que os alunos desenvolvam estratégias de leitura e aprendam vocabulário técnico. O trabalho finda apontando as dificuldades que esse tipo de trabalho exige e propondo sugestões aos professores inseridos no contexto de ensino tecnológico.

O artigo *Utilização do Google Docs na plataforma Moodle para o ensino-aprendizagem da (re)escrita: relato de uma experiência no ensino médio integrado*, por sua vez, escrito por Dr. Eli Gomes Castanho (IFMS) em colaboração com Esteic Janaína Santos Batista, apresenta e discute uma proposta para o trabalho com (re)escritas através de ferramentas *online*, destacando as dificuldades encontradas no desenvolvimento da proposta, assim como as potencialidades da prática descrita.

O relato *Projetos na área de Língua Portuguesa para estudantes do PROEJA*, do Dr. Maiquel Rhörig (IFRS), descreve cinco projetos realizados com estudantes da modalidade enunciada, os quais tinham por objetivo, além da apropriação de conteúdos, a sensibilização de professores e alunos para a realidade do público

atendido por essa modalidade, investindo na autoestima dos estudantes como uma forma de diminuir a evasão.

A narrativa *Música com copos - uma experiência com sons alternativos no ensino de língua inglesa*, de autoria de Adriana Andrade da Silva (IF-Farroupilha), conta como a música foi usada como ferramenta pedagógica para o ensino de língua inglesa em cursos técnicos integrados de nível médio, destituindo-se de uma visão centrada unicamente na letra e explorando o recurso musical em sua totalidade.

- Neste número, dos **19** trabalhos submetidos:

12 foram recusados por estarem fora das normas ou não atenderem ao escopo da revista

7 foram avaliados pelos pareceristas

2 foram recusados pelos pareceristas, após avaliação

Desejamos a todos uma boa e inspiradora leitura!

Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiossincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de *Corpus*

Andrea Jessica Borges Monzón¹

Sabrina Bonqueves Fadanelli²

Resumo

Os alunos de cursos técnicos públicos e privados no Brasil, ao mesmo tempo em que aprendem os conteúdos necessários para exercer seu futuro ofício, devem desenvolver conhecimento de leitura em Língua Inglesa para possibilitar a máxima capacidade de suas habilidades na área escolhida. Neste cenário estão inseridos os profissionais que trabalham com a Língua Inglesa Instrumental (HUTCHINSON; WATERS, 1987) e que na maioria dos casos não possuem muito apoio em suas atividades com a terminologia e os textos técnicos em sala de aula. Com o objetivo de gerar possíveis sugestões terminológico-pedagógicas (BARBOSA, 2009) para esse professor, este artigo descreve dois estudos oriundos de teses de Doutorado que corroboram a importância da abordagem da Linguística de *Corpus* (SINCLAIR, 2004; BIBER et al., 1998; SARDINHA, 2004) e do Gênero Textual (SWALES, 1990; MARCUSCHI, 2003; BAZERMAN, 2005) no desenvolvimento de estratégias de leitura (KOCH, 2005; KLEIMAN, 2004) e de aprendizagem do vocabulário de textos técnicos e/ou acadêmicos. A metodologia constituiu-se na coleta de dados com alunos de cursos técnicos em Informática e Eletrotécnica utilizando textos de gêneros relevantes para os contextos educacional e laboral de cada área: os artigos científicos e os *datasheets*. A finalidade da coleta foi de verificar as dificuldades discentes com estratégias de leitura e a compreensão dos textos em relação à ocorrência dos termos no âmbito de cada gênero textual e de cada área do conhecimento. Os resultados apontam para a grande relevância da inclusão de conceitos da Linguística de *Corpus* em sala de aula e da análise de gêneros, para que o trabalho com a linguagem técnica leve em conta não somente o léxico, como também o todo do texto, de acordo com a perspectiva textual da Terminologia (CIAPUSCIO, 1998; FINATTO, 2004a).

Palavras-chave: Inglês Instrumental. Linguística de *Corpus*. Leitura em LE.

Abstract

Students from public and private technical courses in Brazil, while learning contents needed to work in their future occupations, must develop English reading skills in order to enable the highest capacity of their abilities in a chosen area. In this context, there are professionals that work with English for Specific Purposes (HUTCHINSON; WATERS, 1987) and who, in most cases, do not have much support regarding their activities with terminology, and technical texts in class. Aiming at suggesting possible terminological and pedagogical insights (BARBOSA, 2009) for this teacher, this paper describes two studies from two Doctoral Dissertations which corroborate the importance of the Corpus Linguistics approach (SINCLAIR, 2004; BIBER et al., 1998; SARDINHA, 2004) as well as the Genre (SWALES, 1990; MARCUSCHI, 2003; BAZERMAN, 2005) for

¹ Mestre em Linguística. Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Feliz.

² Mestre em Linguística Aplicada. Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professora na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

developing reading strategies (KOCH, 2005; KLEIMAN, 2004) along with learning vocabulary from technical and/or academic texts. The methodology taken is composed of data collected from Informatics and Eletrotechnical students of technical courses using relevant texts for the educational and professional context of each area: research articles and datasheets. The purpose of the data collection was observing students difficulties towards reading strategies in addition to text comprehension in relation to occurrence of terms according to each genre and area. Results indicate great relevance in applying Corpus Linguistics concepts in the classroom, so that working with technical language takes into account the full text, not just lexical characteristics, under a textual perspective of Terminology (CIAPUSCIO, 1998; FINATTO, 2004a).

Keywords: ESP. Corpus Linguistics. Foreign language reading.

1 Introdução

No mundo globalizado da ciência, da tecnologia e dos negócios, a Língua Inglesa (LI) é a forma de comunicação mais difundida (GRADDOL, 2000), desempenhando o papel de língua global, ou ainda, de língua franca (CRYSTAL, 2010). Especialmente no âmbito acadêmico, tal idioma se tornou um meio para apreender o léxico especializado e os conceitos a ele atrelados, bem como os fazeres de cada área do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma porta de entrada para estudantes e profissionais compreenderem questões teóricas e aplicadas de seus domínios laborais. Assim sendo, apropriar-se da metalinguagem de uma ciência é entender como essa vê o mundo e o seu fazer científico (BARBOSA, 2009).

Inseridos neste contexto de formação profissional e acadêmica estão os alunos de cursos técnicos públicos e privados, os quais, ao mesmo tempo em que aprendem os conteúdos necessários para exercer seu futuro ofício, refletem acerca das práticas científicas e sociais que os envolvem. Isso é algo basilar na Educação Profissional, uma vez que a mesma não objetiva somente formar pessoas para a prática laboral, como também dar-lhes insumo para “viver mais integradamente com as novas características da sociedade do conhecimento” (ALMEIDA FILHO, 2008). Dessa maneira, para poder ter acesso ao conhecimento que já foi construído ou que está em construção em sua área, os aprendizes devem lançar mão de línguas estrangeiras, especialmente a LI.

Para tanto, em instituições de Ensino Técnico (nas modalidades integrado e subsequente), no que tange ao ensino de LI para fins específicos (*English for Specific*

Purposes - ESP), as idiosincrasias desse contexto educacional (materiais didáticos, estratégias de ensino, planejamento dos cursos e instrumentos avaliativos) devem ser levadas em consideração nas escolhas pedagógicas (GONÇALVES; BARÇANTE, 2014). Neste estudo, portanto, o objetivo é considerar as estratégias terminológicas e pedagógicas utilizadas em aulas de inglês instrumental (HUTCHINSON; WATERS, 1987) voltadas para a leitura de textos especializados em cursos técnicos de Informática e Eletrotécnica de duas instituições. As estratégias dizem respeito à utilização de conceitos e ferramentas de Linguística de *Corpus* (BIBER et al., 1998; SARDINHA, 2004) no contexto de preparação de aulas e de atividades realizadas em sala de aula. Foram contemplados diferentes gêneros textuais, de acordo com as demandas acadêmicas e profissionais de cada um dos domínios. A finalidade foi verificar como tais estratégias podem resultar em propostas para que o professor possa auxiliar os alunos no entendimento de léxico especializado e, conseqüentemente, conceitos peculiares à sua formação técnica. Os resultados provenientes deste estudo fazem parte de duas teses de doutorado em andamento (MONZÓN, 2014; FADANELLI, 2015), as quais visam contribuir, sob as perspectivas terminológica e terminográfica, para o ensino-aprendizagem de inglês voltado a textos especializados, principalmente na esfera da educação profissional.

2 Inglês instrumental na Educação Profissional: dificuldades, necessidades e possibilidades

A leitura de inglês técnico e/ou acadêmico configura-se como uma atividade não trivial, uma vez que os alunos se deparam, além das dificuldades com a língua estrangeira em si, com as diversas peculiaridades de tais textos. Há nesses uma complexidade textual (SCARAMUCCI, 1997; CIAPUSCIO, 1998) maior e uma grande presença de convencionalidades (TAGNIN, 2013; 2008) sintáticas, semânticas e estilísticas estabelecidas pela sua comunidade discursiva (SWALES, 1990). O que se espera é que os discentes possam não somente decodificar palavras, mas apreender o texto no que concerne seus conteúdos, termos e conceitos, construindo sentidos a partir do que foi lido (KLEIMAN, 2005; 2004; KOCH, 2014; 2005). Além disso, é de suma importância o

reconhecimento do Gênero Textual e de suas características por parte dos alunos. Para Swales (1990), o gênero textual é um conjunto de propósitos comunicativos formado pelo próprio discurso e seus participantes. Marcuschi (2003) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, sendo entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa.

Logo, conhecer uma palavra não é somente saber seu significado. Esse aprendizado é mais amplo e envolve os sentidos construídos pelos aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos (NATION, 2001; NATION, 2003). Em se tratando de leitura de LI por acadêmicos brasileiros, conhecer uma palavra envolve, além de aspectos gramaticais, saber sua frequência (algumas são mais usadas e outras menos) e sua colocabilidade (com que palavras se combina) (SCARAMUCCI, 1997; 2007). Logo, a competência lexical envolve os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico e pragmático. Isso implica dizer que não deve aprender palavras isoladamente, mas dentro de universo probabilístico de combinatórias:

(...) a falta de palavras não introduz apenas lacunas de significados mas de blocos de informações, uma vez que as palavras trazem consigo instruções de como devem se relacionar entre si. (SCARAMUCCI, 1997, p. 22)

Essas combinatórias mencionadas pela pesquisadora dizem respeito ao que coocorre com os termos pesquisados pelos alunos. Para aprendizes, não basta, portanto, somente identificar a tradução e/ou definição de um termo para compreendê-lo, é necessário também observar seu entorno, seus colocados e “blocos de informações” (SCARAMUCCI, 1997; 2007) que constituem.

Nesse sentido, pensando-se o contexto da educação profissional, o léxico especializado e as terminologias devem ser introduzidos de maneira que o potencial leitor-aprendiz de inglês técnico/acadêmico possa não apenas compreender o texto em si, mas também estabelecer uma rede de conceitos que lhe são necessários para se apropriar das teorias e aplicações da ciência na qual ele está inserido. Acerca da relevância da apropriação lexical no contexto acadêmico, Barbosa (2009, p. 4) coloca que é:

um dos instrumentos imprescindíveis para o recorte dos 'fatos' científicos, para a armazenagem e recuperação desses dados, para a comunicação mais intensa e

eficiente entre especialistas, no interior de uma área científica, e entre áreas científicas. Além disso, assinala-se por importante instrumento de pesquisa e de sustentação do arcabouço teórico da própria ciência.

A percepção do termo se dá como um elemento totalmente inserido dentro de um universo textual e vinculado a um todo significativo. Essa visão é compartilhada pelos estudos de Terminologia de perspectiva textual. A característica mais marcante desses estudos é que o enfoque estritamente oracional dá lugar ao destaque às estruturas pertinentes ao texto como um todo: recursos de coesão e coerência, fraseologias, macro e microestrutura do texto, etc (CIAPUSCIO, 1998; FINATTO, 2004a).

Para atender a tantas peculiaridades, o professor de inglês no Ensino Técnico se depara com muitos desafios. A dificuldade inicial é lidar com termos e conceitos de áreas que não são de sua especialidade, uma vez que, muitas vezes, esse docente lecionará em diferentes cursos. Outros aspectos envolvem a seleção de material didático, textos para leitura e a(s) melhor(es) forma(s) de trabalhar atividades em sala de aula com aprendizes em formação profissional.

Almeida Filho (2008) discute essas demandas, tanto no que tange às deficiências da formação do docente da área de Letras, a qual não contempla o contexto da educação profissional, bem como as tomadas de decisões pedagógicas e humanísticas desse ofício para preparar seus alunos não somente para a leitura de inglês especializado como também para a atuação no mercado de trabalho:

O ensino com fins específicos, a instrumentalização do processo mediante escolhas temáticas ou de conteúdos das disciplinas do próprio currículo com humanização dos excessos são, certamente, posições de abordagem possíveis quando a língua-alvo é representada como ação social entre pessoas reais 'estudando' língua enquanto aprendem tecnologia ou suas manifestações na vida contemporânea. (ALMEIDA FILHO, 2008)

Ainda existem poucas pesquisas acerca do ensino de inglês no contexto do ensino técnico e/ou tecnológico. Contudo as que já foram estabelecidas, e são bem recentes, trazem contribuições bastante relevantes. Pela brevidade deste artigo, apresentamos aqui dois desses estudos, bem como suas reflexões e percepções de Daniella Bezerra (2012) e

Daniela Terenzi (2014). A primeira autora, que em sua tese de doutoramento analisou a presença e denominação de disciplina de LI em projetos pedagógicos de cursos dos Institutos Federais (IFs), verificou que ainda há disciplinas chamadas de LI ou Língua Estrangeira - Inglês, as quais não possuem, em suas ementas, a preocupação com o texto especializado. A pesquisadora constatou que ainda é minoritário o número de disciplinas voltadas especificamente ao Inglês Instrumental ou Inglês para Propósitos Específicos (*English for Specific Purposes*) e estabeleceu um histórico de políticas educacionais e linguísticas que auxiliam na compreensão desses fenômenos. Já Terenzi (2014) levantou as necessidades e interesses de empregadores, alunos e docentes, no que se refere ao ensino-aprendizagem de ESP em uma instituição pública de educação profissional, particularmente em um curso de Manutenção de Aeronaves. A pesquisadora enfatiza que para que ocorra uma “aprendizagem significativa, coerente com os interesses e necessidades” (TERENZI, 2014, p. 143), é preciso a análise desses aspectos “como uma atividade anterior ao planejamento, mas [que] deve ser cotidiana”.

3 Metodologia

Para este estudo, que consta dos projetos de tese das presentes pesquisadoras, foram coletados dados em duas instituições de ensino técnico, sendo uma privada e uma pública. Ambas estão localizadas no Rio Grande do Sul e possuem cursos de diferentes áreas, atendendo às demandas do arranjo produtivo de cada uma de suas microrregiões. No planejamento e realização dos experimentos com os alunos foram levados em consideração os aspectos característicos de cada um dos cursos pesquisados, com o intuito de levantar e analisar as necessidades terminológicas e pedagógicas peculiares a cada área do conhecimento e atuação profissional.

3.1 Perfis dos cursos

Na instituição privada, os experimentos foram conduzidos durante o trabalho com Inglês para Fins Específicos nos cursos técnicos de Eletrotécnica. Com relação à realidade do contexto educacional, os alunos do curso eram adultos entre 20 e 40 anos, sendo que

muitos já estavam inseridos no mercado de trabalho. Em sua maioria, possuíam pouca proficiência na Língua Inglesa, a tendo estudado somente durante o ensino médio ou no máximo por 2 anos em cursos de Inglês Geral. Esse público-alvo necessita realizar a leitura de diversos tipos de textos, dentre eles manuais técnicos e *datasheets*, sendo esses documentos que compõem especificações sobre o funcionamento de dispositivos elétricos. Tais textos se encontram quase que exclusivamente em Língua Inglesa.

Na instituição pública, os experimentos contaram com alunos da disciplina de Inglês Instrumental, do 3º ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Tratou-se de uma turma de discentes entre 16 e 18 anos, os quais estavam inseridos no mercado de trabalho como estagiários. Havia a hipótese de que o gênero textual artigo científico (SWALES, 1990) seria o mais indicado para este público aprender linguagens especializadas de sua área de formação, uma vez que para os termos (técnicos) da Informática serem observado *in vivo* (CABRÉ, 2009; 2007; 2002) é necessário observá-lo em seu *habitat natural* (FINATTO, 2008; 2004a). Essa hipótese foi devidamente confirmada junto a docentes das disciplinas técnicas, os quais aqui são considerados como os especialistas do domínio contemplado. Eles foram, ainda, convidados a sugerir periódicos relevantes para este escopo de formação acadêmico-profissional, bem como para o arranjo produtivo regional. Reitera-se que para que estes alunos se atualizem e informem acerca de projetos de pesquisa e inovações que ocorrem no mundo todo, é preciso dar especial atenção às publicações mais recentes, pois trata-se de uma área em que as mudanças ocorrem de forma vertiginosa.

3.2 Construção e análise dos corpora especializados

A Linguística de *Corpus* é uma abordagem empirista da linguagem, vista como um sistema probabilístico. A Linguística de *Corpus* (doravante LC) faz uso da compilação e análise de elementos e estruturas linguísticas de um determinado *corpus* por meio de sistemas computadorizados (SARDINHA, 2004). Devido à sua maneira muito peculiar de observar e tratar a linguagem, a LC tornou-se não uma metodologia, mas uma nova maneira de se fazer pesquisa (LEECH, 1992 apud OLIVEIRA, 2009). Essa “face moderna da

linguística” rompeu com a visão da língua como um conjunto de estruturas pré-existentes na cabeça de qualquer falante, que poderiam ser acessadas através da introspecção (OLIVEIRA, 2009). Assim, passou-se enxergar a língua não mais pelo viés da aleatoriedade, mas como um sistema probabilístico de combinações (SARDINHA, 2004; MCNERY; WILSON, 1997; SINCLAIR, 1991; HALLIDAY et al., 1965). Como a LC debruça-se sobre a língua considerada autêntica, são observados seus usos e contextos (FINATTO; EVERS; ALLE, 2010), tanto de forma quantitativa quanto qualitativa (McCARTHY, 1998 apud OLIVEIRA, 2009; SARDINHA, 2000; STUBBS, 1996; HALLIDAY et al., 1965). Assim, os “estudos de *corpus* caracterizam-se pela busca de tendências, probabilidades ou padrões de ocorrência ao lidarem com grande quantidade de dados” (OLIVEIRA, 2009, p. 51). Além de todas essas preocupações, também devem ser levadas em conta as contribuições pedagógicas da LC, uma vez que essa gera subsídio para o ELT (*English Language Teaching*), ESP (*English for Specific Purposes*) e o EAP.

Sendo um *corpus* um conjunto de documentos em formato eletrônico construído para um propósito específico (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006; SARDINHA, 2004), McNery e Wilson (1997, p. 24) assim sintetizam como um *corpus* deve ser pensado e construído:

Então um *corpus* na Linguística moderna, em contraste a simplesmente ser qualquer corpo de texto, deve ser mais apropriadamente descrito como um conjunto de texto de tamanho finito e computacionalmente legível, compilado de maneira a representar maximamente a variedade linguística levada em consideração. (Tradução nossa)

Assim sendo, para cada um dos contextos estudados, foi planejado e construído um *corpus* específico, atendendo ao gênero textual, bem como outras especificidades de cada curso (ALUÍSIO; ALMEIDA, 2006). Para a área de Eletrotécnica, o *corpus* foi coletado a partir de *datasheets* de 11 componentes elétricos e áreas da Eletrotécnica sugeridas por dois Engenheiros Elétricos, de acordo com as necessidades mais prominentes de leitura que os alunos destas áreas apresentam. O *corpus* apresentava um total de 21.467 *tokens* (total de palavras) e 2.733 *types* (palavras diferentes).

Para a área de Informática, foi compilado um *corpus* (MONZÓN, 2014) no qual constavam 27 artigos científicos provenientes de três periódicos da *Association of Computer Machinery* (ACM), totalizando 247.260 *tokens*³ e 11.338 *types*⁴.

Em ambos os corpora, através da ferramenta de processamento linguístico-computacional AntConc (ANTHONY, 2005), foi possível verificar levantar e analisar listas de frequência de palavras (*wordlist*), observar seus contextos através de listas de concordância (*concord*) e levantar a ocorrência de *clusters* (expressões multipalavras). Com isso pôde-se examinar atentamente quais termos mais ocorriam e como eles se comportavam.

3.3 Atividades de leitura e levantamento de necessidades e dificuldades terminológicas

No curso de Eletrotécnica/ Engenharia Elétrica, os *datasheets* foram distribuídos a um total de 108 alunos. Foi-lhes instruído que marcassem com um círculo ou sublinhassem as palavras dos *datasheets* que eles não conseguiam compreender durante uma leitura cuidadosa do documento. Os *datasheets* recolhidos foram examinados e uma planilha no Microsoft Excel foi criada com os termos apontados pelos alunos, separando os candidatos a termo (CTs) em colunas com classificações como os bigramas⁵ coocorrentes à esquerda e direita, quantas vezes o CT foi apontado, em qual *datasheet* e o total de amostras de cada *datasheet* distribuído. Os resultados preliminares foram limpos manualmente de termos repetidos e colocados em outra planilha em ordem alfabética. Para realizar a análise mais cuidadosa dos contextos onde os termos se inseriam, foi utilizada a ferramenta *AntConc* 3.2.4., com a função *Keyword in Context* (*palavra-chave em contexto*). A análise se desenvolveu a partir de dúvidas e dificuldades específicas apresentadas pelos alunos destes cursos em prévia observação realizada durante dois anos de aulas de Inglês Instrumental

³ “Qualquer ocorrência de palavra individual em um texto ou *corpus*.” (Tradução nossa) (CASS, 2013, p. 10)

⁴ “Uma forma específica de uma palavra. Qualquer diferença (por exemplo, ortografia) faz com que uma palavra seja de um tipo (*type*) diferente. Todos os *tokens* que reúnem as mesmas combinações ortográficas são consideradas exemplo de um mesmo tipo (*type*).” (Tradução nossa) (CASS, 2013, p. 10)

⁵ Aqui o bigrama é entendido como o vocábulo composto por duas palavras ou *tokens*.

com estudantes de Eletrotécnica (FADANELLI, 2015): falta de conhecimento em estratégias de leitura e cognatos; além disso, os estudantes não conseguiam identificar a relevância do significado de alguns elementos essenciais para a leitura do texto (marcadores textuais, verbos e preposições).

No curso Técnico em Informática, por sua vez, foi realizado um experimento com 18 aprendizes, o qual foi composto de 3 tarefas: 1) responder a um questionário acerca de hábitos de leitura em língua inglesa e dificuldades; 2) realizar a leitura de um artigo científico da área (*short paper*) com o auxílio de recursos lexicográficos, terminográficos e listas de concordância; 3) responder a um questionário acerca da compreensão do texto e relações lexicais envolvendo a colocabilidade de termos (HAUSMANN, 1990), bem como acerca das estratégias de leitura e consultas acerca de vocabulário.

O experimento foi realizado em um laboratório com um computador para cada um dos participantes e acesso à plataforma Moodle da instituição, onde foram postadas as tarefas a serem efetuadas e a lista de materiais sugeridos para a consulta lexical. Como recursos para essa consulta, foram ofertados: dicionários monolíngues impressos⁶, dicionários bilíngues impressos⁷, dicionários eletrônicos (Cambridge, Oxford, WordReference), dicionário especializado impresso (SAWAYA, 2009), glossários eletrônicos⁸ e um material extra, que era composto de duas listas de concordância (ANTHONY, 2005) com os termos *software* e *computer program* (Figuras 1 e 2). Esse último recurso foi denominado para os discentes “material extra” e pretendeu verificar como aprendizes inferem conceitos observando os contextos de termos, através da abordagem *data-driven learning* (JOHNS, 1990) - DDL. Salienta-se que como *software* é um termo mais técnico e *computer program* não constava do *corpus*, mas ocorria algumas vezes no texto, tendo um uso mais informal, buscou-se extrair contextos desse bigrama através do emprego do *Corpus of Contemporary American English* (COCA) habilitado para Inglês Geral.

⁶ Foram empregados os seguintes dicionários: *Cambridge Dictionary of American English*, *Longman Dictionary of Contemporary English* e *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*.

⁷ Foram utilizados: Dicionário Oxford Escolar, Michaelis Dicionário Escolar e Longman Dicionário Escolar.

⁸ <http://www.consp.com/it-information-technology-terminology-dictionary>

<http://www.math.utah.edu/~wisnia/glossary.html>

<http://whatis.techtarget.com/glossary/Computer-Science>

A DDL se constitui em utilizar listas de concordância, as quais centralizam uma ou mais palavras, a fim de que, baseando-se em trechos provenientes de um *corpus*, os aprendizes possam pesquisar e observar os contextos das ocorrências e fazer inferências lexicais, gramaticais e/ou discursivas. Segundo Johns (1991), a pesquisa é algo sério demais para ficar somente nas mãos de pesquisadores e a DDL oportuniza aos usuários das listas de concordâncias aprender a aprender, sendo que cada um deles cria as suas próprias estratégias para realizar descobertas na língua-alvo. No que dispõe, portanto, neste trabalho, é que o usuário não tenha somente o papel de aprendiz da língua e seus padrões lexicais, gramaticais e discursivos, mas também de pesquisador ativo através do acesso a dados textuais autênticos. O professor, nesse caso, tem tanto a oportunidade de aprender a aprender, como de partilhar com seus alunos as diferentes formas e caminhos para se compreender as palavras e seus mais variados usos. Isso pode ser propiciado pela Linguística de *Corpus*, enquanto aparato teórico-metodológico, já que o texto autêntico é que traz as informações linguísticas dos usos reais e seu contexto.

Figura 1. Lista de concordância do termo *software*

1	content is arranged on these display spaces. The software for controlling these display spaces should be co
2	institutions which may not allow for the control software to be installed. This article introduces the wind
3	any display server without installing the control software on the display server. This article also discusse
4	data, because a user can guarantee that her data, software, and settings are always available wherever she i
5	es. This person is in control of the presentation software and uses a control technique which shows only her
6	r annexes the screen via her phone. Her phone has software installed which she can use to choose which of th
7	y then show any content he chooses using whatever software he owns. Suppose Kathy is hosting other panels at
8	ather than learning each institutions moderating software, in this visitor situation, she uses her personal
9	sitor situation, she uses her personal moderating software at all the institutions. These four situations il
10	the presenters has the floor. While embedding the software in her phone allows Kathy to carry a familiar app
11	ication with her wherever she goes, embedding the software in the display server ensures that Kathy does not
12	tuation. She is accustomed to a specific piece of software at her home institution and must now moderate a d
13	ontrol over what may be installed, installing new software will lead to interacting with the support (inform
14	h the IT staff requires her to either install the software on the fly or ahead of time, which consumes time
15	ersion pre-installed. In addition, installing the software on the display server also increases the efforts
16	upports new control techniques without installing software on the display server. Familiar display control
17	ay control so that users do not need to learn new software to utilize a known control technique. This articl
18	hown window, that attempt is forwarded to Kathys software which denies that movement because Bill does not
19	window, the attempt is also forwarded to Kathys software which approves it because Geoff has floor control
20	col, users may carry their own display management software anywhere they travel. Displays may now transparen

Figura 2. Lista de concordância para *computer program* (COCA)

1	J. F., & Chapman, R. S. (1996). SALT: A computer program for the systematic analysis of language transcripts. Madison, WI: University of
2	Care. 2005; 43(11): 1130-1139. # 21. SAS/STAT, Version 9.1.3 computer program . Cary, NC: SAS Institute; 2008. # 22. Shaft
3	speed and accuracy of word recognition in reading disabled children: An evaluation of two computer program variations. Learning Disability Quarterly, 11, 333-341. # Confre
4	learning of words in 14 children with ASDs in a behavioral/teacher program compared to a computer program . Overall, the children in the computer program performed bett
5	a behavioral/teacher program compared to a computer program. Overall, the children in the computer program performed better than the children in the teacher program.
6	" The operator has to be able to read a blueprint, download the right computer program , modify it in some cases, load the material, make sure the
7	2007. Benefits and risks of fish consumption. Part II. RIBEPEIX, a computer program to optimize the balance between the intake of omega-3 fatty acids and chemical contar
8	's handwritten essay was typed verbatim, segmented into T-units, and entered into the computer program . Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT; Miller, 2009)
9	. # Arbuckle, J. L. (2006). AMOS, version 7.0 (computer program) Chicago: SPSS. # Berten, H., & Van Rossem,
10	the other parameters were constant values. All simulations were carried out using the R computer program , version 2.10.1 (R Development Core Team, 2009). # PARAMETE
11	: **63;10297;TOOLONG. Accessed January 5, 2010. # 43. SPSS for Windows computer program . Version 17. Chicago, IL: SPSS Inc; 2009. #
12	Chicago, IL: SPSS Inc; 2009. # 44. Stata Statistical Software computer program . Version 10. College Station, TX: StataCorp LP; 2007.
13	. Am J Respir Crit Care Med. 1995; 152(3):1107-1136. # 41. Stata computer program . Version 9.0. College Station, TX: StataCorp LP; 2005.
14	on the staff using their bodies. The visually oriented students used the Music Ace computer program to practice naming treble clef notes. The more creative group used keyl
15	note names at one of three stations. The visually oriented learners practiced with a computer program . Kinesthetic students spelled words with their bodies using the large s
16	: Sage Publications. # Scientific Software. (2009). Atlas.ti:The knowledge workbench Computer Program . Berlin: Author. # Shannon, P., & Agorastou, M.
17	Reliability and validity of the used version was found by Alshanty, 1983. # Computer Program # Each class of the experimental groups have computer learning center, inclu
18	. The researcher met with teachers individually to introduce the purposes, activities of the computer program and how to related it to the themes they taught. The program \
19	to be able to access her data as effortlessly as a white man downloads a computer program . All of this is comforting in a time of planetary crisis -- ecological
20	, possibly also with lists of globally correct and incorrect statements and to use a computer program to generate random sets of items from such lists. When the items includ

4 Resultados

Os resultados confirmaram a hipótese da necessidade de tratar os termos na sala de aula de inglês na Educação Profissional lançando mão de suporte teórico-metodológico multidisciplinar. Isso permite ao professor compreender e se adequar ao contexto acadêmico-profissional de seus discentes, auxiliando-os a se apropriar da língua-alvo como uma ferramenta não somente para sua vida laboral, como também cotidiana.

4.1. Estratégias de leitura voltadas ao vocabulário: *datasheets* em Eletrotécnica

Uma estratégia de compreensão de leitura é uma ação cognitiva que se conduz com o objetivo de melhorar a compreensão de um texto. Kleiman (2013) afirma que a compreensão de leitura abarca o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O conhecimento linguístico habilita o leitor a trabalhar com o texto (HEDGE, 2000), e, entre outros aspectos, envolve o conhecimento de vocabulário e de como identificar significados dentro do contexto, elementos de coesão e características como prefixos e sufixos. O conhecimento textual se dá através da identificação do gênero a que o texto pertence. O conhecimento de mundo, no caso do público-alvo desta pesquisa, é de especialista em formação na área de Eletrotécnica/Engenharia Elétrica ou Computação.

Desta forma, uma análise mais cuidadosa de cada um dos 640 (ver Tabela 1 com alguns exemplos) termos resultantes da coleta de dados com os aprendizes de Eletrotécnica foi conduzida, a fim de identificar dificuldades com algumas estratégias de leitura relacionadas ao conhecimento de vocabulário (linguístico) e conhecimento de texto. As dificuldades encontradas se relacionam com: a identificação de cognatos; falha em observar características do texto e contexto para compreender um termo; desconhecimento de elementos de coesão; e não reconhecimento de prefixos e sufixos e sua função no vocabulário.

Dentre os termos apontados pelos estudantes, cerca de 84 (ver Tabela 1) eram similares ao Português, o que poderia indicar que alguns dos alunos não estão conscientes da existência de cognatos e de sua utilização para facilitar o entendimento de um texto técnico. Outra informação retirada dos dados foi a dificuldade apresentada em observar características do texto e o contexto para compreender um termo. Por uma questão de espaço, apenas alguns exemplos são apresentados na Tabela 2. Os termos apontados pelos alunos como desconhecidos e que dificultam a compreensão do texto estão em negrito. Pode-se ver que, no caso do contexto, os exemplos mostram termos que poderiam ser compreendidos se o aluno analisasse o sentido da frase como um todo. Além disso, características do texto como o que está contido no título (nome da empresa) e uma palavra que não é um termo, mas sim o nome de uma cidade ou local, não foram identificados devidamente em mais de dois casos.

Tabela 1. Exemplos de cognatos e termos apontados por alunos

Exemplos de cognatos	Alguns termos apontados por alunos (os mais frequentes)
abbreviated, accordance, barriers, cable, carbon, included, quantity, reverse, specialty, test method,...	withstanding, thickness, ripple, handheld, packaging, cooling, shockproof, skilled, leakage, cross-angles, ...

Tabela 2. Exemplos de dificuldades relativas a contexto lexical e características do texto

Falha na observação de características do texto	Tradução e explicação	Falha na observação de contexto	Tradução
ABB	Este termo está em uma tabela em formato de logotipo, sendo que é o nome da empresa que produz o aparelho descrito pelo <i>datasheet</i> .	"Replacement can only be carried out by trained personnel and/or in our workshops."	A substituição pode ser conduzida apenas por equipe treinada e ou em nossos cursos de treinamento.
Hauppage	Este termo está localizado no canto esquerdo inferior do <i>datasheet</i> e faz parte de um endereço em Nova Iorque.	" Avoid any accidental impacts or positioning which stresses the structure of the apparatus."	Evite qualquer impacto acidental ou posicionamento que faça pressão na estrutura do aparelho.

Com relação ao desconhecimento de elementos de coesão e o não reconhecimento de prefixos e sufixos e sua função no vocabulário, a Tabela 3 mostra alguns exemplos. Novamente, os termos apontados pelos alunos estão em negrito. No caso dos prefixos e sufixos, estão sublinhados.

Tabela 3. Exemplos de dificuldades relativas a coesão e prefixos/sufixos

Falha em reconhecer elementos de coesão	Tradução	Falha em reconhecer prefixos e sufixos	Tradução
"Avoid any accidental impacts or positioning which stresses the structure of the apparatus."	Evite qualquer impacto acidental ou posicionamento que faça pressão na estrutura do aparelho.	Fully tighten & smear a film of natural grease over the contact surfaces	Aperte completamente e espalhe uma camada de graxa natural nas superfícies de contato.
"[...]The following characteristics apply to both Di1 and DTr2 [...]."	As seguintes características se aplicam a ambos Di1 e DTr2	All unused inputs should be connected either to the supply voltage or to the reference potential.	Todas entradas não usadas devem ser conectadas ou à tensão fornecedora ou ao potencial de referência.
"[...] provide sophisticated power management capabilities without the cost and complexity of [...]."	Fornecer sofisticada capacidade de gerenciar a força sem o custo e a complexidade minimizes chance of damage due to mis-wiring minimiza a chance de estrago devido a erros de fiação.

<p>"[...] away from any flammable materials and at a temperature between 5°C and +45°C."</p>	<p>... longe de materiais inflamáveis e a uma temperatura entre 5°C e +45° C.</p>	<p>SF6 is an odourless, colorless, non-toxic gas ...</p>	<p>SF6 é um gás sem odor, sem cor e não-tóxico...</p>
---	--	---	---

Através destes exemplos, é possível compreender que o trabalho do professor de Inglês Instrumental com o texto técnico vai muito além da perspectiva terminológica: ela deve incluir uma análise completa do texto relevante à área de estudos dos alunos. De acordo com Dewey (1998), o gênero textual *datasheet* deve ser produto de um 'acordo' entre os setores de design e produção do produto a ser especificado e o setor de *Marketing* da empresa, procurando exibir informações que sejam ao mesmo tempo confiáveis e verdadeiras, mas que também auxiliem na venda do produto. Assim sendo, alguns *datasheets* podem apresentar um texto mais permeado de expressões descritivas, ou com leves traços argumentativos, tendo por propósito comunicativo (SWALES, 1990) não só informar o usuário do produto, mas também convencer o possível comprador de que é um produto de qualidade. No caso desta pesquisa com os *datasheets*, não foi feita uma coleta específica sobre a identificação de elementos e características descritivas e argumentativas do gênero textual *datasheet* por parte dos alunos, pois o objetivo da coleta era de identificar dificuldades de uma forma mais abrangente; porém, visto que tal dificuldade em caracterizar o gênero apareceu na coleta de dados, conclui-se que é imprescindível que o professor insista na aprendizagem e discussão sobre as características do gênero textual em questão e suas implicações para a terminologia encontrada no mesmo.

4.2. Leitura e compreensão de artigos científicos por alunos de Informática

No experimento realizado no curso técnico em Informática verificou-se também os hábitos de leitura em inglês dos discentes pesquisados, bem como as dificuldades expressadas. Contudo, neste artigo, deter-se-á nos dados oriundos das atividades 2 e 3 propostas (leitura em si e questionário de compreensão e estratégias adotadas), uma vez

que não haveria espaço suficiente para a exposição e análise de todo o conjunto de informações obtidas na coleta.

Reitera-se que a elaboração das questões propostas a estes aprendizes se norteou por pressupostos da Linguística de Corpus no que tange à perspectiva de que, “[...] se bem explorado, [um *corpus*] pode fornecer muitos tipos de informações adicionais sobre o uso da língua”⁹ (BIBER et al., 1998, p.5). Logo, aprender uma língua perpassa a identificação de padrões associativos, ou *lexical bundles* (BIBER et al., 2004) ou, ainda, *clusters* (HYLAND, 2008). Segundo Firth (1957), o significado de uma palavra é sempre contextual, não podendo ser inferido de sua análise isolada. Dessa forma, como neste projeto existem as contribuições metodológicas do Inglês Instrumental e da Linguística de Corpus de forma complementar, entende-se que o aprendizado destes alunos, acerca das linguagens especializadas da Informática, requer a identificação e compreensão de coocorrências e colocabilidades lexicais, uma vez que isso altera a compreensão dos termos e seu entorno.

Sendo, então, o termo uma entidade poliédrica (CABRÉ, 2009), ele se constroi no texto especializado como “unidades de significação especializada que se desdobram em unidades semióticas, unidades de comunicação e de conhecimento” (FINATTO, 2008, p. 157). Entendidas desse modo, as terminologias devem ser ensinadas/aprendidas nas aulas de Inglês Instrumental na Educação Profissional como algo que traduz em palavras o modo de uma determinada ciência enxergar e explicar o mundo.

A primeira questão buscou verificar a percepção dos alunos acerca da coocorrência do verbo *learn* e a tarefa de programar. Trata-se de uma colocação verbal (HAUSMANN, 1990), que está presente no texto de forma relevantemente frequente. A sentença que tinha que ser completada pelos respondentes era: “*While creating characters and a narrative for the storytelling, students learn...*”. Foram elaboradas três alternativas, sendo que os distratores (alternativas incorretas) foram baseadas em ocorrências do *corpus*. Acredita-se que pelo fato de os alunos perceberem, durante a leitura, que *programming* é mais frequente no texto, 61% deles respondeu dessa forma à pergunta. Apenas 28% dos

⁹ Tradução nossa.

alunos respondeu corretamente à pergunta, com a alternativa “*to program*” e o restante, 11%, optou por “*for programming*”. Neste estudo entende-se que a identificação e compreensão desses padrões léxico-gramaticais são de extrema importância para a leitura efetiva e crítica do gênero artigo científico, até mesmo porque seus conteúdos não são matéria de discussão apenas para as aulas de Língua Inglesa como também nas disciplinas técnicas.

Já a segunda questão teve o intuito de observar o entendimento dos alunos quanto ao termo *programming environment*. Tratava-se de um conceito muito relevante no artigo, uma vez que foi a ferramenta utilizada pelo estudo descrito para motivar os participantes a empregar construtos básicos de programação em um contexto mais lúdico. As respostas foram expressas em forma discursiva. Nessas, percebe-se que os termos *environment*, *software* e *program* (tanto como verbo quanto substantivo) remetem a conceitos que ainda estão sendo construídos pelos alunos. Verifica-se, portanto, como é importante na aula de inglês instrumental propiciar a reflexão conceitual acerca da área de formação do aluno, uma vez que esse é não somente um aprendiz da língua-alvo como também de uma profissão. Outra percepção relevante sobre esses dados é o fato de ser de extrema relevância a parceria entre o professor de inglês e os docentes da área técnica na construção dos conteúdos, termos e conceitos.

Na terceira pergunta, pretendeu-se observar a percepção dos aprendizes acerca da colocabilidade estabelecida pelo termo *storytelling*, que ocorre 31 vezes no texto, com *environment* e *program*. Dessa maneira, os respondentes tinham que apontar a melhor forma de completar a sentença “*In the study described, middle school students used...*”. A melhor resposta seria “*a programming environment for storytelling*”, que foi apontada por 78% dos alunos, sendo que o restante, 22%, preferiu a opção “*a storytelling software to program*”, o que altera a lógica entre os termos. Foi bem produtivo que nenhum dos alunos tenha respondido “*a storytelling program*”, o que seria uma visão conceitual distorcida da ferramenta utilizada no estudo do artigo lido.

Para observar como os discentes lidam com as relações de coocorrência envolvendo o termo *create*¹⁰, dentro do contexto do estudo do artigo, foi proposta a quarta questão, na qual os alunos tinham que completar a sentença *"In order to make the story more interesting and realistic, students needed to create..."*. A resposta correta seria *"multiple scenes"*, para a qual 78% dos alunos demonstraram preferência, contra 22% para *"many characters"* e 0% para *"new code"*. Na quinta pergunta, almejou-se verificar a percepção dos alunos quanto à relação do termo *programming* com outros termos, ao compor colocações especializadas adjetivas (ORENHA-OTTAIANO, 2012), que são, constituídas por adjetivo + substantivo. Para finalizar a sentença *"The aim of the activities with Storytelling Alice was to motivate students to use..."*, 61% dos respondentes escolheu a opção *"programming constructs"*, que era a alternativa que ocorria com mais frequência no texto e que representava o objetivo principal do estudo descrito no artigo, podendo-se mensurar, assim, a compreensão global dos alunos. *"Programming knowledge"* recebeu 32% das respostas, o que tem fundamento, uma vez que os alunos adolescentes podem confundir os conceitos de conhecimento e construto. Apenas 7% dos alunos manifestou preferência por *"programming knowledge"*.

Com a finalidade, ainda, de observar a percepção dos alunos acerca das colocações especializadas verbais com a palavra-chave *program*, a questão 6 requeria que os respondentes escolhessem a melhor alternativa para a sentença *"The purpose of motivating girls to _____ is to increase female interest in Computer Science majors"*. Assim, as respostas ficaram bem distribuídas entre as três alternativas, do qual se pode inferir que estes aprendizes ainda não absorveram as colocações especializadas avaliadas, nem mesmo apreenderam as diferenças de sentido que cada uma delas suscita. A alternativa correta seria *"program computers"*, a qual recebeu 28% das respostas. A colocação *"program languages"* foi utilizada por 39% dos alunos, uma vez que é bastante recorrente em seu cotidiano, no que se refere às diversas linguagens estudadas para se programar, como, por exemplo, C++, Python e Java. Entretanto, essa combinatória não faz sentido na sentença

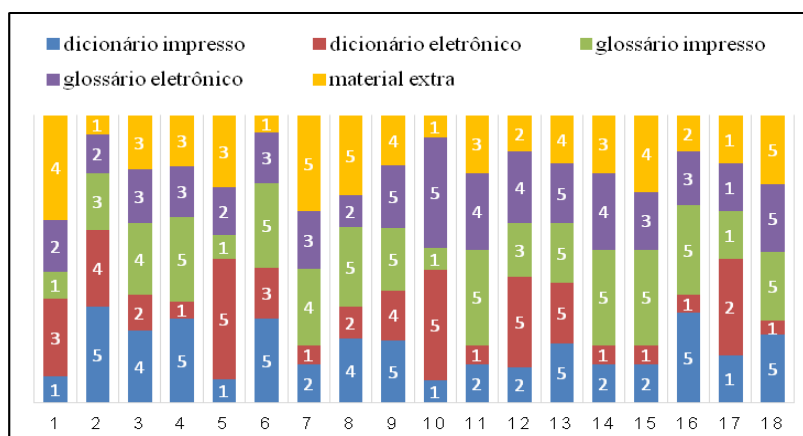
¹⁰ Aqui se entende *create* como um termo, pois remete à criação de personagens e histórias através, especificamente, do uso de comandos de programação.

do enunciado, a qual emprega uma colocação verbal (verbo + substantivo) e os alunos a visualizaram como uma colocação adjetiva (adjetivo + substantivo). Já a alternativa “*program softwares*”, expressa por 33% dos aprendizes, possui um problema conceitual.

Na questão 7, em formato dissertativo, foi perguntado aos alunos: “Há diferenças entre os termos *software* e *computer program*?”. Esses são dois conceitos, que são facilmente confundidos pelos alunos em formação na área de Informática, muitas vezes são usados inadvertidamente como sinônimos, entretanto possuem implicações conceituais distintas. Dos 18 respondentes, 17 digitaram suas manifestações de forma inteligível. Em suas respostas, 12 aprendizes alegaram que os dois termos não são iguais, mas que apresentam pontos de convergência. Essas convergências foram externadas através de definições informais, comparações ou exemplificações. Contudo, 5 dos aprendizes afirmaram que os dois termos mencionados são iguais, apresentando poucos argumentos para explicar suas respostas.

Uma informação importante para este estudo foi verificar como os recursos de consulta lexical são utilizados pelos aprendizes durante a leitura do texto especializado. A saber, foram oferecidos aos alunos durante o experimento: dicionário impressos, dicionários eletrônicos, glossário impresso, glossários eletrônicos e o material extra. Desse modo, na questão 8, os respondentes tiveram que utilizar uma escala de 1 a 5, para expressar sua relação com os recursos do mais utilizado (1) até o menos utilizado (5). Foi observado (Figura 3) que o dicionário eletrônico é mais empregado que o impresso. Houve, ainda, a preferência pelo uso dos glossários eletrônicos em detrimento do impresso, uma vez que a versão digital ficou melhor colocada nas escalas expressas pelos alunos. Um dado importante foi verificar a relação dos respondentes com as listas de concordância: 4 deles manifestaram que foram os recursos mais utilizados (1), 2 alunos optaram pela nota 2, 5 alunos manifestaram um uso razoável (3), 4 alunos manifestaram o pouco uso (4) e apenas 3 alegaram que quase não o utilizam ou não utilizam o material (5).

Figura 3. Respostas referentes à Questão 8



A preferência pelos dicionários eletrônicos, que são recursos com os quais os alunos do século XXI têm mais familiaridade, pôde aqui ser observada sob diferentes aspectos:

- 1) portabilidade - é possível consultar esses dicionários através de diferentes dispositivos eletrônicos e em diferentes lugares, o que atribui uma mobilidade muito maior em relação aos dicionários impressos;
- 2) praticidade - basta digitar uma palavra para procurá-la, sem que seja necessário virar páginas e páginas;
- 3) hipertextualidade - ao consultar um verbete, tem-se a oportunidade de explorar sinônimos, antônimos e fraseologias com um clique;
- 4) instigação - além das consultas aos verbetes, há dicionários que possuem figuras, pronúncia (para ouvir), mapas conceituais, exemplos com hipertexto, etc;
- 5) atualização - o meio eletrônico possibilita aos lexicógrafos e editoras a constante atualização dos bancos de dados e dos verbetes.

5 Discussão e análise de necessidades terminológicas de alunos em ambas áreas técnicas

A partir dos resultados provenientes dos experimentos realizados nos cenários técnicos da Eletrotécnica e Informática, pode-se afirmar que os alunos apresentaram dificuldades relacionadas aos seguintes elementos:

- identificação de colocações especializadas, ou seja, das combinações que os termos apresentam e da importância que representam no todo do texto;
- compreensão de estratégias de identificação de vocabulário especializado, tais como: cognatos, marcadores discursivos e reconhecimento das características intrínsecas aos gêneros textuais.

Assim sendo, propõe-se algumas sugestões de atitudes a serem tomadas pelo professor no contexto de Educação Profissional, as quais são voltadas para tentativas de resolução das dificuldades apresentadas pelos alunos. Em primeiro lugar, o professor deve considerar a relevância do trabalho com as características dos Gêneros Textuais que os alunos necessitam para seus estudos e sua realização profissional. Tanto no caso dos *datasheets* quanto no dos artigos de Informática, a identificação do gênero dentro de sua comunidade discursiva (SWALES, 1990) está ligada ao nível de especialização que os autores dos textos empregam na terminologia dos documentos. Hoffmann (1998), em sua descrição estrutural interna de textos especializados, aponta como uma característica fundamental do texto especializado o nível de especialidade dos participantes da comunicação. Cabré (2008), e Freixa (2002) determinam que a ‘quantificação’ do nível de especialização se dá principalmente através da relação entre parâmetros comunicativos e textuais, principalmente a relação entre os interlocutores. Ciaspucio e Kuguel (2002) também evidenciam a importância do nível de especialização dos participantes da comunicação.

Vemos que a relação entre os interlocutores da comunicação *datasheet* ou artigo X leitor é assimétrica; o leitor não se encontra no mesmo nível de conhecimento que o autor do texto, mas quer estar algum dia. A forma de se atingir este nível passa pela aquisição de habilidade de leitura dos textos técnicos. O gênero textual, então, assume um papel quase que social, de agente na aprendizagem (BAZERMAN, 2005): os gêneros textuais determinam as ações da sua comunidade discursiva, moldando os pensamentos que formam e as comunicações nas quais interagem. Esse ponto de vista de análise do texto e sua macro e microestrutura se alinha com a perspectiva da Terminologia de perspectiva Textual (CIASPUCIO, 1998; 2003; FINATTO, 2004a; 2004b). A Teoria de perspectiva

Textual destaca que a unidade terminológica não deve ser avaliada somente por seus aspectos morfossintáticos individuais, mas como eles se comportam inseridos dentro do texto, já que é este que vai atribuir valor especializado ao termo.

Em segundo lugar, menciona-se a necessidade de incorporar a utilização de corpora e de ferramentas de Linguística de *Corpus* na rotina de preparação de aulas do professor e até mesmo nas atividades de sala de aula. A abordagem da Linguística de *Corpus* fortemente se alinha às características do gênero textual, trabalhando com o valor das combinatórias apresentadas pela terminologia. O aprendizado das combinatórias e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer marcadores textuais e outros elementos textuais pode facilitar o processo da melhoria de leitura de textos técnicos por parte dos aprendizes de uma área técnica.

Uma outra sugestão derivada dos resultados é o desenvolvimento, por parte do professor em contexto de Educação Profissional, de um trabalho com as terminologias técnicas das áreas especializadas e mais especificamente nas aulas de Inglês Instrumental onde permeia o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Uma sugestão seria produzir glossários ou repositórios terminológicos de cunho colaborativo entre alunos e professores. Produzidos em uma construção conjunta de redes de termos e conceitos, teriam a finalidade de determinar as necessidades dos alunos e de iluminar o caminho do professor na preparação das aulas. Um bom exemplo de trabalho é o desenvolvido por Campoy Cubillo (2002). Com o objetivo de compreender as dificuldades que seus estudantes possuíam no que se refere ao uso de dicionários de Língua Inglesa, ela desenvolveu uma atividade em que 85 alunos de diferentes níveis de Inglês deveriam compilar um dicionário para uso próprio durante a avaliação final da disciplina.

Outra possibilidade que envolve o uso de tecnologias é a leitura de textos especializados contendo hipertexto. Isso permite que os alunos não somente tenham a percepção dos termos construam seu conhecimento conceitual, como também possam realizar pesquisas de forma rápida e intuitiva. Essa é uma forma de propiciar novos sentidos ao que se aprende, pois a cada nova janela virtual que se abre, um novo universo de possibilidades cognitivas se descortina.

A leitura, para estes alunos do século XXI, que têm a conectividade como algo perene, não pode mais ser vista como algo estagnado e monolítico. A portabilidade de computadores, *smart phones* e *tablets* faz com que estes alunos/leitores possam buscar informações, interagir com outros indivíduos, jogar e criar a qualquer tempo e em qualquer lugar. Nesse “ensinar mais compartilhado” (MORAN, 2000, p. 58) a aquisição da informação cada vez dependerá menos da figura do professor e mais da figura do aluno. O docente torna-se, portanto, um facilitador, auxiliando os alunos a terem senso crítico frente às diversas fontes de informação. Já o aluno se torna agente da construção de seu conhecimento e pesquisador de suas descobertas, seja de forma coletiva ou individual:

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. (MORAN, 2000, p. 58)

6 Encaminhamentos futuros

Ambos estudos certamente contribuíram para a reflexão das práticas das próprias pesquisadoras, tanto do ponto de vista científico quanto do aprimoramento de seus fazeres como professoras. Verificou-se também a relevância crucial de se levantar as necessidades do alunado sob as perspectivas acadêmica e de atuação laboral. Isso deve fazer parte do planejamento do docente, de maneira a indicar direções na escolha de materiais didáticos, gêneros textuais, recursos lexicais, estratégias de leitura e instrumentos avaliativos. Por fim, salienta-se que a parceria entre professores de língua estrangeira e professores especialistas em muito contribui para o ensino-aprendizagem mais efetivo de ESP, tornando-o mais significativo e interessante para os alunos.

Baseando-se nas observações aqui descritas, os próximos passos dão conta de propor recursos pedagógicos digitais, de cunho terminológico e didático, que atendam às demandas aqui levantadas e analisadas, procurando, assim, colaborar para o ensino de inglês para fins específicos na Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. *REVERTE*, v. 6, 2008.

ALUÍSIO, Sandra e ALMEIDA; Gladis M. de B. O que é e como se constroi um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. *Calidoscópico*, São Leopoldo/RS, v. 4, n. 3, p. 155-177, 2006.

ANTHONY, Laurence. AntConc: design and development of a freeware corpus analysis toolkit for the technical writing classroom. *Proceedings of International Professional Communication Conference IPCC*, 2005, pp. 729-737.

BARBOSA, Maria Aparecida. Terminodidática: recortes epistemológicos e funções pedagógicas. *Acta Semiotica Lingvística*, v. 14, n. 1, 2009, p. 58-71.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Daniella. *Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração*. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.

BIBER, Douglas. The comprehensive analysis of register variation. In: *Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison*. Cambridge University Press, 1995.

BIBER, Douglas. CONRAD, Susan. REPPEN, Randi. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

BIBER, Douglas; CONRAD, Susan; CORTES, Viviana. If you look at...: lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 3, 2004, p. 371-405.

CABRÉ, María Teresa. Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. In: GARCÍA PALACIOS, J. and FUENTES, M. T. (Eds.). *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, 2002.

_____ et al. La caracterización lingüística del discurso especializado. *Actas del XXIV Congreso Internacional del AESLA*, 2007, p. 851-877.

_____. *La variación denominativa en terminología desde una perspectiva cognitivo-discursiva*. Riterm 2008. Disponível em: http://www.riterm.net/actes/11simposio/Fernandez%20Silva_Sabela-Freixa%20Aymerich_Judit-Cabre%20Castellvi_MT.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. La Teoría Comunicativa de la Terminología: una aproximación lingüística a los términos. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2009, v. 14, n. 2, p. 9-15.

CAMPOY CUBILLO, Mari Carmen. Dictionary use and dictionary needs of ESP students: an experimental approach. *International Journal of Lexicography*. Vol. 15, n.3, 2002, p. 206-228.

CIAPUSCIO, Guiomar. El término en los textos: una propuesta integradora para el análisis de la variación conceptual. *Actas del RITERM*, Havana, 1998.

Corpus: some key terms - CASS Briefings 1. Lancaster/UK: ESRC/Corpus Approaches to Social Sciences, 2013.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEWEY, F. Raymond. *A Complete Guide to Datasheets*. Sensors Magazine, 1998.
Disponível em: <<http://www.allegromicro.com/~/media/Files/Technical-Documents/pub26000-Complete-Guide-To-Datasheets.ashx>>. Acesso: 01 dez. 2014.

FADANELLI, Sabrina. Arquitetura de um glossário terminológico Inglês-Português na área de Eletrotécnica: rumo a uma Terminografia Didático-Pedagógica. In: *Anais do III Congresso Internacional Linguagem e Interação*, São Leopoldo/RS, 2015.

FINATTO, Maria José B. Termos, textos e textos com termos: novos enfoques dos estudos terminológicos de perspectiva lingüística. In: ISQUERDO, A.N.; KRIEGER, M.G. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, volume II. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004a, p. 341-357.

_____. Terminologia e Linguística de Corpus: da Perspectiva Enunciativa aos Novos Enfoques do Texto Técnico-Científico. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, 2004b, p. 97-106.

_____. Estudos sobre linguagens e textos científicos e técnicos: o que é uma terminologia textual? *Anais do Encontro do VIII CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Porto Alegre/RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

_____; EVERS, Aline; ALLE, Cybele Margareth. Para além das terminologias: estudos de convencionalidade em linguagens científicas. In: PERNA, Cristina Lopes; DELGADO, Heloísa Koch; FINATTO, Maria José. *Linguagens Especializadas em Corpora - modos de dizer e interfaces de pesquisa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 152-182.

_____; ZILIO, Leonardo. *Textos e termos por Lothar Hoffmann*. Porto Alegre/RS: Palotti, 2015.

FREIXA, Judit. *La variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Barcelona, IULA, UPF, 2002.

GONÇALVES, Renata; BARÇANTE, Magali (2014). A língua estrangeira no currículo da Educação Profissional e sua relação com o mercado de trabalho. In: *Anais do IV SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia*. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENPT/anaisIVsenept.html>. Acesso em: 04 out. 2015.

GRADDOL, David. *The Future of English - A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. United Kingdom: The British Council, 2000. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/learning-elt-future.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2013.

HALLIDAY, M.; ANGUS, M.; STREVENS, P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman, Green and C., 1965.

HAUSMANN, F. J. Le dictionnaire de collocations. In: HAUSSMAN, F. J. [et al.]. *An international encyclopedia of lexicography*. V. 1. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1990, p. 1010-1019.

HEDGE, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HOFFMANN, Lothar. Fachtextsorten: eine Konzeption für die fachbezogene Fremdsprachenausbildung. In: Lothar Hoffmann/Hartwig Kalverkämper/Herbert Ernst Wiegand (Hg.): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1998, p. 468-482.

_____. Conceitos básicos da Linguística das Linguagens Especializadas. Tradução de Ulla Pedde Muss e Maria José B. Finatto; Revisão de Cleci R. Bevilacqua. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre/RS, n. 17, outubro-dezembro, 2004, p. 79-90.

HUTCHINSON, Tom & WATERS, Alan. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, Ken. Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, 2008, p. 41-62.

JOHNS, Tim. Should you be Persuaded - two Samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, Tim; KING, Philip (Eds.) *ELR Journal*, v. 4, 1991, p. 1-16.

KLEIMAN, Angela. Abordagens de leitura. *SCRIPTA*, v. 7, n. 14, 2004, p. 13-22.

_____. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

_____. *Texto & Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. 15. Edição, Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

McENERY, Tony and WILSON, Andrew. *Corpus Linguistics*. Edinburgh Textbooks in Empirical Linguistics, 1997.

MONZÓN, Andrea. Colocações na Ciência da Computação: uma proposta de estudo terminológicos para fins de ensino de inglês. *Papeis*, v. 19, n. 35, 2014.

MORAN, José Manuel. *Mudar a forma de ensinar e aprender – transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual*. Revista Interações, v. 5, 2000, p. 57-72.

NATION, Paul. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. São Paulo: SBS, 2003.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco. Linguística de Corpus: teoria, interfaces e aplicações. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, Jan./Jun. 2009, p. 48-76.

ORENHA-OTTAIANO, Adriane. Semelhanças e diferenças entre colocações e colocações especializadas. In: ORTIZ-ALVAREZ, M. L. (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. 1 ed. Campinas: Editora Pontes, 2012, v. 2, p. 147-163.

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. Histórico e Problemática. D.E.L.T.A., v. 16, n. 2, 2000, p.323-367.

_____. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

SAWAYA, Márcia. *Dicionário de Informática e Internet - inglês/português*. São Paulo: Nobel, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. *D.E.L.T.A.*, v. 13, n. 2, São Paulo, 1997.

_____. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, Matilde; GATTOLIN, Sandra (Orgs.). *Pesquisas sobre vocabulário em língua inglesa*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

SINCLAIR, John. Corpora and text. In: WYNNE, Martin (Ed.). *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*, 2004. Disponível em: <<http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

STUBBS, Michael. *Text and corpus analysis - computer-assisted studies of language and culture*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1996.

SWALES, John M. *Genre Analysis - English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press, 1990.

TAGNIN, Stella. *Convencionalidade e produção de texto: um dicionário de colocações verbais inglês/português português/inglês*. 102 f. Tese (Livre Docência em Língua Inglesa) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.

_____. *O jeito que a gente diz - combinações consagradas em inglês e português*. Barueri/SP: Disal, 2013.

TERENZI, Daniela. *Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores*. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

Utilização do Google Docs na plataforma Moodle para o ensino-aprendizagem da (re)escrita: uma experiência no ensino médio integrado

Eli Gomes Castanho¹

Esteic Janaína Santos Batista²

Resumo

Este artigo apresenta a experiência de utilização do Google Docs inserido na plataforma Moodle para o ensino-aprendizagem da (re)escrita, em uma oficina de redação oferecida aos alunos do curso técnico integrado de nível médio. Ao longo do texto, são descritas as ferramentas Moodle e Google Docs, e as eficiências e carências de ambas quando aplicadas ao ensino-aprendizagem da (re)escrita. É apresentada, também, a avaliação, feita pelos estudantes e docentes, das ferramentas utilizadas. A proposta buscou sanar dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem da (re)escrita, valendo-se de recursos utilizados no ensino a distância, que vem se desenvolvendo devido ao avanço da web 2.0, apoiados nas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Palavras-chave: Google Docs. Moodle. Redação.

Abstract

This paper presents an experience with Google Docs inserted into Moodle platform for teaching and learning of (re)writing during a workshop offered to students of a technical course integrated to high school. During the text, Moodle and Google Docs tools are presented, as well as the efficiencies and problems of using them during teaching the writing process. This paper also presents the assessment of both tools carried out by students and teachers involved in the development of this work, pointing out the difficulties and facilities in their use. This proposal sought to solve difficulties encountered in the teaching-learning of the (re)writing process, drawing on resources used in distance learning, which has been developed due to the development of web 2.0 supported by ICT (Information and Communication Technologies).

Keywords: Google Docs. Moodle. Writing.

1 Introdução

A tecnologia tem exercido influência significativa na vida da população, principalmente na dos jovens. Por esse motivo, a escola vem mudando seu modo de lidar com esses cidadãos que estão crescendo e presenciando essa mudança no modo de realizar suas atividades no cotidiano. Conforme Backes (2006), as tecnologias digitais exercem influências significativas nas práticas pedagógicas, inicialmente com o desenvolvimento e uso de softwares educacionais, simuladores, jogos, internet, ambientes virtuais de aprendizagens e dos mundos virtuais. É nesse contexto que surgem as Tecnologias da

¹ Doutor em Linguística Aplicada. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Ponta Porã.

² Técnica em Informática e graduanda em Sistemas de Informação na UFMS.

Informação e Comunicação (TICs), como aliadas do processo educacional nas escolas e na democratização da informação, redefinindo as práticas pedagógicas.

Na última década, proliferam-se, também, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), utilizados principalmente no ensino de Educação a Distância (EaD), mas também sendo possível outras formas do seu uso, como foi verificado no transcorrer deste trabalho.

Outro conceito muito importante se popularizou em 2005 é o da web 2.0, que tem como objetivo a colaboração entre os usuários. Segundo Rojo (2013), há duas mentalidades: a mentalidade um referente à web 1.0, que é mais hierárquica, autoral, mais informática e menos distribuída; e a mentalidade 2, referente à web 2.0, que é mais plana, colaborativa e interativa.

A partir de aulas de redação, ofertadas dentro de uma oficina extracurricular, no segundo semestre do ano 2012, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), com estudantes do ensino médio técnico, percebeu-se a necessidade de não avaliar apenas o produto final da redação, mas sim, todo seu desenvolvimento. Dessa compreensão, surge a necessidade do uso do prefixo “re-” ao longo desse texto para marcar o processo de escrita e reescrita, como práticas social e escolar, constantes no aprimoramento da atividade textual (FIAD, 2009). Acreditou-se, na ocasião, na possibilidade de buscar soluções dentro das TICs para que essa prática pudesse ser aprimorada.

Logo, este artigo busca fazer uma avaliação do uso do Google Docs, dentro do AVA Moodle, por meio de uma Oficina de Redação ministrada por professores de português, de sociologia e de informática, esse último auxiliou no processo técnico do trabalho, e um grupo de alunos do ensino médio integrado ao técnico.

A seguir, serão apresentadas as ações dos docentes utilizando a ferramenta nas aulas de redação, a produção escrita dos alunos e o modo como os professores exploraram e intervieram nos textos dos alunos, durante a experiência de ensino. Por fim, espera-se que o trabalho possa contribuir para pensar sobre os novos aplicativos ou desenhos para cursos online ou presenciais que trabalhem com o ensino da (re)escrita.

2 Conceitos norteadores

2.1 Web 2.0 e as novas tecnologias

Darcy DiNucci (1999), em seu artigo publicado na *Print Maganize*, introduz o conceito de web 2.0, referindo-se a ela como as mudanças que estavam a tornar a web mais interativa, mais interconectada e mais presente em nosso cotidiano. No entanto, ela só foi popularizada por Tim O'Reilly, em 2005, no seu artigo intitulado como *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, no qual ele procura melhor explicar e esclarecer o termo "Web 2.0", uma vez que havia grande instabilidade e confusão em torno de seu uso. O autor, então, diferencia a velha web (web 1.0) da nova web (2.0).

Diferentemente da web 1.0, que era estática e em que havia apenas um receptor de informação, sem espaço para interação, com ações como comentar, curtir e compartilhar, a nova web permite que os usuários ajam de forma mais colaborativa, cooperativa e interativa. Há, na web 2.0, espaço para comentar, editar e replicar, o que contribuiu para o desenvolvimento das redes sociais.

Essa nova web foi decisiva para o acesso à informação e para a disseminação do conhecimento, uma vez que todos constroem e aprendem juntos. No âmbito educacional, significa quebra de paradigmas com o ambiente escolar tradicional, em que o professor é o único detentor do conhecimento e o topo de uma hierarquia na sala de aula. De acordo com Ribeiro (2007), o modelo colaborativo segue o princípio de que a interação e o diálogo entre alunos e professores são essenciais para o processo educativo, ou seja, o aprendizado ocorre por meio da construção coletiva a partir do questionamento, da problematização, da discussão, da apresentação de dúvidas e da troca de informações. As escolas, no entanto, ainda não estão habituadas a essas novas tecnologias.

A complexificação da Internet e os novos letramentos na web, principalmente com o desenvolvimento mais recente da web 2.0 (espaços de práticas de novos letramentos e gêneros), puderam abrir espaço para que exista um novo modelo educativo que é a comunidade de aprendizagem construtiva, visando ao intuito de docentes e discentes aprenderem juntos (SOUSA, 2011, p. 22).

Nessa nova web, portanto, desenvolvem-se as TICs, que estão atreladas ao avanço da tecnologia digital, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os jogos educativos, as redes sociais, os buscadores, dentre outros.

2.2 O AVA Moodle e seu uso na educação

Os AVAs são *softwares* disponibilizados na internet para o ensino. Eles surgiram, inicialmente, para fins educacionais, principalmente para cursos de educação a distância (EAD). Os AVAs possuem ferramentas que permitem desenvolver atividades em qualquer lugar e no ritmo do discente.

Esses ambientes virtuais de aprendizagem podem ser utilizados em: atividades presenciais, possibilitando aumentar as interações para além da sala de aula; em atividades semipresenciais, nos encontros presenciais e nas atividades à distância, oferecendo suporte para a comunicação e a troca de informações e interação entre os participantes (RIBEIRO, 2007, p.4).

O Moodle é um AVA de apoio à educação a distância, gratuito, *open source*, sendo um dos mais utilizados em nível mundial. É também utilizado como apoio ao ensino presencial, tendo sido traduzido para 75 idiomas em mais de 200 países (PENERAI, 2012). Por ser uma plataforma que possui código aberto, é construído e melhorado por programadores do mundo todo, permitindo que seja adaptado para que atenda aos objetivos e aos interesses de participantes e usuários, além de suportar milhares de usuários na mesma instalação.

Esse AVA possui uma série de recursos, como fórum de discussão, enquete, *chat*, *wiki*, glossário, tarefa, lição, diário, gerência de notas, relatórios diversos, *links* para arquivos, *links*, pastas de arquivos, quadro de avisos, calendário, blog, RSS, áudios, vídeos, editor HTML, base de dados, dentre outros. Além disso, permite, na criação dos cursos virtuais, a separação por unidades, com período de início e fim, assim como nas tarefas.

Segundo Braga (2013), a plataforma Moodle tende a ser preferida pelos professores, já que oferece um conjunto maior de ferramentas (inclusive de escrita colaborativa) e permite a interação amigável com os diferentes endereços da internet.

2.3 Google Docs e seus recursos

O Google Docs é uma ferramenta presente no servidor da Google, em que é possível criar desde documentos a apresentações e planilhas, como também escrever colaborativamente, compartilhando o documento com outras pessoas. Os documentos são salvos no novo conceito de "computação em nuvem", em que os arquivos não ficam armazenados na memória do computador, no disco rígido, mas sim, na rede da internet, permitindo a consulta a eles em qualquer lugar que tenha acesso à rede, bastando possuir uma conta no e-mail do *Google*, o *Gmail*.

Essa ferramenta possui recursos de revisão ortográfica, comentários, acesso ao histórico de revisões, compartilhamento e edição simultânea dos documentos por diferentes usuários. Além de serem compatíveis com as suítes de aplicativos para escritório *Microsoft Office* e *OpenOffice*, os documentos produzidos no Google Docs podem ser facilmente compartilhados ou publicados na rede mundial de computadores, sem que o usuário tenha conhecimentos de programação, pois, para cada arquivo criado, o Google Docs gera automaticamente um código HTML único (COSTA, 2012, p.11).

Portanto, o Google Docs pode ser inserido no ambiente escolar devido às suas ferramentas com potencialidades educacionais, sobretudo no que se refere ao princípio de colaboração que ele proporciona.

2.4 A escrita como processo

Nas aulas de redação, geralmente, os professores realizam a correção das redações em uma única etapa e acabam, muitas vezes, por verificar apenas erros de ortografia. No entanto, para que o estudante realmente aprenda e vislumbre seus erros, é preciso que haja várias etapas. Somente assim, após a primeira correção, ele terá a chance de rever e reescrever seu texto, e repetir o processo quantas vezes for preciso para que se tenha, ao final de todo o desenvolvimento, um texto de qualidade. Nesse sentido, a prática de (re)escrita é aperfeiçoada a cada interação no AVA, facilitando o imediato retorno da avaliação pelo professor ao aluno, focando muito mais no processo da escrita do que em seu produto final.

Estudos recentes têm enfatizado que a escrita envolve necessariamente processos de reescrita, mesmo quando o texto é produzido por autores já proficientes. Escreve-se,

edita-se, colocam-se informações adicionais necessárias, testam-se diferentes arranjos estruturais e seleções lexicais. Nem sempre é possível mostrar para o aluno que o processo é que gera o produto final (BRAGA, 2013, p. 117; PINHEIRO, 2011).

Através das ferramentas apresentadas, é possível dar o *feedback* dos textos dos estudantes pelos docentes várias vezes até que se chegue numa versão final do texto de qualidade. Desse modo, o foco não será o produto final, mas o desenvolvimento, uma vez que o texto será avaliado e não simplesmente corrigido.

Outra vantagem é a quebra da hierarquia presente na aula tradicional, pois, no uso das ferramentas, o docente é apenas um mediador e facilitador do conhecimento, que trabalha colaborativa e interativamente com os estudantes, sem que nenhum assumam posição de superioridade, tendo uma relação igualitária. Antes o professor era o centro do sistema educacional, agora se busca uma aprendizagem centrada no aluno (MARTINS, 2002).

2.5 Vantagens do Google Docs inserido no AVA Moodle para o ensino da (re)escrita

O Google Docs, inserido na plataforma Moodle, traz grandes benefícios, pois concilia as vantagens dos recursos do AVA com os recursos do editor de textos do Google. Assim, o docente pode revisar os textos dos alunos, e tanto ele quanto os outros estudantes podem comentar os textos desenvolvidos por seus colegas, criando o espírito de colaboração entre os alunos e docentes.

Outra vantagem dessa integração é que o Google Docs conta com um corretor ortográfico, o que faz com que o professor foque mais em outros fatores da avaliação, como a relevância do tema, o tipo textual, a adequação da linguagem, a coesão e a coerência, uma vez que a correção de acentos e vírgulas, por exemplo, é feita pela própria ferramenta. Mesmo assim, o professor ainda verifica se as palavras e a correção estão de acordo com o contexto.

Atrelado a isso, há vantagens do Moodle que são os fóruns e *chats*, permitindo que os estudantes interajam com seus colegas e professores, tirando dúvidas. Os alunos obtêm, ainda, o conteúdo organizado em unidades, além de utilizar os recursos tarefas e lidar com prazos de entrega como na aula presencial.

3 Metodologia

A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa focada no estudo de caso, e de caráter netnográfico, ou seja, os dados são observados, coletados e analisados a partir de conteúdos digitais *on-line*. A partir do estudo, buscou-se verificar como os professores e alunos se apropriaram da ferramenta, assim como suas percepções e dificuldades ao utilizá-la. Para tanto, foram realizadas – como objeto de pesquisa – entrevistas estruturadas tanto com alunos como com professores. Além disso, foram alvo de análise as marcas interativas que os usuários deixaram ao usar a aplicação.

Para a instalação do Moodle e o *plugin* Google Docs, utilizou-se o Ubuntu 12.10, a linguagem de script PHP, o banco de dados MySQL e o servidor web Apache. Escolheram-se essas ferramentas por serem gratuitas, e o sistema operacional por ser baseado no Linux, assim como o Linux Educacional, utilizado na maior parte das escolas públicas.

3.1. O estudo de caso

Na primeira etapa da pesquisa, foram aplicados questionários iniciais aos estudantes para verificar o que conheciam do Moodle e do Google Docs. Foi, também, feita uma entrevista com os professores para que se pudesse observar seu conhecimento de informática e familiaridade com as TICs.

O evento em que os dados foram gerados foi a oficina de redação Textos & Ideias, como já dito, que abriu 60 vagas, sendo essas distribuídas para todas as turmas dos períodos matutino e vespertino da instituição. Assim, tiveram chance de participar os alunos de todos os semestres e períodos. Ao total, inscreveram-se trinta e três estudantes, dos quais apenas quinze participaram frequentemente.

Foram observadas doze aulas de redação, com duração de uma hora e meia cada, além de fóruns do Moodle. Ali, os estudantes colocavam suas dúvidas e, também, eram disponibilizados os questionários para que fossem respondidos.

Na metade do andamento da oficina, foi aplicado mais um questionário aos estudantes, para verificar suas percepções ao realizarem o texto colaborativo e os maiores problemas encontrados até então ao utilizarem as ferramentas. Verificou-se também como os professores intervieram nos textos dos alunos durante toda a oficina, quais empecilhos foram encontrados no transcorrer da pesquisa, sendo analisadas todas as variáveis.

Ao final da oficina, foi aplicado um novo questionário para os estudantes e os professores. A partir dos questionários aplicados para os estudantes, procurou-se verificar a avaliação geral da ferramenta, suas dificuldades, a superação ou não dos problemas encontrados no meio da oficina e as diferenças encontradas entre o meio digital e o manual.

A partir dos questionários aplicados para os professores, procurou-se fazer a avaliação da ferramenta, suas observações quanto ao que poderia ter a mais na ferramenta para auxiliá-los nas aulas de redação, as perspectivas sobre a experiência de utilizar os meios digitais para as correções de textos e, por fim, as possibilidades de continuar usando as ferramentas. Assim, pôde-se obter respostas relevantes para a pesquisa, quanto às dificuldades dos usuários e visões sobre o uso da ferramenta.

3.2. O campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido foi o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã, local da oficina de redação anterior. Outro motivo para a escolha do campo de pesquisa é o fato de os professores terem tempo disponível para a execução do projeto, diferentemente do que ocorre em escolas de esfera estadual e municipal, em que a carga horária do professor em sala de aula é bem maior, além de o docente dar aula em mais de uma escola normalmente.

3.3 A oficina de redação

No segundo semestre de 2012, iniciou-se a Oficina de Redação, ministrada por um docente da disciplina de Língua Portuguesa e uma docente da disciplina de Sociologia, em que participavam vinte e um estudantes do ensino médio profissionalizantes de todos os períodos dos cursos de Informática e Agricultura do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) campus de Ponta Porã, com objetivo de prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como atividade extracurricular.

As aulas seguiam no modo convencional. A professora de sociologia discutia um tema social com eles, para que pudessem desenvolver o texto na folha. Os docentes então faziam a correção de acordo com os critérios adotados pelo exame. Porém, os estudantes, bem como os professores sentiram falta de poder refazer o texto após a correção, o que era inviável devido ao curto tempo do professor e à falta de disponibilidade tanto deles quanto dos alunos. Então, o docente de Língua Portuguesa decidiu criar um projeto que integrasse

português e informática, para a criação de algum *software* que atendesse às necessidades da Oficina.

Foi decidido criar um *plugin* para o AVA Moodle, a fim de que os estudantes desenvolvessem seus textos, e os professores corrigissem e comentassem as produções, bem como um espaço para seus colegas opinarem sobre os textos.

A partir de então, a bolsista do projeto começou a aprender sobre a linguagem PHP que seria utilizada no desenvolvimento do *plugin*, e participou de uma web conferência ofertada pelo Ensino a Distância (EAD) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - EaD/UFGD durante três dias sobre como administrar a plataforma Moodle. Todavia, em uma reunião com a coordenadora do EAD/UFGD³, com o intuito de pedir um espaço no AVA deles, ela nos informou que havia integrado no AVA Moodle da EaD/UFGD o *plugin* do Google Docs à sua plataforma, o qual poderia atender às nossas necessidades. A partir de então, mudou-se o rumo do projeto, e decidiu-se testar a ferramenta, uma vez que já estava pronta para ser usada, dispensando-se por hora o desenvolvimento do *plugin* que iria demorar meses para poder ser utilizado.

Foi aberto um edital da Oficina de Redação Textos & Ideias, ofertando-a nos períodos da manhã e da tarde, em um dia da semana, para que pudesse atender todos os alunos interessados. Os estudantes que participaram da oficina eram dos cursos de agricultura e informática, de todos os períodos. Criou-se, então, uma sala no AVA Moodle da UFGD, com o nome Digiscrita. A oficina teve ao todo quatorze encontros, cada um durou uma hora e meia.

3.4 Procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados os fóruns do ambiente Moodle, questionários disponibilizados no Moodle e no Google, além de observações das aulas de redação.

Observaram-se as redações⁴, quanto às intervenções feitas pelos professores nos textos dos alunos, considerando como e quais recursos das ferramentas foram utilizados.

³ Agradecimento especial à professora doutora Elizabeth Matos Rocha, que prontamente cedeu o servidor da instituição como parceria neste projeto. Estendemos também os agradecimentos ao professor Franz Corsini, que deu todo suporte necessário ao funcionamento e instalação do Moodle.

⁴ O uso do termo “redações”, ao longo deste artigo, refere-se a “textos dissertativos como solicitados pelo ENEM”.

Observaram-se também as dúvidas dos alunos durante a oficina, que deveriam ser postadas no fórum do Moodle, mas foram, em sua maioria, enviadas no grupo da oficina criado na rede social Facebook.

Foi analisado também o primeiro texto que os alunos fizeram, o qual era um texto para todos editarem, com o intuito de visualizar suas percepções ao escrever um texto colaborativamente.

4 Interpretação dos dados

A primeira produção dos alunos foi um texto coletivo, para que todos editassem no Google Docs. Para isso, foram-lhes apresentadas as ferramentas do Google Docs e a possibilidade de visualização das edições anteriores.

A maioria alunos acabava tirando suas dúvidas a partir de redes sociais, e alguns deles nos relataram que acharam o processo de escrita estranho, no primeiro momento, pois ficavam inseguros, apagando algo que o outro colega escreveu para melhorar. Outros alunos não escreveram, pois acabavam não entrando no ambiente em casa.

Quando o professor levou esse mesmo texto para a aula presencial para finalizá-lo, observou-se que os alunos se sentiram mais à vontade para opinar sobre o texto, pois o professor foi alterando o texto no editor de texto convencional, conforme eles iam opinando.

Após essa redação coletiva, eles produziram mais três redações no editor de texto Google Docs, que compartilharam com os professores. No entanto, após cada produção dos alunos, os professores demoravam para fazer a primeira correção, não havendo quase *feedbacks* nas redações feitas pelos alunos. Após os alunos corrigirem os textos avaliados, havia o segundo *feedback*, mas, nesse ponto do processo, duas unidades posteriores já tinham se iniciado, havendo, portanto, outras redações sobre outros temas.

Observou-se também, ao final da oficina, que os professores não sabiam utilizar corretamente as ferramentas e não conheciam todos os recursos disponíveis, ou muitos que poderiam ser utilizados. A professora de Sociologia, muitas vezes, acabava imprimindo a redação, para fazer a correção manual com os estudantes.

Verificou-se, ainda, a partir das avaliações dos textos que foram feitos, que o professor de Língua Portuguesa utilizou apenas comentários nos textos dos alunos, possivelmente desconhecendo as outras ferramentas. Também foi observado que ambos

não fizeram uso do histórico de revisões, nas quais se podia ver as diferentes versões do texto dos alunos, mesmo esse sendo apresentado no documento deixado disponível no ambiente de aprendizagem e tendo sido apresentado nos dois primeiros encontros da oficina.

Foi apresentado aos participantes, também, um fórum que ficaria no Moodle, que seria o lugar em que iriam postar suas dúvidas. No entanto, muitos estudantes acabavam tirando suas dúvidas na rede social Facebook, visto que a “frequentavam” todo dia.

O *plugin* do Google Docs que o AVA Moodle da UFGD utilizava apenas poderia ser acessado se o usuário estivesse logado no seu e-mail do Gmail, o que exigiu a criação de um e-mail do Gmail para todos os participantes da oficina. Em decorrência disso, muitos ficavam em dúvida quando iam acessar o Google Docs pelo Moodle e esqueciam-se de entrar antes na sua conta do Gmail. O ambiente Moodle foi utilizado pelos estudantes para responder fóruns, ter acesso aos textos de apoio e responder atividades e questionários.

Na metade da oficina, foi aplicado um questionário aos estudantes e, a partir das respostas, foi apontada a dificuldade com prazo de entrega da redação, mesmo havendo entre uma a duas semanas para que os alunos as desenvolvessem. Outros participantes apontaram que estavam “perdidos” em relação ao uso das ferramentas, devido a outro ponto negativo levantado: a falta de internet na Instituição para que pudessem acessar as ferramentas durante ou logo após as oficinas do Moodle, a fim de conhecer todos os recursos das ferramentas disponíveis e também de ter a ajuda necessária.

Sempre eram sanadas as dúvidas dos usuários da plataforma, no entanto, eles não utilizavam o fórum do Moodle para postar suas dúvidas, para que todos pudessem ver e eventualmente esclarecer uma mesma dúvida que outro colega poderia ter. Eles utilizavam redes sociais para enviar suas dúvidas ou o *chat* do Moodle, como já foi apontado no estudo de Melo (2011).

Ao final da oficina, os professores responderam um questionário sobre os usos que fizeram das ferramentas do Google Docs e do AVA Moodle, as dificuldades encontradas durante a oficina de redação em relação às ferramentas e as vantagens e desvantagens percebidas, como seus possíveis usos em outras oficinas. Pôde-se perceber que os professores acabaram transportando o modo convencional de dar aula para o meio digital, fazendo com que o processo do desenvolvimento do texto, que inclui a correção, não fosse alterado.

Observou-se que, apesar das tecnologias serem amplamente utilizadas no dia a dia dos professores, muitos ainda resistem a tais mudanças. Não obstante, deve-se considerar que o transporte do meio convencional para o digital é um processo lento, era preciso que esses professores fossem devidamente auxiliados em como utilizar as ferramentas, e a se familiarizarem com elas. Isso não foi possível devido às estruturas do prédio, sendo o principal percalço, a falta de internet na instituição.

Mesmo os professores possuindo acesso à internet fora do local de trabalho, observa-se a resistência inconsciente deles a novas tecnologias na demora dos *feedbacks* e na impressão das redações para correção, que é como eles se sentem mais à vontade para corrigirem os textos.

Outro ponto importante que mostra a falta do uso frequente dessas ferramentas por parte dos professores é o momento em que um deles sugere a inserção de um recurso para inserir comentários nos textos. Ele já utilizava tal prática, embora não conhecia todas as suas aplicabilidades, tais como o acompanhamento do histórico de alteração possível de ser visualizado no corpo do texto.

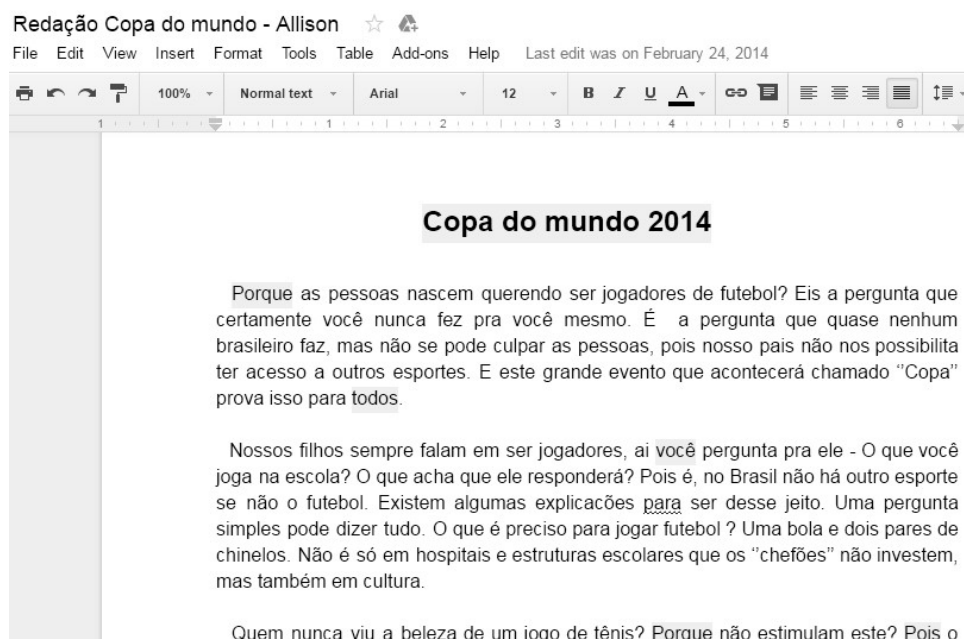


Imagem 1: Print de uma redação comentada pelo professor

Fonte: os autores

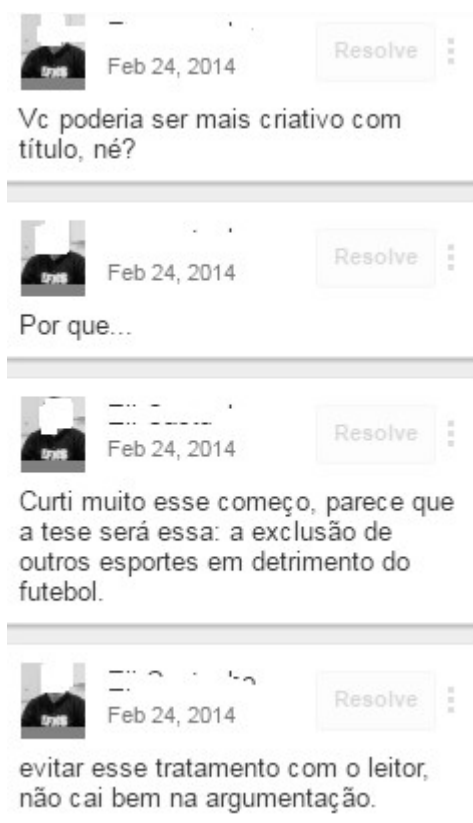


Imagem 2: Comentários do professor
Fonte: os autores

Observou-se, também, que o AVA Moodle, apesar de ter sido utilizado por alguns alunos para responder questionários, tarefas e fóruns (mesmo que por poucos deles), não foi utilizado pelos docentes, que viram seu uso apenas como um meio para disponibilizar arquivos, o que poderia ser substituído facilmente por um grupo no *email* ou na rede social.

Por outro lado, os professores perceberam a importância do uso das TIC no contexto escolar, pois ambos observaram as potencialidades do Google Docs, que são a escrita simultânea e a possibilidade de ver as diferentes versões do texto. Os dois pretendem continuar utilizando essa ferramenta em outras atividades. Como visto, há muito que ser incorporado em se tratando da apropriação das TICs.

5 Considerações Finais

A partir do presente estudo, observou-se que nem sempre o uso de ferramentas dentro da sala de aula que proporciona o letramento digital traz os benefícios esperados. Apesar de a tecnologia estar presente no cotidiano das pessoas e a maioria delas possuir

acesso à internet, seu uso está mais voltado para as redes sociais, tanto que, quando foi criado um grupo da rede social Facebook para as oficinas, as pessoas acabaram por interagir mais nela que no AVA Moodle, tornando-se mais eficazes em colaboração e interação, apesar de serem ferramentas para fins diferentes: o AVA Moodle é um ambiente escolar e o Facebook, uma rede social para fins de entretenimento.

A partir dos questionários, das observações e das intervenções dos professores nos textos, pode-se perceber que os professores utilizaram parcialmente as ferramentas do Google Docs e praticamente nada das ferramentas do Moodle. É importante salientar que os professores têm interesse em continuar utilizando o Google Docs, por exemplo, e que esse trabalho pode, portanto, abrir caminhos para outras pesquisas em outro contexto, em uma instituição com internet, por exemplo.

Vale considerar, também, que toda e qualquer grande mudança na sociedade e no contexto escolar se dá por pequenas mudanças. Portanto, faltou que os professores e alunos se familiarizassem mais com as ferramentas, com as quais ainda não estão adaptados, apesar de elas estarem, muitas vezes, disponíveis para eles, mesmo que em casa.

Cabe, aqui, ressaltar que nosso foco era a avaliação das ferramentas, pois o uso de tecnologias é necessário nas escolas, sem, em momento nenhum, afirmar que elas seriam eficazes. É preciso escolher as ferramentas de acordo com objetivo do seu uso e do contexto escolar em que será inserida. Para isso, é preciso testá-las.

Os alunos acharam interessante o uso do Google Docs para produzir seus textos, mas muitos preferem o papel. Isso mostra que é preciso aplicar as novas tecnologias na sala de aula de forma gradual, para que os alunos, como professores, sintam-se à vontade com as novas ferramentas e que percebam seus usos, assim como de que forma aproveitá-las. Há, porém, que se considerar o maior dos agravantes: a falta de internet no prédio em fase implantação.

Outro agravante da atividade, em si, foi o tratamento dado à atividade, a começar pelo título do texto do aluno – redação. Ainda que se priorizasse a reescrita e a tecnologia fosse usada para esse fim, a escrita teve um fim em si mesmo. Ou seja, o aluno teria de escrever tão somente para aprimorar a técnica, ter bons resultados nos vestibulares. Não se considerou, portanto, a função social dos gêneros discursivos, a não ser a escrita propedêutica.

Serão necessárias outras avaliações quanto ao ensino da escrita e reescrita em outros contextos, para verificar se é viável ou em quais situações o uso do editor de texto na sala de aula é eficaz. Por ora, verificou-se que a apropriação das TICs é lenta e gradual e requer tentativas por parte dos atores, além, é claro, de recursos para tal.

REFERÊNCIAS

BACKES, L. Ambiente virtual de aprendizagem: formação de comunidades virtuais? *Revista Digital da CVA*, v.3, n.11, p.1-9, jul. 2006.

BRAGA, D.B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. Coleção Trabalhando com... na escola. Editora Cortez. 1ª edição, 2013, p.1-148.

COSTA, J.R. Google Docs em sala de aula: implicações pedagógicas da aprendizagem virtual. *Simpósio Hipertexto e Tecnologias da educação: comunidades e aprendizagem em rede*, IV, Pernambuco, p. 1-17, nov. 2012.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010, 201 p.

MELO, L. B. Metodologia de ensino mediada por redes sociais: uma aplicação do contexto interacional para atividades pedagógicas baseadas no Facebook. *Quaestio: revista de estudos em educação*. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=689&path%5B%5D=711>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

PENERAI, T. O Moodle e o Facebook como ambientes pedagógicos: possibilidades e limitações. *Simpósio Hipertexto e Tecnologias da educação: comunidades e aprendizagem em rede*, IV, Pernambuco, p. 1-17, nov. 2012.

PINHEIRO, P. A. A escrita colaborativa por meio de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.9, n.3, p. 226-239, set/dez, 2011.

RIBEIRO, E.N. *A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD*. p. 1-11, abr, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>

ROJO, Roxane. Modelos de web e de cursos virtuais. In: ALVES, José. *EAD na contemporaneidade*. ensinar e aprender na web é tema de palestra de Roxane Rojo. Cenpec. São Paulo, 2013. Entrevista concedida ao Cenpec.

SOUSA, J. H. X. *Tecnologia e ensino de redação: uma experiência de uso do Google Docs com professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina CE*. 2011. 220f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, 2011.

O artigo neutro da língua espanhola nos livros didáticos de Ensino Médio/Técnico

Kleber Eckert¹

Resumo

O tema deste texto é o artigo neutro 'lo' da língua espanhola, sob a ótica dos materiais didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira destinados a estudantes brasileiros de Ensino Médio/Técnico. O texto originou-se de um projeto de pesquisa desenvolvido no IFRS *campus* Bento Gonçalves e que teve como principal objetivo analisar como os livros didáticos apresentavam o artigo neutro para os aprendizes brasileiros de espanhol. Para alcançar o objetivo proposto, além de realizar um estudo sistemático sobre os principais usos do artigo neutro em espanhol e um estudo contrastivo com o português, foram selecionados onze livros didáticos de espanhol publicados a partir do ano 2000 e, dentro deles, analisaram-se as explicações sobre o artigo neutro, os exemplos e também os exercícios sugeridos. Após a análise, chegou-se à conclusão de que nem sempre o conteúdo é abordado no mesmo ano/volume; que há uma incompletude na abordagem, uma vez que nenhum livro explicou o neutro 'lo' em todos os seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos; e que, por outro lado, há um equilíbrio entre uma abordagem gramatical do conteúdo e o enfoque na leitura para a compreensão e o uso adequado do artigo neutro por parte dos aprendizes.

Palavras-chave: Artigo neutro. Livros didáticos. Ensino Médio.

Resumen

El tema de este texto es el artículo neutro 'lo' de la lengua española, bajo la visión de los materiales didácticos de Español como Lengua Extranjera destinados a estudiantes brasileños de la Enseñanza Secundaria/Profesional. El texto se ha originado de un proyecto de investigación desarrollado en el IFRS *campus* Bento Gonçalves y que tuvo como principal objetivo analizar cómo los libros didácticos presentaban el artículo neutro a los aprendices brasileños de español. Para alcanzar el objetivo propuesto, además de realizar un estudio acerca de los principales usos del artículo neutro en español y un estudio contrastivo con el portugués, se han seleccionado once libros didácticos de español publicados desde el año 2000 y, en este material, se han analizado las explicaciones sobre el artículo neutro, los ejemplos presentados y también los ejercicios. Tras el análisis, se ha llegado a la conclusión de que ni siempre se estudia el contenido en el mismo año/volumen; que el abordaje del tema ni siempre es completo, ya que ningún libro ha explicado el neutro 'lo' en todos sus aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos; y que, por otro lado, hay un equilibrio entre un abordaje gramatical del contenido y el enfoque en la lectura para la comprensión y el uso adecuado del artículo neutro por parte de los aprendices.

Palabras clave: Artículo neutro. Libros didácticos. Enseñanza Secundaria.

1 Introdução

As presentes reflexões são os primeiros resultados alcançados no projeto de pesquisa intitulado "O artigo neutro 'lo' da língua espanhola nos livros didáticos: forma e uso", desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e

¹ Doutor em Letras. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Bento Gonçalves.

Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O projeto surgiu a partir de uma pesquisa desenvolvida por Eckert (2014), que estudou o artigo neutro 'lo' da língua espanhola e que chegou à conclusão de que a leitura em língua estrangeira é fator fundamental para que a aprendizagem desse elemento gramatical ocorra.

Diante dessas considerações, o objetivo geral do projeto é identificar como os livros didáticos de Ensino Médio destinados a estudantes brasileiros apresentam o artigo neutro 'lo' da língua espanhola. Como objetivos específicos, o projeto propõe-se a: avaliar se a forma de apresentação contribui para que os alunos consigam aprender o artigo neutro; verificar se o artigo neutro é tratado unicamente como elemento gramatical ou se há outros tipos de abordagem, como a da leitura; identificar se o artigo neutro é apresentado de forma contrastiva com a língua portuguesa; identificar se há materiais didáticos que explicam a origem do artigo neutro; identificar e avaliar os exercícios propostos para a aprendizagem do artigo neutro.

Quanto à metodologia, foram selecionadas 11 obras de língua espanhola destinadas a estudantes brasileiros de Ensino Médio, das quais quatro pertencem ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD² e, destas, duas já foram ou estão sendo utilizadas no Ensino Médio/Técnico do IFRS *campus* Bento Gonçalves. O recorte do *corpus* deu-se em função dos materiais a que o pesquisador teve acesso, e dele fazem parte livros (ou coleções) publicados por editoras brasileiras a partir do ano 2000, mesmo que alguns deles tenham sido organizados por equipes pedagógicas de universidades espanholas. De posse dos materiais didáticos, o primeiro passo foi a localização do tópico gramatical em cada um dos livros e, em seguida, as explicações e os exercícios destinados aos alunos foram analisados.

Quanto à organização do presente artigo, a primeira parte apresenta a origem do artigo neutro e discute alguns usos e contrastes desse fenômeno gramatical da língua espanhola. A segunda parte, destinada à análise dos livros didáticos, discute a metodologia

² O PNLD é um programa do governo federal, cujo objetivo principal é a distribuição de livros didáticos para estudantes da educação básica das escolas públicas do Brasil. “Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.” Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 25 de jan. de 2015.

de apresentação do tópico gramatical, e analisa se a forma de apresentação do conteúdo contribui para que os aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira consigam compreender e utilizar o artigo neutro 'lo'. Na conclusão, retomam-se os principais pontos constatados a partir da análise e tenta-se encontrar pontos em comum nos livros didáticos analisados.

2 O artigo neutro 'lo' da língua espanhola: origem, usos e contrastes ³

Formado a partir do demonstrativo neutro latino *illud* (MASIP, 2005, p. 211), o artigo neutro 'lo' da língua espanhola ocorre em diferentes contextos gramaticais, mas nunca diante de um substantivo. Pode ser usado diante de adjetivos, de advérbios, de participípios com valor de adjetivo, de possessivos adjetivos, de preposição e de pronomes relativos. Para Alarcos Llorach (1999), a função do artigo neutro é substantivar palavras e é chamado de neutro porque não se associa a nenhum substantivo masculino ou feminino, e tampouco concorda em número com o segmento que o acompanha.

Sarmiento e Sánchez (1989) analisam o artigo neutro a partir de três pontos de vista. Morfologicamente, o 'lo' é invariável (*Lo bueno que es el pan - Lo hermosa que es la chica - Lo hermosos que eran los claveles*), independente do gênero e do número do adjetivo que é substantivado. Sintaticamente, sempre é usado em contextos não verbais, seja com adjetivos, com advérbios, com participípios de valor adjetivo, com adjetivos possessivos (*Lo guapa que eres - Lo bien que escribe - Lo prohibido me gusta más - Lo mío es mejor*).

Semanticamente, o 'lo' comporta vários usos e interpretações. Pode intensificar o valor do adjetivo (*No sabes lo linda que fue la fiesta*) ou do advérbio (*Fíjate lo rápido que secó la pintura*) ou do participípio com valor de adjetivo (*Mira lo roto que está este traje*). Em outro contexto, faz referência, de maneira vaga, a fatos ou situações passadas (*Lo del año pasado*) e pode ser substituído por um demonstrativo neutro (*Aquello del año pasado*) (SARMENTO; SÁNCHEZ, 1989).

Milani (2011) e Fanjul (2005) acrescentam outro contexto de ocorrência do 'lo', podendo ser usado diante de um relativo que introduz orações, conforme exemplos a seguir

³ Algumas das reflexões apresentadas neste item fazem parte das considerações tecidas por Eckert (2014, p. 96-111) em sua tese de Doutorado, acerca do histórico e dos usos do artigo neutro 'lo'.

(*Esto es lo que quiero decirte – Lo que odio en ti es tu prisa a diario*). Especificamente nesses casos, Fanjul (2005, p. 118) avança e apresenta duas estruturas sintáticas semelhantes e diferentes ao mesmo tempo: a) *Sí, eso es. ¡El dinero! ¡El que te presté hace un año!* b) *Sí, eso es. ¡Todo! ¡Lo que te presté hace un año!* Para o autor, entender a diferença que existe entre o uso de ‘el’ ou ‘lo’ nas situações acima depende de conseguir identificar o antecedente, isto é, *dinero* na primeira frase e *algo não específico* na segunda. Como o antecedente da primeira é uma palavra masculina, usa-se, conseqüentemente, o artigo masculino ‘el’; e como o antecedente da segunda não é uma palavra masculina, e sim algo não específico, usa-se, conseqüentemente, o artigo neutro ‘lo’.

Em outra perspectiva de análise, o ‘lo’ pode ainda referir-se a algo não especificado, porém conhecido pelo falante e pelo ouvinte (*¿Estás listo para lo de mañana?*) ou fazer referência à residência de alguém (*Quedamos a las ocho en lo de Juan*). Também pode aludir a um assunto (*¿Sabes lo del asalto?*), em que o ‘lo’ representa o assunto que se está comentando (MILANI, 2011, p. 37).

Em construções que apresentam o ‘lo’ seguido por adjetivo, advérbio ou particípio com valor de adjetivo, o artigo neutro substantiva essas palavras e ainda intensifica o valor que elas têm (MILANI, 2011). Por isso pode ser traduzido pelo advérbio ‘quão’, como nos exemplos a seguir:

a) *Ayer se comentaba lo linda que fue la ceremonia. Ontem se comentava quão linda foi a cerimônia.*

b) *No te imaginas lo despacio que anda aquel tren. Não imaginas quão devagar anda aquele trem.*

c) *Mira lo roto que está este traje. Olha quão rasgado está este terno.*

Uma segunda possibilidade de tradução é aproximar o artigo neutro ‘lo’ dos elementos neutros também presentes na língua portuguesa. Por isso, é possível substituir o ‘lo’ pelo demonstrativo neutro ‘aquilo’ ou simplesmente pela forma ‘o’, como nos seguintes exemplos:

a) *¿Encontraste lo⁴ que buscabas? Encontraste aquello que procuravas? – Encontraste o que procuravas?*

b) *Lo que me interesa es tu amistad. Aquilo que me interessa é a tua amizade. – O que me interessa é a tua amizade.*

c) *No creo en lo que me dices. Não acredito naquilo que me dizes. – Não acredito no que me dizes.*

Numa análise mais pormenorizada, embora as gramáticas de língua espanhola classifiquem o 'lo' das construções com 'lo que' como artigo neutro, percebe-se que a combinação do neutro 'lo' + relativo 'que' comporta-se como um pronome demonstrativo, tanto que são possíveis duas traduções para o português. Sobre o uso do 'o' como demonstrativo, Cunha (1972) afirma que isso ocorre "quando vem determinado por uma oração ou, mais raramente, por uma expressão adjetiva, e tem o significado de aquele(s), aquela(s), aquilo" (CUNHA, 1972, p. 330).

Já Carvalho e Nascimento (1984) defendem que o demonstrativo 'o' dos exemplos acima seria um vestígio do gênero neutro em português. Logo, existe também, em língua portuguesa, um 'o' que não é masculino, e sim, neutro, tal como ocorre com o 'lo' em espanhol, embora as gramáticas desta língua o classifiquem como artigo, e não como demonstrativo. Da mesma forma, Torijano Pérez (2003), ao analisar os erros interlinguísticos da produção escrita de lusófonos aprendizes de espanhol, afirma que o neutro 'lo' da língua espanhola tem uma forma equivalente no português, o artigo neutro 'o'.

Há também construções em que o artigo neutro 'lo' acompanha adjetivos, participios com valor de adjetivo e pronomes possessivos, cuja tradução pode ser feita também pela forma 'o' do português, conforme exemplos a seguir:

a) *Lo importante es que se hayan salvado todos. O importante é que todos tenham se salvado.*

b) *Lo prohibido atrae a la gente. O proibido atrai as pessoas.*

c) *Lo mío es mejor. O meu é melhor.*

⁴ No exemplo citado, a própria língua espanhola aceita expressar a mesma ideia com um demonstrativo neutro no lugar do artigo *¿Encontraste aquello que buscabas?*

Novamente, nos casos acima, o 'o' do português não pode ser entendido como um artigo masculino, pois, na interpretação de Carvalho e Nascimento (1984), ele é um vestígio do neutro latino, por ser usado "nas formas de adjetivo substantivado" (p. 82). Ademais, esse 'o' pode ser interpretado como um demonstrativo neutro, uma vez que pode ser substituído, em português e em espanhol, por 'aquilo que é' ou '*aquello que es*', respectivamente.

Por fim, há aquelas construções com o artigo neutro, cuja tradução nem sempre é simples, uma vez que exprimem diversos valores semânticos. O artigo pode referir-se a algo não especificado, mas conhecido pelo ouvinte e pelo falante; pode referir-se à casa de alguém; pode referir-se ao assunto que se comenta. Conforme Matte Bon (1995), essas construções são usadas "*para referirse a cualquier entidad que el enunciador no quiera o no pueda nombrar (economía del discurso, dificultada en encontrar una palabra adecuada, etc.)*" (MATTE BON, 1995, p. 219).

a) *¿Estás listo para lo de mañana? Estás pronto para o que vamos fazer amanhã?*

b) *Quedamos a las ocho en lo de Juan. Marcamos às oito na casa do João.*

c) *¿Sabes lo del asalto? Sabes do assalto?*

A partir dos exemplos listados acima, percebe-se que o artigo neutro 'lo' pode ser um elemento de difícil aprendizagem para os falantes do português, porque nesta língua os artigos têm sido classificados, comumente, apenas em masculinos e femininos. Nos contextos em que esses falantes deveriam usar o artigo neutro, por uma inferência gramatical equivocada, é possível que eles se confundam e acabem por utilizar o artigo definido masculino, o que é explicado por Durão (2005, p. 142), quando afirma que "na língua espanhola há uma forma para o artigo definido masculino e outra para o neutro, que correspondem a somente uma forma em português".

3 O lugar do neutro 'lo' nos livros didáticos de Espanhol no Ensino Médio

Nesta parte das reflexões, será feita uma síntese da análise dos materiais didáticos selecionados para a pesquisa. Para tanto, haverá uma discussão da metodologia de apresentação do artigo neutro 'lo' nos livros didáticos, bem como uma avaliação se a forma de apresentação e desenvolvimento do conteúdo contribui para que o fenômeno gramatical

seja compreendido e utilizado corretamente pelos aprendizes de espanhol como língua estrangeira.

ESPAÑOL AHORA

Nesta coleção, o artigo neutro aparece nos volumes 2 e 3, com a seguinte organização, respectivamente: antes de adjetivos e de advérbios, e antes da preposição ‘de’ e do relativo ‘que’. Essa disposição do conteúdo indica uma gradação do mais simples e usual até o mais complexo e menos comum.

O conteúdo é abordado no segundo capítulo do volume 2 a partir de duas atividades diferentes: a leitura de um texto na abertura da unidade e um exercício de compreensão auditiva imediatamente antes do conteúdo gramatical. Para que ocorra a compreensão do fenômeno gramatical, após o quadro dos artigos (masculino, feminino e neutro), solicita-se que o aluno leia diversas frases – algumas com o artigo masculino e outras com o neutro – para que ele possa começar a perceber em que situações se usa a forma neutra. Logo após, acrescenta-se a seguinte explicação acerca do artigo neutro: “*Lo es una forma neutra del artículo, por tanto, no posee plural, y solo se usa antes de adjetivos y de adverbios, nunca delante de sustantivos*” (p. 35).

Quanto aos exercícios, percebe-se que eles atuam em duas frentes: no contraste com o português e no contraste entre ‘el’ e ‘lo’ dentro do próprio sistema dos artigos em espanhol. O último exercício proposto envolve conhecimento gramatical com a leitura da frase em que o artigo é empregado. Assim, há situações em que, diante do mesmo adjetivo, é usada uma vez a forma neutra ‘lo’ e outra a forma masculina ‘el’, dependendo de como a frase está organizada e daquilo que se quer dizer. Os exemplos a seguir ilustram essa situação: “*Lo que me encanta en esta casa es lo lindo que está el jardín*” e “*Lo que me encanta en esta casa es el lindo jardín*” (p. 37).

Outros exemplos que contribuem para que o aprendiz perceba que deve usar a forma neutra ou masculina do artigo estão nesse exercício, que tende a evitar o problema da hipercorreção quanto ao uso dos artigos, apontado por Eckert (2014). É preciso lembrar que usar o artigo neutro não depende unicamente da classe gramatical da palavra que o acompanha, e sim do sentido que a frase terá com o uso desse neutro. A mesma lógica é abordada em outro exercício, desta vez do volume 3, em que o aluno deve escolher umas

das seguintes sequências para preencher as lacunas das frases “*el único/lo único, el peor/lo peor, el mejor/lo mejor*” (p. 100).

No volume 3 da mesma coleção, as autoras apresentam o neutro ‘lo’ seguido pela preposição ‘de’ e pelo relativo ‘que’. Nas explicações, elas afirmam apenas que o artigo neutro pode vir antes de uma oração de relativo, como em “*Lo que mal empieza, mal acaba*” (p. 92) e, quanto à ocorrência do neutro antes da preposição, esclarecem que “*Cuando no se quiere o no se puede hacer referencia a algo, se usa la forma del artículo neutro ‘lo’, seguido de la preposición ‘de’*” (p. 92), como em “*No comentarios lo de Rafael*” (p. 92). Nesses dois casos, há apenas a apresentação e discussão de exemplos, sem a realização de exercícios e tampouco o contraste com o português ou com o artigo masculino ‘el’ dentro do próprio espanhol.

Em síntese, percebe-se que nesta coleção a abordagem do artigo neutro ‘lo’ não é apenas gramatical, mas passa sobretudo pela compreensão leitora da frase em que ele está inserido. É possível também afirmar que os exercícios são diversificados e que, além deles, o contraste dentro do próprio sistema dos artigos em língua espanhola contribui para a compreensão de como o artigo neutro deve ser usado. As autoras ressaltam o contraste com o português, mas não explicam a origem do artigo neutro.

ESPAÑHOL – EXPANSIÓN

Trata-se de um volume único destinado especialmente ao Ensino Médio em que o tema do artigo neutro está dividido em dois grandes blocos. A introdução ao conteúdo dá-se a partir de um texto no qual aparece o ‘lo’ usado diante de quatro adjetivos diferentes. A explicação põe em relevo um equívoco bastante comum no uso dos artigos por brasileiros aprendizes de espanhol: o uso do ‘lo’ diante de substantivos masculinos. Na sequência, enfatiza-se que, conforme o texto introdutório, o neutro ‘lo’ é usado diante de adjetivos – que se substantivam no contexto da frase – e nunca diante de substantivos.

A segunda explicação sobre o uso do ‘lo’ vem no sentido de que esse artigo “*sirve para recortar y destacar una parte de un universo determinado*” (p. 48), como em “*Lo bueno de la vida*” (p. 48). A explicação utiliza outros elementos para elucidar o sentido do neutro,

como o demonstrativo neutro *aquello*, e então a frase acima equivaleria a “*Aquello que la vida tiene de bueno*”.

O que realmente mostra em que situações usar o neutro 'lo' é a lista de exercícios sugerida na sequência, uma vez que o enunciado solicita que se preencham as lacunas com 'el' ou com 'lo'. Os adjetivos que vêm após a lacuna repetem-se e, em alguns casos cabe o 'el' e em outros o 'lo', como nos exemplos a seguir: “*Lo difícil es ser fácil; El difícil camino es a veces el mejor camino; Lo mejor de la vida es saber disfrutar los momentos felices*” (p. 52).

As situações elencadas acima mostram ao aprendiz que o uso do neutro 'lo' não depende unicamente da classe gramatical da palavra que o sucede – nos exemplos, o adjetivo – e sim de um contexto mais amplo. Se o exercício não fosse estruturado no contraste interno de uso dos artigos em espanhol, talvez os aprendizes generalizassem esta regra: diante de adjetivo usa-se o artigo neutro. Sabe-se, no entanto, que a classe gramatical da palavra que vem depois do artigo não é o único argumento em favor do uso do 'lo'.

No segundo bloco, o artigo neutro é tratado sob o título de “*Funciones complementarias*” e nessa parte do material didático retoma-se o uso do neutro diante de adjetivos, estejam eles no singular ou no plural, no masculino ou no feminino. Novamente, a explicação aproxima-se das formas dos demonstrativos neutros *esto, eso, aquello*. Ainda no início desse segundo bloco, informa-se que o artigo neutro também pode ser usado diante de advérbios, embora não se apresentem exemplos desse uso.

Na sequência, ilustra-se o uso do 'lo' diante da preposição 'de', equivalendo às expressões “*el tema, el asunto, el problema, según cada contexto*” (p.186), como no exemplo “*Lo de la contaminación del aire no interesa a los capitalistas inhumanos*” (p. 186). Os exercícios propostos nas “*funciones complementarias*” são para fixar a estrutura 'lo' + adjetivo e 'lo' + preposição 'de', pois o enunciado que os introduz pede que se faça conforme o modelo proposto.

Finalmente, a abordagem que o livro faz do neutro 'lo' está muito vinculada à perspectiva gramatical, com pouco espaço para outras interpretações, como a da leitura, por exemplo. Da mesma forma, a maioria dos exercícios está direcionada à fixação da estrutura gramatical, a partir do enunciado “faça conforme o modelo”. Embora apresente o

contraste interno entre os artigos em espanhol, o livro analisado não explica a origem do artigo neutro e tampouco apresenta um contraste com o português.

LISTO: ESPAÑOL A TRAVÉS DE TEXTOS

O livro tem como ênfase o ensino de língua espanhola através de textos, para o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção textual, e está organizado em volume único. O artigo neutro 'lo' é apresentado logo na unidade um, juntamente com os demais artigos definidos e indefinidos. Nessa parte inicial, há um quadro com o título de "Ojo", no qual se encontram mais explicações sobre o uso do neutro, tais como: o artigo neutro pode ser usado antes de adjetivo, advérbios, orações introduzidas por 'que' e preposições. É chamado de neutro por não sofrer alterações de gênero e de número.

Após, apresentam-se exemplos em que o neutro antecede as palavras das classes gramaticais listadas anteriormente: "*Lo importante es no perder la calma en estos momentos; ¿Viste lo lindas que están las flores de nuestro jardín?; No te imaginas lo mucho que le quiero a ese niño; Todavía es muy poco lo que se sabe sobre el cerebro humano; Lo de siempre, por favor*" (p. 12). Os exemplos propostos ilustram, efetivamente, os casos em que pode ocorrer o artigo neutro. É preciso levar em conta, no entanto, que diante das mesmas classes de palavras pode ocorrer também o artigo masculino 'el', dependendo do contexto em que a frase é usada.

As explicações apresentadas são bastante claras, mas os exercícios envolvendo o artigo neutro não estão desenvolvidos suficientemente para que o aprendiz possa usá-lo na prática – seja na compreensão leitora, seja na produção escrita. Em resumo, as explicações limitam-se a questões gramaticais, há pouco espaço para exercícios, não há explicação sobre a origem do artigo neutro e tampouco estabelece-se um contraste com o português. Ainda, não há muita possibilidade para o aluno depreender a diferença de uso das formas 'el' e 'lo'.

¡AHORA SÍ! LÍNGUA ESPANHOLA

O livro foi organizado por uma equipe de linguistas da Universidade de Salamanca – Espanha e foi publicado especialmente para o Ensino Médio brasileiro. O tópico gramatical

abordado está separado em duas partes: a primeira tem como tema o 'lo' seguido pelo relativo 'que' e o segundo classifica o 'lo' como artigo neutro.

A sequência 'lo' + relativo 'que' é apresentada num quadro de questões gramaticais a partir de um exemplo: "*Lo que me dices no puede ser verdad*" (p. 238). Não há, nessa parte, explicações complementares sobre a diferença entre o uso de 'lo que' e 'el que', embora este último também apareça num esquema de combinação de artigos com o relativo 'que' na mesma página. Imediatamente antes da apresentação do quadro com as combinações do artigo com o relativo, encontra-se um quadro com os demonstrativos neutros – *esto, eso, aquello* –, mas não há nenhuma menção das relações que se poderiam estabelecer entre eles e o neutro 'lo'.

O quadro gramatical estabelece uma conexão com uma parte final do livro chamada "Gramática Fundamental", na qual a sequência 'lo que' aparece novamente no item "Frases de Relativo". Nesse quadro, há dois exemplos – "*Eso es lo que más me gusta*" e "*Lo que acabo de decir es verdad*" (p. 324) – mas nenhuma explicação do porquê do uso do neutro. Nessa situação, o livro didático poderia ter explorado a relação entre o neutro 'lo' e os demonstrativos neutros citados anteriormente.

A segunda parte, que trata exclusivamente o 'lo' como artigo neutro, encontra-se no apêndice chamado "Gramática Fundamental", embora o livro apresente o quadro dos artigos masculinos e femininos na unidade dois. Quanto ao artigo neutro, no quadro de uso dos artigos, a forma neutra acompanha os adjetivos *fácil* e *mejor*. O exemplo pode levar o aprendiz a inferir que diante de adjetivo somente ocorre a forma neutra, o que não procede, uma vez que dependendo da frase em que os adjetivos são usados, também se antepõe a eles a forma masculina 'el'.

Logo após, são dadas duas explicações sobre o artigo neutro: ele não tem plural e normalmente é usado com um significado de algo parecido a *las cosas* ou *la parte* ou *el componente*. A partir dessa explicação, apresentam-se dois exemplos que a ilustram: "*A mí solo me gusta lo bueno* – *A mí solo me gustan las cosas buenas*; *Lo mejor de la película es la música* – *La parte / el componente mejor de la película es la música*" (p. 298).

Enfim, ainda nesse livro analisado, não há exercícios envolvendo o artigo neutro 'lo' e as explicações são quase puramente no nível gramatical. Além disso, não se explica a

origem do artigo neutro, não se estabelece nenhum contraste com o português e raramente confrontam-se as estruturas internas do sistema dos artigos em espanhol.

TIEMPO ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA

Trata-se de um volume único em que o 'lo' está dividido em três partes, sob os seguintes títulos: *El artículo neutro 'lo'*; *Artículo 'lo' enfático*; *lo + relativo*. Essa separação do conteúdo em três blocos contribui para mostrar ao aluno que esse 'lo' não é único, isto é, existem diferentes usos e interpretações desse elemento gramatical da língua espanhola.

Na primeira parte, as explicações sobre o uso do artigo neutro 'lo' dão-se a partir de algumas frases soltas, em cuja estrutura o aluno deve deduzir que o 'lo' acompanha apenas adjetivos, e nunca substantivos. Ainda a partir dos exemplos, a explicação leva à conclusão de que o 'lo' ocorre diante de adjetivos masculinos no singular. Essa afirmação está incorreta ou, no mínimo, incompleta, pois o artigo neutro também pode ser usado diante de adjetivos femininos no plural e no singular, como em "*No imaginas lo lindas que estaban las hijas*"⁵.

Na sequência, explica-se a função do artigo neutro, que remete ao conceito expressado pelo adjetivo, a fim de formar um conceito geral ou para singularizar algo. Essa explicação contribui pouco para que o aprendiz entenda e saiba, de fato, usar o artigo neutro. Vale ressaltar, ainda, que diante de adjetivos também pode ser usada a forma masculina, dependendo do contexto em que o adjetivo está empregado. A explicação dada pelo livro parece levar o aluno à seguinte conclusão: diante de substantivo usa-se o artigo masculino e diante de adjetivo apenas o artigo neutro.

Os exercícios propostos também vão na mesma direção da explicação citada acima. Por esse motivo, podem ocorrer erros, motivados por hipercorreção, em construções como "*Conozco a varios escritores, pero este es el mejor de todos*"⁶. Se o aluno tiver como base apenas a classe gramatical da palavra que sucede o artigo – no caso um adjetivo – ele provavelmente usará "... es lo mejor de todos". Se ele, no entanto, tivesse recebido uma

^{5 e 6} Frases elaboradas pelo autor deste artigo para ilustrar a afirmação.

explicação com base na leitura de toda a frase em que a sequência artigo + adjetivo está inserida, certamente ele usaria a forma masculina do artigo, uma vez que *el mejor* tem um referente masculino citado antes, ou seja, *el escritor*.

A segunda parte, em que o artigo neutro 'lo' é visto como elemento que dá ênfase, parece contradizer, em parte, as explicações dadas quando do uso do 'lo' diante de adjetivo: finalmente, o livro didático esclarece que o artigo neutro 'lo' pode ser usado diante de qualquer adjetivo, esteja ele no masculino ou no feminino, no singular ou no plural. Não se vê motivo para dividir o conteúdo acima em dois blocos, porque em ambos o artigo 'lo' é usado diante de adjetivos. Parece que a primeira parte está mais relacionada à estrutura gramatical e a segunda teria mais a ver com o sentido que o uso do 'lo' evoca nas frases em que é usado.

A terceira parte ocupa-se das explicações para o uso do 'lo' seguido pelo relativo 'que'. Busca-se, nessa parte, apoio na comparação com os demonstrativos neutros *esto*, *esto*, *aquello*, o que pode contribuir para que o aluno compreenda o uso de 'lo que', bem como a diferença entre 'el que' e 'lo que'. As explicações e os exercícios levam em conta o contexto em que 'lo que' está inserido e, conseqüentemente, a leitura da frase ou do texto em questão.

Há ainda, nessa parte, a exploração do contraste dentro do próprio sistema da língua espanhola entre o uso do artigo masculino singular 'el' seguido do relativo 'que' e o uso do artigo neutro 'lo' + relativo 'que'. Esse modelo de explicação e de exercício contribui para que o aprendiz diferencie, a partir da leitura, em que situações deve usar cada um dos dois artigos, bem como as diferenças de sentido que a frase adquire com uma ou outra forma.

Finalmente, como ponto positivo para a aprendizagem do artigo neutro neste livro didático, pode ser citada a junção de questões gramaticais à leitura em língua estrangeira, além dos exercícios diversificados. Por outro lado, o livro não explica a origem do artigo neutro, não apresenta um contraste com o português e não faz menção ao uso do artigo neutro diante de outras classes de palavras, como possessivos, advérbios e preposições.

EL ARTE DE LEER EN ESPAÑOL

Trata-se de uma obra que faz parte do PNLD 2012 e que está organizada em 3 volumes. O tema do artigo neutro 'lo' encontra-se no volume 1 dividido em dois grandes blocos: a) função generalizadora e função enfática; b) neutro 'lo' + relativo 'que'.

A primeira parte das explicações sobre o uso do 'lo' está no sentido que a frase adquire com esse neutro, seja generalizando – como em *“mezclaba lo mejor de cada idioma”* (p. 56) – seja com valor enfático – como em *“con lo caro que es la Internet”* (p. 56). A primeira menção à gramática ocorre quando se contrasta o neutro 'lo' com o masculino 'el', a partir dos seguintes exemplos: *“Lo mejor de la fiesta eres tu”* e *“Eres el mejor Chico del mundo”* (p. 56).

Com as explicações e os exemplos dados, percebe-se que o objetivo das autoras é levar o aluno a compreender, com a leitura, o que o uso do 'lo' pode significar. O mesmo ocorre com os exercícios propostos, pois o aprendiz deve preencher as lacunas com o neutro 'lo' e explicar qual o sentido que as frases possuem com o uso desse neutro.

A segunda parte dedica-se às explicações da combinação 'lo' + relativo 'que', a partir da apresentação de alguns exemplos. A argumentação das autoras vai no sentido de não confundir o 'lo' de 'lo que' do 'lo' (pronome complemento de objeto direto). A explicação é válida, não obstante, tal como se apresenta, pode levar o aprendiz a inferir que diante do relativo 'que' somente ocorre o artigo neutro, embora se saiba que, dependendo da situação o artigo masculino 'el' também pode ser usado.

Mesmo havendo superficialidade na segunda parte, de todos os materiais analisados, é o único que, efetivamente, leva em conta o sentido depreendido da leitura a partir do neutro 'lo'; portanto, a abordagem dá-se, principalmente, pela leitura, e não por explicações de regras gramaticais. Percebe-se, também, que os exercícios estão em consonância com as explicações dadas e com a abordagem pela leitura, e que há uma relação entre o conteúdo e o título da coleção dos três volumes: *“El arte de leer en español”*. Por outro lado não há explicação sobre a origem do artigo neutro não há contraste com o português.

SÍNTESIS: CURSO DE LENGUA ESPAÑOLA ⁷

A obra também faz parte do PNLD 2012 e está organizada em três volumes. O artigo neutro 'lo' é apresentado no volume 1, numa seção chamada "Gramática Básica", ao lado dos demais artigos definidos e indefinidos.

Não há muitas explicações sobre o uso do neutro, uma vez que os dados limitam-se a informar que ele não é usado diante de substantivos, e sim diante de palavras de outras classes com o intuito de substantivá-las. Não há menção a essas classes, e somente cita-se um exemplo: "*Lo bueno de esta librería es que se encuentra de todo*" (p. 65).

Os exercícios propostos não envolvem o artigo neutro e, como as explicações sobre ele são poucas, não aparece a origem do neutro 'lo', não há contraste com o português e tampouco existe a possibilidade de o aluno depreender a diferença entre os artigos 'el' e 'lo'. Ao analisar os três volumes, tem-se a impressão que o artigo neutro não tem muita importância, pois a referência que se faz a ele é feita com parcimônia.

MUCHO ÉXITO

Organizada em três volumes, a coleção apresenta o tema do artigo neutro no volume 1, num quadro gramatical no qual se apresentam todos os artigos (definidos e indefinidos). A única explicação para o artigo neutro é que ele é usado antes de adjetivos e advérbios e que não acompanha ou se refere a um substantivo. O exemplo que ilustra a explicação é "*Lo peor de la vida es la enfermedad y lo mejor es la salud*" (p. 20).

Na sequência, há uma série de exercícios. No primeiro, espera-se que o aprendiz reconheça os diferentes artigos num texto e os sublinhe. Nele, aparece uma forma neutro 'lo', acompanhada pelo relativo 'cual', e que não se enquadra na explicação dada anteriormente. Há estudiosos de gramática de língua espanhola que nem mesmo veem esse 'lo' como artigo e o classificam como pronome, uma vez que combinado com o relativo 'cual' retoma uma ideia citada anteriormente.

⁷ Livro didático adotado para o Ensino Médio/Técnico do IFRS *campus* Bento Gonçalves em 2012, 2013 e 2014.

O segundo exercício solicita que o estudante preencha lacunas com os artigos (que estão em português ao final da frase). Nessa atividade, o neutro 'lo' aparece duas vezes: uma, acompanhando o pronome relativo 'que', e, na outra, anteposto ao adjetivo 'bueno'. Há ainda um terceiro exercício dedicado exclusivamente ao uso do artigo neutro 'lo'. A partir de um exemplo, os aprendizes devem desenvolver as demais questões, nas quais o principal objetivo é perceber que o artigo 'lo' somente pode ser usado diante de adjetivos e advérbios, tratando-se, nesse caso, de uma abordagem gramatical.

Em síntese, percebe-se que nem todos os exercícios estão em consonância com as explicações dadas e que, mesmo havendo mais que uma atividade, o enfoque é gramatical. Além disso, o contraste com o português limita-se a uma tradução dos artigos num exercício, há pouca possibilidade de o aluno depreender a diferença entre os artigos masculinos e o neutro, e tampouco se faz menção à origem do artigo neutro.

PREFIERO ESPAÑOL

A coleção, organizada em três volumes, apresenta o artigo neutro no volume 2 em duas situações diferentes: numa unidade de estudo e num apêndice gramatical. A introdução ao conteúdo dá-se a partir da leitura de um texto em que ocorre o neutro 'lo' em algumas situações diferentes: diante de adjetivo, de advérbio e de pronome relativo. Depois do texto, há um exercício que remete às expressões com o uso do neutro no próprio texto e, na sequência, há explicações sobre o uso do artigo neutro. Conforme a autora, o neutro 'lo' pode ser usado diante de adjetivos, com a função de substantivá-los, mas também diante de advérbios e de orações introduzidas pelo relativo 'que'.

Os exemplos são apresentados em contraste com o português e a autora chama a atenção, o que não é comum nos estudos contrastivos acerca do neutro 'lo', sobre a existência, em português, de uma forma que se comporta exatamente como o artigo neutro 'lo' do espanhol, mas que em língua portuguesa coincide com o artigo masculino 'o'.

Os exercícios propostos envolvem conhecimentos gramaticais e também a leitura, uma vez que são realizadas a partir de textos. Percebe-se que, além do contraste com o português, existe uma tentativa de contraste interno do uso dos artigos em espanhol, especialmente no que se refere ao uso de 'el' e de 'lo', mas pelas explicações dadas, o aluno

ainda não consegue depreender totalmente em que situações usar a forma masculina e em quais a neutra. Constatou-se também que não são dadas explicações sobre a origem do artigo neutro.

ENLACES: ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS

Trata-se de uma obra que faz parte do PNLD 2015 destinada, segundo a linha editorial, para jovens brasileiros aprendizes de espanhol. O material está organizado em três volumes, e o artigo neutro é abordado no volume 2. O tema do neutro 'lo' é introduzido a partir de um texto breve em que aparece três vezes o artigo 'lo'. Na sequência, as três frases em que ele ocorre devem ser relacionadas a paráfrases, ou seja, três diferentes formas de enunciar a mesma informação sem usar o neutro 'lo'.

A explicação dada pelos autores mostra que o artigo neutro pode ser usado antes de adjetivo (para generalizar um conceito), antes de advérbio (para dar um valor superlativo) e antes da preposição 'de' (para referir-se ao assunto ou tema de que se trata). Ainda, informa-se a diferença entre o uso de 'el' e 'lo' sem, no entanto, exemplificar esse uso. A explicação, da forma como está organizada, pode levar o aluno a concluir que antes de adjetivo, de advérbio e da preposição 'de' só pode ser usado o artigo neutro, quando se sabe que, dependendo do contexto, diante dessas mesmas palavras pode ocorrer o artigo masculino. Portanto, o contraste apresentado no interior do sistema dos artigos em espanhol – masculino e neutro – não é suficientemente claro para que o aprendiz perceba, efetivamente, em que situação cada um deles pode e deve ser usado.

Os exercícios propostos levam à prática do uso do artigo neutro e solicitam ao aluno a compreensão leitora em espanhol para que ele saiba em que situações o neutro deve ser usado. Logo, percebe-se que a abordagem do artigo neutro, tanto nas explicações quanto nas atividades, não é unicamente gramatical, pois leva em conta a compreensão leitora para que ocorra esse uso. O livro explora o contraste com o português, embora o contraste interno da língua espanhola entre o artigo masculino e neutro não tenha sido suficientemente explorado, e tampouco houve alguma explicação sobre a origem do neutro.

CERCANÍA JOVEN: ESPANHOL⁸

Material especialmente publicado para o Ensino Médio, a coleção faz parte do PNLD 2015 e está organizada em três volumes. O artigo neutro 'lo' aparece no volume 3 num quadro chamado "Gramática en uso", mas o exemplo que abre as explicações remete a uma história em quadrinhos lida anteriormente. A frase é *"¿Qué tiempos aquellos en los que lo normal era tener email y lo extraordinario montarse un blog!"* (p 24).

A estratégia utilizada para a compreensão do 'lo' parte da leitura da frase com dois questionamentos: a) *¿Qué se consideraba normal en aquellos tiempos?* e b) *¿Qué se consideraba extraordinario en aquellos tiempos?* (p. 24). Percebe-se que o primeiro contato com o 'lo' dá-se a partir da compreensão leitora, e não unicamente como elemento gramatical. Apenas depois se entra com um questionamento gramatical sobre as classes de palavras que são usadas depois do artigo neutro 'lo'. No exemplo dado, a resposta obviamente é adjetivo, embora se saiba que a ocorrência do neutro é muito mais variada, e pode ocorrer diante de palavras de outras classes, como o advérbio, por exemplo.

Na sequência, vem uma explicação sobre a diferença de usos do artigo masculino 'el' e do neutro 'lo'. A explicação é eminentemente gramatical e prescinde de um exemplo, pois se afirma que a forma masculina ocorre diante de substantivos masculinos no singular e os determina, enquanto o neutro se usa diante de adjetivos com a função de formar uma expressão substantiva de significação abstrata. O que se pode avaliar é que a explicação gramatical em pouco contribui para a aprendizagem da forma neutra, já que a falta de exemplos prejudica a compreensão. Talvez esse teria sido o momento de se colocarem lado a lado dois exemplos, um com o artigo masculino e outro com o neutro, para que o aprendiz pudesse ver na prática como o uso dos artigos funciona no próprio sistema da língua espanhola.

O que se propõe em seguida é um exercício de expressão escrita a partir de um questionamento: *"¿Qué ventajas y desventajas existen en el uso de las redes sociales e internet?"* (p. 24). Para responder a questão, o aluno deve escolher cinco adjetivos de um total de catorze que estão num quadro, e redigir frases combinando-os com o artigo neutro

⁸ Livro didático adotado para o Ensino Médio/Técnico do IFRS *campus* Bento Gonçalves em 2015.

'lo'. O exercício parece pertinente à situação de aprendizagem, embora o aluno possa inferir que diante de adjetivos apenas ocorra o artigo neutro. Sabe-se que, se o adjetivo preceder um substantivo masculino ou a ele se referir, o artigo que os acompanha ou substitui será o masculino 'el' e não o neutro 'lo'.

Ao final do quadro "Gramática em uso", há uma indicação de apêndice gramatical, no qual podem ser vistos outros usos do artigo neutro 'lo', bem como podem ser feitos mais exercícios envolvendo esse conteúdo. No apêndice gramatical, os exemplos com o uso do neutro ampliam-se, cuja ocorrência pode ser antes de adjetivo, de advérbio, de possessivo e de pronome relativo. Os exercícios que se propõem nessa parte evidenciam uma preocupação para que o aprendiz utilize corretamente os artigos masculino e neutro, como pode ser percebido nos exemplos a seguir: "*El mejor equipo de fútbol que he visto es el de Brasil de los 70*" e "*Lo mejor que puedas hacer es salir cuanto antes*" (p. 173). Nesses exemplos, o estudante deve lançar mão da leitura de toda a frase para saber se o espaço deve ser preenchido com 'el' ou com 'lo', uma vez que a palavra que sucede o artigo é a mesma: 'mejor'.

Em síntese, tanto nas explicações quanto nos exercícios, envolve-se a compreensão leitora para o uso do artigo neutro, e não apenas explicações gramaticais. Há uma tentativa de contraste interno da língua espanhola entre o artigo masculino e o neutro, mas não se faz contraste com os artigos entre a língua portuguesa e a espanhola, e tampouco há explicações sobre a origem do artigo neutro.

4 Considerações Finais

A partir de uma primeira análise realizada nos livros didáticos, quer acerca das explicações sobre o neutro 'lo', quer acerca dos exercícios propostos para os aprendizes, algumas considerações já podem ser tecidas. Em primeiro lugar, nenhum dos onze livros apresentou a origem do artigo neutro, o que é plenamente compreensível, uma vez que os materiais analisados destinam-se a estudantes de Ensino Médio, e o conteúdo, nessa etapa, não precisa envolver questões de história evolutiva da língua espanhola.

Um segundo ponto selecionado tem a ver com a forma com que os autores percebem o artigo neutro em relação à sua complexidade, uma vez que não há uma

homogeneidade quanto ao volume (1, 2 ou 3) em que a temática é abordada. Nos livros que são volume único, esse fato não ficou tão evidenciado, mas nos demais, há uma discrepância entre a abordagem no primeiro, segundo ou terceiro volume. Das coleções analisadas, três apresentam o conteúdo no volume um, três no volume dois e dois no volume três.

Também pode ser percebida a chamada “incompletude do conteúdo”, ou seja, nenhum livro explica a forma e os usos do artigo neutro 'lo' em todos os seus aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos. Ainda nesse tópico, em relação à classe gramatical da palavra que sucede o artigo neutro, dez obras fazem menção ao adjetivo, oito ao pronome relativo, sete ao advérbio, quatro à preposição 'de' e apenas um explica que o neutro 'lo' pode ser usado diante de possessivo. Há ainda um livro que menciona apenas que o artigo neutro não pode ser usado diante de substantivo, e sim de palavras de outras classes, sem, no entanto, identificá-las.

Quanto à abordagem apresentada na explicação do conteúdo, há um equilíbrio entre uma abordagem mais gramatical ou estrutural e uma abordagem gramatical aliada à compreensão leitora. Das onze obras analisadas, seis explicam o artigo neutro 'lo' mesclando considerações gramaticais e aspectos de compreensão leitora, o que evidencia que, mesmo o neutro 'lo' sendo um elemento gramatical, a utilização da leitura em língua estrangeira é fator fundamental para que ocorra a compreensão desse fenômeno gramatical. Ainda nesse item, dos quatro livros do PNLD, em apenas um o enfoque é puramente gramatical ou estrutural, nos demais o papel da leitura é fator fundamental para a compreensão e uso do neutro 'lo'.

A maioria dos livros apresenta exercícios para auxiliar na aprendizagem do artigo neutro e, de acordo com a abordagem do conteúdo explicitada acima, as atividades propostas estão em consonância com essa abordagem. A maioria dos exercícios é variada, diversificada e pressupõe, para a resolução das questões gramaticais envolvendo o 'lo', a contribuição da compreensão leitora em língua estrangeira.

Em relação ao contraste entre a língua portuguesa e espanhola, que poderia ser uma ferramenta a mais para a aprendizagem do artigo neutro, percebe-se um aproveitamento dessa estratégia em apenas três livros didáticos, nos demais, ou ela está ausente ou

subaproveitada. Da mesma forma, o contraste dentro do próprio sistema da língua espanhola entre o artigo masculino 'el' e o neutro 'lo' não parece suficientemente explorado para que o aprendiz tenha segurança no uso do artigo neutro, uma vez que apenas três livros exploram suficientemente esse contraste, enquanto nos outros o contraste é superficial ou inexistente.

Em síntese, a pesquisa mostrou, até o momento, que os materiais didáticos destinados ao ensino de língua espanhola no Ensino Médio abordam o neutro 'lo' como um elemento gramatical, assim como comumente ele tem sido interpretado na história de ensino da língua espanhola, mas também como elemento de compreensão leitora. A abordagem empreendida pelo que se analisou até o momento segue um caminho semelhante às conclusões sobre o uso do artigo neutro 'lo' a que chegou Eckert (2014), que afirma que a compreensão leitora é mais significativa para a aprendizagem do neutro 'lo' que meras explicações gramaticais.

REFERÊNCIAS – livros didáticos analisados

- ALVES, Adda-Nari M.; MELLO, Angélica. *Mucho éxito*. v. 01, 02 e 03. São Paulo: Moderna, 2010.
- BRIONES, Ana Isabel; FLAVIAN, Eugenia; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. *Español Ahora*. v. 01, 02 e 03. São Paulo: Moderna, 2003.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana; BARCIA, Pedro Luis. *Cercanía joven*. espanhol. v. 01, 02 e 03. São Paulo: SM, 2013.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel (org.). *Prefiero español*. v. 01, 02 e 03. São Paulo: Moderna, 2010.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe et al. *¡Ahora sí! Língua Espanhola*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- MARTIN, Ivan. *Síntesis*. curso de lengua española. v. 01, 02 e 03. São Paulo: Ática, 2010.
- MELONE, Enrique; MENÓN, Lorena. *Tiempo español*. lengua y cultura. São Paulo: Atual, 2007.
- MILANI, Esther Maria et al. *Lista*. español a través de textos. São Paulo: Moderna, 2005.

OSMAN, Soraia; ELIAS, Neide; REIS, Priscila; IZQUIERDO, Sonia; VALVERDE, Jenny. *Enlaces. español para jóvenes brasileños*. v. 01, 02 e 03. Cotia/SP: Macmillan, 2013.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. *El arte de leer en español*. v. 01, 02 e 03. Curitiba: Base Editorial, 2010.

ROMANOS, Henrique; CARVALHO, Jacira Paes de. *Espanhol Expansión*. São Paulo: FTD, 2004.

REFERÊNCIAS – bibliografia utilizada

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1984.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Fename, 1972.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

ECKERT, Kleber. *O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura*. Tese de Doutorado em Letras – Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2014.

FANJUL, Adrián. *Gramática de Español Paso a Paso*. São Paulo: Moderna, 2005.

MASIP, Vicente. Origem do artigo português e espanhol: aplicações didáticas. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MATTE BON, Francisco. *Gramática Comunicativa del español. de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa, 1995.

MILANI, Esther Maria. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SARMENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. *Gramática Básica del Español: norma y uso*. Madrid: SGEL, 1989.

TORIJANO PÉREZ, José Agustín. *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: expresión escrita*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.

<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 25 de jan. de 2015.

Projetos na área de Língua Portuguesa para estudantes do PROEJA

Maiquel Röhrig¹

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade com particularidades que a distinguem totalmente do ensino convencional com estudantes que frequentam as aulas dentro da faixa etária estabelecida pelos parâmetros internacionais. Os jovens e adultos matriculados, além de estarem fora da faixa etária recomendada, em geral estudam após um dia inteiro de trabalho, seja doméstico, seja assalariado. Ou, ainda, vivem em situações de vulnerabilidade social: desemprego, subemprego, pobreza, falta de estrutura familiar, violência etc.

Diante de uma realidade diferenciada, a metodologia do professor deve, da mesma forma, diferenciar-se. Contudo, os textos referentes ao programa de Educação de Jovens e Adultos fazem, em sua maioria, referência a práticas de alfabetização ou a metodologias utilizadas nos níveis mais elementares da educação. Mas essa modalidade de ensino também atende a cidadãos no Ensino Médio, os quais precisam de aulas específicas para aprenderem os conteúdos e desenvolverem as habilidades requeridas nesse nível de ensino.

Cada instituição tem um perfil de estudantes no PROEJA. Algumas atendem a alunos jovens, com pouco mais de dezoito e menos de trinta anos. Outras têm um público mais variado, com estudantes entre dezoito e oitenta anos. A maioria desses estudantes trabalha durante o dia e frequenta a escola à noite após uma jornada de oito horas que, somada ao tempo de deslocamento, normalmente em ônibus, passa das dez horas. Entre os mais idosos, há aposentados e donas de casa, os quais, ainda que não tenham trabalhado numa empresa, encontram-se cansados dos afazeres do lar ou em decorrência da idade, que lhes pesa à noite.

Segundo Santos & Arenhaldt (2010, p. 289), “a escola de hoje está muito aquém do que os alunos desta modalidade precisam. Não bastam propostas se não há disposição dos

¹ Doutor em Letras. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Bento Gonçalves.

professores reverem seus objetivos e se comprometerem com um trabalho que faça sentido na vida do aluno". Em vista disso, as quatro horas que esses adultos, alguns já idosos, passam na sala de aula, para serem efetivamente de aprendizagem, devem constituir-se como momentos diferenciados.

Esse diferencial não se enquadra em nenhuma fórmula, devendo ser construído com base na realidade de cada sala de aula. Ainda assim, é possível sinalizar alguns itens que podem fundamentar um trabalho com o público do PROEJA. A seguir, comento alguns desses itens e apresento projetos desenvolvidos com alunos dessa modalidade, o que pretendo apresentar com a humildade de quem tateia nesse complexo universo, e com a certeza de que todos os dias um novo desafio se coloca diante do educador cada vez que se depara com um público tão distinto e especial.

No primeiro encontro com os estudantes, tracei o perfil dos alunos. Fi-lo com uma conversa simples durante a apresentação de cada um. Após apresentar a mim e à disciplina, solicitei que os alunos falassem um pouco sobre si: nome, profissão, onde moram, quanto tempo estão sem estudar, porque retomaram os estudos, quais os objetivos para o futuro (na escola e na profissão). Dei uma atenção especial aos aposentados e donas de casa, ajudando-os a falar sobre sua motivação e seus objetivos. Algumas vezes, a motivação para o estudo é socializar-se, sair de casa, encontrar pessoas, ocupar o tempo. E isso não é ruim, devendo ser explorado de modo positivo pelo professor.

É natural que o professor tenha dificuldades para criar seu plano de trabalho no PROEJA, pois a lógica didática deve ser diferente daquela empregada com os alunos que frequentam aulas dentro da faixa etária adequada, caso contrário os alunos começam a faltar, reclamar e evadir-se dos cursos. Os adolescentes que estudam no Ensino Médio estão sob responsabilidade dos pais, e uma legislação específica os obriga a frequentar as aulas. No PROEJA, os próprios alunos são responsáveis por si mesmos, e nada os obriga a permanecer na escola, exceto sua vontade de estudar, seja por quais razões forem. Portanto, essa vontade de estudar é que deve ser estimulada.

Num primeiro momento, penso ser mais importante trabalhar a autoestima do aluno, deixando para mais tarde o trabalho com os conteúdos próprios de cada disciplina. Muitos estudantes chegam à escola com histórico de depressão, dependência química, problemas familiares, e mostram-se abalados emocionalmente com a carga de problemas

que pesa sobre eles.

A partir do perfil dos alunos, é mais fácil pensar planos de ação. Os exemplos de projetos apresentados neste relato foram realizados com os alunos do Ensino Médio de uma instituição federal de ensino. Todos os projetos procuram integrar variados conteúdos, como Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Cultura Geral. Além disso, eles visam a ampliar a autoestima dos estudantes e integrar a turma, garantindo a socialização de todos.

Os conteúdos e objetivos estão pensados considerando o subcapítulo 3.2 da lei 10.172, de 2001, segundo o qual o ensino médio deve garantir o “domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades”.

2 Concepção teórica

A Educação de Jovens e Adultos tem relevância no Brasil devido ao grande número de pessoas que não completaram seus estudos na idade convencional. Porém, ela não se configura apenas como uma modalidade de ensino de conteúdos, tendo, também, um papel social no sentido de integrar os estudantes em um ambiente que, muitas vezes, é muito diferente daquele com o qual estão acostumados.

Os jovens e adultos desta modalidade são de classes sociais desfavorecidas, e não educá-los significa dar continuidade a um ciclo de exclusão que, diante de nosso fracasso com eles, possivelmente será perpetuado em seus filhos. Os pais devem ser escolarizados, além de muitos outros motivos, para saber tanto quanto seus filhos. A educação da criança depende da consciência dos pais de que esta é importante. Criar a cultura da importância do ensino formal e fazer com que os estudantes persistam e cheguem até o fim do Ensino Médio é o grande desafio que precisa ser vencido, e o educador deve ter a consciência de seu papel social. Segundo Pinto,

A educação de adultos não é uma parte complementar, *extraordinária* do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar (2010, p. 85).

O mesmo autor destaca o fato de que a educação deve ser para todos, pois a transformação da sociedade depende da força das massas, e não do trabalho intelectual de uma minoria “iluminada”. Para ele,

A educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente. Seria atitude ingênua acreditar que basta instruir os elementos mais destacados, supondo que estes irão depois modificar a massa (2010, p. 86-87).

Paulo Freire (2011, p. 111-112), em livro que registra conversas com Horton, explica-nos que “nós temos primeiro que ter o conhecimento de como as pessoas sabem. [...] Significa, então entender a maneira como elas falam, sua sintaxe, sua semântica. E depois, em segundo lugar, temos que inventar, com as pessoas, meios pelos quais eles possam ir *além* de seu modo de pensar”. Essa ideia sinaliza a necessidade de trabalharmos a partir da realidade do aluno e de seus conhecimentos prévios, pois, para esse público, talvez mais do que para qualquer outro, relacionar o que se ensina com a vida deles ou com a realidade que eles conhecem faz os conteúdos adquirirem sentido e, além disso, cria uma relação de empatia entre alunos e professor.

Trabalhar considerando a realidade dos alunos, mais do que uma escolha metodológica, é cumprir a lei. E, de acordo com o *Documento Base* do PROEJA,

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 39)

Conforme Freire & Horton, a educação em que os estudantes são sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem extrapola os limites da sala de aula. Para eles,

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (FREIRE; HORTON, 2011, p. 149).

De forma ainda mais precisa,

A questão não é vir para a sala de aula e fazer lindos discursos analisando, por exemplo, a autoridade política do país, e sim como aproveitar a leitura da realidade que as pessoas já estão fazendo, a fim de fazer com que seja possível para os alunos chegarem a uma leitura diferente e muito *mais profunda* da realidade (*id.*, p. 159).

Nesse sentido, é importante destacar que os alunos devem sair diferentes da escola em relação a como eles entraram. As aulas precisam acrescentar algo, e não ficar presas apenas à reprodução do já visto e já vivido. O ponto de partida é o que o aluno sabe, mas o ponto de chegada é a compreensão mais profunda de sua realidade.

3 Avaliação do trabalho dos alunos

A avaliação costuma ser uma dificuldade para todos os professores, e, no caso dos professores do PROEJA, creio que o problema é ainda mais complexo. Em muitas situações, vemo-nos diante de paradoxos, pois, de um lado nossa formação exige que estabeleçamos padrões racionais de avaliação, mas, por outro lado, a realidade de nossos estudantes não se encaixa à racionalidade que idealizamos. Nesse sentido, penso que a ideia de Demo (2010, p. 79) deva ser considerada. Segundo ele, a “avaliação deveria voltar-se, entre outras coisas, para o combate acirrado contra o fracasso escolar”.

O estudante do PROEJA precisa que o professor esteja atento a isso, e que lute contra seu fracasso. Fazê-lo evoluir, e evoluir significativamente em termos de aprendizado e leitura de mundo é a meta que deve superar quaisquer outras. Ainda segundo Demo (*id.*, p. 73-74), “O foco da avaliação precisa ser retirado da prova e de outras querelas que giram em torno da prova, como nota, para centrar-se no desafio da aprendizagem reconstrutiva política e aí servir de apoio sistemático. Avalia-se para garantir o direito de aprender”.

Desta forma, a avaliação não deve ser deixada de lado. Ao contrário, conforme Demo (*id.*, p. 80), “Para cuidar da aprendizagem, é preciso avaliar sempre, como rotina escolar”.

Segundo Perrenoud,

Ninguém fica indiferente ao julgamento de seus conhecimentos ou competências. O primeiro movimento de cada um é o de tentar mostrar suas qualidades, portanto, é o *de se defender* contra a manifestação de suas lacunas e de seus limites. Quem avalia sente-se honrado, em

contrapartida, por não se deixar enganar, por razões muito honrosas e outras mais confusas. Portanto, é normal que todo relatório de avaliação tenha uma dimensão conflitual e se pareça, em parte, com o jogo de gato e rato (1999, p. 165).

A avaliação deve ser uma ferramenta mediadora capaz de diagnosticar as lacunas no aprendizado dos alunos e, a partir daí, resolvê-las. Não se trata apenas de dar uma nota, mas de acompanhar o desenvolvimento das atividades para garantir que todos aprendam. Conforme Hoffmann (2009, p. 50), “Mediação é aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento”.

Na mesma linha, Méndez explica que

avaliamos para conhecer, com o objetivo fundamental de assegurar o progresso formativo dos que participam do processo educativo – principal e imediatamente de quem aprende, bem como de quem ensina. Nesse processo dialético, a avaliação transforma-se em atividade contínua de conhecimento (2002, p. 82-83).

Deixar espaço para que os estudantes reflitam sobre seu trabalho e o avaliem também é produtivo. Contudo, é necessário orientá-los, pois

Um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais (HOFFMANN, 2009, p. 52).

Grosso modo, não são estas as sistemáticas prevalentes no cotidiano escolar. Em geral, a avaliação tem o objetivo de aferir uma nota, e nada mais. O professor aplica uma prova escrita, com questões dissertativas e/ou de múltipla escolha sobre os conteúdos estudados e deixa que os alunos, individualmente, respondam. Quando muito, ao entregar a avaliação, o professor comenta as questões e revisa os conteúdos. Desse modo, toda a avaliação concentra-se em um momento específico e solitário, deixando de lado todo o processo de ensino-aprendizagem.

4 Projetos desenvolvidos

Os projetos abaixo estão descritos do modo como aconteceram. O planejamento inicial de todos eles foi sendo adaptado ao longo dos trabalhos, considerando o modo como os alunos reagiam às atividades. A essência do que foi pensado se manteve, mas detalhes importantes foram acrescentados ou modificados. E essas alterações ao longo do caminho são normais e recomendadas. Nenhum dos projetos me satisfaz plenamente. Em todos aconteceram situações que eu gostaria de ter encaminhado de modo mais eficiente. E sei que, da próxima vez que eu os realizar, cada um desses projetos terá peculiaridades imprevistas, êxitos e fracassos diferentes.

A gente sempre falha em alguma coisa, e acerta em outras. Espero que os educadores possam utilizar algumas dessas ideias e viver experiências significativas como as que eu vivi.

4.1 Empreendedorismo

Público: Terceiro ano do Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Objetivos: Despertar o espírito empreendedor, mostrar que não é impossível ter seu próprio negócio, apresentar os diferentes tipos de serviços que podem ser oferecidos à comunidade, desenvolver produto, criar plano de negócios, calcular custos e lucros.

Descrição: Este projeto surgiu a partir da constatação das dificuldades financeiras dos alunos, decorrentes de seus baixos salários, e, paradoxalmente, da qualidade dos produtos que estes mesmos alunos sabiam fazer. Em uma aula, eles trouxeram guloseimas preparadas para uma festinha de aniversário. Surpreendeu-me a qualidade dos salgados e doces, e perguntei quais deles, ou, mais precisamente, quais delas (a turma era composta por dezoito mulheres) vendiam esses produtos. A resposta foi que apenas duas cozinham para vender. A partir daí, desenvolvi uma série de atividades para sensibilizá-las quanto ao empreendedorismo.

Primeiramente trabalhei para convencê-las de que não era impossível empreender. Houve muita resistência, pois pensavam que precisariam de muito dinheiro para iniciar. Mas, com alguns vídeos e conversas com exemplos de empreendedores, elas começaram a ver com bons olhos a ideia. Então, pedi que escrevessem sobre os produtos que gostavam

de preparar.

Solicitei que anotassem os ingredientes, as quantidades e pesquisassem os preços, a fim de criar um plano de custos. Traçamos o perfil dos possíveis consumidores, verificamos o tipo de embalagem apropriado e o modo como o produto seria vendido: pronto, congelado, vendido na casa da fabricante ou entregue em domicílio. Diante de algumas situações específicas, como a falta de um forno para assar cucas, por exemplo, sugeri que elas se associassem ou criassem uma pequena cooperativa, aproveitando os recursos que cada uma tinha e unindo forças. Com isso, a turma se dividiu em grupos, considerando que cada um seria uma microempresa ou cooperativa.

Anotamos tudo isso em uma ficha e fizemos projeções de venda, calculando expectativas de custos e lucros, simulando o funcionamento da microempresa ou cooperativa.

A estratégia pode ser usada para aqueles que, ao invés de venderem um produto, desejam oferecer um serviço: mecânico, eletricitista, encanador, jardineiro, diarista etc. Nas empresas, também deve haver aquele responsável pelas vendas, além dos que fabricam os produtos.

Conteúdos trabalhados: planejamento, desenvolvimento de produtos, plano de custos, cálculos de custos e lucros. Em termos linguísticos, trabalhamos descrição (dos produtos que pretendiam desenvolver) e narração, ambas na dimensão oral e escrita.

Resultados esperados: Efetivação de uma microempresa ou cooperativa, melhorar gerenciamento caso alguém já tenha um pequeno negócio, calcular despesas e lucros, projetar investimentos e ganhos e desenvolver plano de negócios.

Avaliação: Nem sempre conseguiremos fazer os alunos criarem efetivamente uma fonte de renda a partir desse trabalho. Mas avaliei seu comprometimento em tentar imaginar o funcionamento de uma microempresa ou cooperativa, verificando sua capacidade de planejar, organizar e projetar os gastos e lucros.

Um resultado que chamou minha atenção: Duas alunas, que tinham microempresas produtoras de lanches, relataram ter melhorado suas estratégias de venda e, com o plano de negócios e a lista de custos, conseguido diminuir seus gastos e aumentar seus lucros, bem como incrementaram suas vendas ampliando seu público-alvo.

4.2 Meu presente e meu futuro

Público: Todos os anos do Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Objetivos: Trabalhar o que são e o que querem ser para estimular perspectiva de futuro.

Descrição: Conversei com os alunos informalmente, num círculo. Pedi para contarem como foi o ensino no nível fundamental, e para descreverem as condições da escola e o modo como chegavam até ela. Além disso, solicitei que falassem sobre o trabalho que realizavam, onde moravam e qual sua rotina diária de atividades. Depois, perguntei o que faziam para se divertir e quais atividades de lazer eles desenvolviam nos finais de semana.

Em outra aula, levei um texto sobre como o passado interfere na nossa percepção do presente e nas nossas metas para o futuro. A sugestão é um texto curto e acessível disponível no site da Natura². A partir desse texto foi possível discutir o grau de invenção que imprimimos nas nossas lembranças, e o quanto nós mesmos somos um produto de nossa vontade, tanto quanto de nossas experiências reais. A importância de projetar e planejar o futuro foi enfatizada. Depois de ler o texto coletivamente e comentar cada parágrafo, entreguei algumas perguntas de interpretação de texto.

Na aula seguinte, retomei a discussão da aula anterior e corriji as questões. Depois, estimulei os alunos a contar oralmente algo que lhes aconteceu no passado e que eles consideravam como sendo um ponto marcante na formação de sua identidade (é preciso pedir que, antes de falarem, eles parem por um minuto e pensem no que aconteceu que os marcou profundamente).

Solicitei que os alunos trouxessem fotos tiradas na infância para que as compartilhem, fazendo um círculo e passando-as. Uma ideia é reunir as fotos e embaralhá-las, depois entregá-las e solicitar que os alunos tentem adivinhar quem é o colega de cada fotografia. Essa atividade estimulou a socialização e rendeu momentos divertidos.

Uma produção de texto foi feita após a explanação oral de histórias. Escrevi as orientações no quadro, solicitando um texto narrativo contando uma história relevante que tenha acontecido no passado dos alunos, preferencialmente na infância, antes dos doze

² <http://www.natura.com.br/editorial/bem-estar/corpo-e-saude/viva-presente-tododia>.

anos de idade. Estimulei o desenvolvimento detalhado da história, explicando que ela devia ser escrita como se seria publicada e lida por qualquer pessoa. Depois de os alunos concluírem a primeira versão, orientei-os para revisarem o texto perguntando-se se qualquer pessoa seria capaz de compreendê-lo, estimulando-os a pensarem se não esqueceram de explicar algo ou se alguma parte poderia ser melhor desenvolvida.

Li os textos em casa e sugeri melhorias, deixando que os alunos, na aula seguinte, trabalhassem com base em minhas orientações e reescrevessem o texto.

O texto em que os alunos projetaram objetivos futuros foi conduzido de forma semelhante. O diálogo anterior à produção foi conduzido com cuidado, e intervim nos casos em que os alunos tiveram dificuldade para elaborar, de modo objetivo, o que pretendiam fazer nos próximos anos e como pretendiam alcançar esses objetivos. Estimulei que projetassem o futuro considerando três dimensões: intelectual, profissional, pessoal. Isso significou perguntar-lhes, por exemplo: 1 – Daqui a dez anos, você pretende ter apenas concluído o Ensino Médio, ou espera ter um diploma de algum curso específico? (A partir dessa pergunta, fi-los perceber as oportunidades de estudo referentes à profissão de cada um, explicando-lhes as perspectivas de cursos de extensão, profissionalização, técnicos, tecnólogos e superiores.) 2 – Daqui a dez anos, em que você pretende trabalhar? Qual cargo, dentro da empresa, você pretende ocupar? (Pedi que pensassem como alcançar suas metas. Em relação aos alunos aposentados e às donas de casa, estimulei-os a pensar em atividades que podem desenvolver além daquelas comuns de varrer, lavar e cozinhar: foquei no lazer, divulgando atividades oferecidas na cidade, como ginástica, dança etc.). 3 – Daqui a dez anos, o que você sonha para sua casa, para você e para sua família? (Auxiliei os alunos a traçarem metas: reformar a casa ou comprar a casa própria, encontrar um amor, conceber um filho, fazer ginástica, emagrecer etc.)

A escrita desse segundo texto seguiu as etapas do anterior: escrita, leitura do professor e inclusão de sugestões, reescrita do aluno.

Depois que os dois textos estiverem concluídos, caso a escola dispor de laboratório de informática, o professor pode levar os alunos para digitarem-no. Essa tarefa precisa da supervisão, orientação e paciência do professor. Caso isso não seja possível, os textos manuscritos podem ser suficientes para a próxima etapa: expor o trabalho dos alunos na escola.

Uma forma de fazê-lo é afixando-os pelos corredores. Para valorizar o trabalho, no caso de os textos serem digitados, pode-se imprimir em folhas coloridas, e, no caso dos textos manuscritos, ou o professor solicita que eles sejam passados a limpo em folhas coloridas, ou pode colá-los em cartolinas. A exposição é importante para que o trabalho seja efetivamente valorizado.

Além dos textos, a exposição pode ser enriquecida com colagens contendo elementos alusivos ao passado dos alunos e às projeções de futuro por eles criadas. Colorir os textos e incrementá-los criativamente é importante para embelezar a exposição.

Conteúdos trabalhados: Interpretação de texto. Descrição e narração. Produção de textos narrativos com elementos descritivos e memorialísticos, bem como com projeção de futuro.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos: 1) compreendam os textos lidos e consigam responder corretamente às questões propostas; 2) consigam lembrar eventos que os marcaram e refletir sobre eles; 3) narrem uma história e descrevam o local onde ela ocorreu seguindo as orientações do professor; 4) projetem situações futuras pensando o que esperam em relação ao estudo, ao trabalho e a sua vida pessoal.

Avaliação: Os critérios de avaliação devem ser apresentados aos alunos após a explicação da proposta. É importante que eles comecem o trabalho sabendo como serão avaliados. Sugere-se que a avaliação contemple as seguintes etapas: participação nos diálogos, realização das questões de interpretação de textos, cumprimento dos prazos, qualidade do texto e evolução (considerando que sempre se deve dar a oportunidade para o aluno refazer sua produção textual), exposição do texto (criatividade nas colagens, ajuda na afixação do material pela escola), autoavaliação (que deve ser feita coletivamente, negociando oralmente com cada aluno, fazendo-os justificarem sua nota. O professor pode permitir a intervenção de outros colegas, bem como ponderar e argumentar no intuito de garantir que a nota seja atribuída de forma justa).

Um resultado que chamou minha atenção: Durante a atividade a interação dos alunos foi boa, e a surpresa que tiveram ao ver seus textos digitados foi gratificante. Uma delas disse que sentia-se uma escritora, porque, ao ver o texto impresso, percebeu a qualidade do conteúdo que ela e os colegas foram capazes de produzir.

4.3 Meus anos de estudo

Público: Terceiro ano do Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos

Objetivos: Desenvolver a leitura. Trabalhar o gênero textual “memórias”. Mostrar aos alunos a importância do resgate do passado. Aumentar a autoestima por meio do manuseio e leitura dos textos dos colegas e da exposição destes para os alunos de outras turmas.

Descrição: Antes de qualquer projeto com os alunos do PROEJA, é importante conversar sobre o assunto que será abordado de modo informal, sem revelar que na sequência ocorrerão atividades relacionadas. Isso porque, ao saberem que serão cobrados de alguma forma, alguns resistem e não se expressam livremente. Uma relação amistosa e franca com eles é fundamental para o sucesso de qualquer atividade, principalmente se o professor conduzir o projeto de modo que os alunos percebam sua efetiva participação em todas as etapas que, contudo, devem parecer-lhes como que surgidas naturalmente. Explico-me: é melhor que os alunos embarquem no projeto sem perceber que se trata de um exercício complexo, planejado meticulosamente e com objetivos prévios. Se eles acharem que as coisas estão simplesmente acontecendo, como se fossem “de improviso”, se sentirão mais à vontade.

Depois de uma conversa sobre o que cada um lembra do seu tempo de escola (como era a estrutura da escola, os professores, os colegas, o que aprendiam, do que brincavam, o que foi marcante), o professor pode levar narrativas de escritores que relatem algo marcante que aconteceu na escola. Prefira narrativas curtas, com no máximo uma página.

É interessante trabalhar esses textos, conversando sobre eles e anotando no quadro questões de interpretação para os alunos responderem no caderno. As respostas devem ser corrigidas coletivamente e eventuais dúvidas respondidas.

Há diversos vídeos disponíveis na internet com entrevistas de escritores e outros artistas contando sua infância e suas experiências na escola. Mostrar alguma dessas entrevistas, selecionando uma personalidade que os alunos apreciam, é uma boa ferramenta para possibilitar uma roda de histórias, em que alguns alunos podem responder a uma entrevista do professor sobre o mesmo tema.

Fotos do tempo de escola dos alunos costumam render momentos divertidos.

Depois das conversas, da leitura e do vídeo, comentei com os alunos as

características do gênero textual memórias pessoais. Expliquei que se trata de narrativas que apresentam as experiências pessoais de alguém que compõe o seu texto contando uma história e misturando a ela a descrição dos ambientes e das pessoas mencionadas. Retomei os textos trabalhados e apontei as características que os fazem pertencentes ao gênero estudado.

Propus aos alunos um desafio: escrever um texto relatando sua vivência na escola, destacando uma experiência marcante. Expliquei o que isso significa: a ideia era destacar algo que tenha sido relevante para a vida de cada um, uma situação que seja uma lembrança impactante, positiva ou negativa, e que teve um significado especial como constituinte da subjetividade do aluno.

A exposição dos textos foi pensada de modo a valorizar o máximo possível o trabalho. Digitei os textos e levei-os impressos em folhas coloridas, sem o nome do autor. Entreguei os textos aleatoriamente, com os alunos organizados em círculo, deixando que eles lessem e passassem os textos, para que, eles próprios, descobrissem que eram os textos dos colegas.

Quando se depararam com o texto impresso, em uma folha bonita, com letra grande e caprichada, a percepção do trabalho muda e eles perceberam o valor de suas histórias. Entenderam que o conteúdo era cheio de significado, e que eram capazes de escrever narrativas realmente interessantes.

Durante a digitação, corrigi erros de ortografia e de pontuação, e, após deixar que eles lessem as histórias dos colegas, comentei que mesmo os escritores profissionais contam com revisores para corrigir erros.

Pedi então que os alunos assinassem seu texto. Depois, colei-os em cartolinas e expu-los nos corredores e no *hall* de entrada da escola. Para incrementar, colei fotos que alguns alunos trouxeram do seu tempo de escola.

Conteúdos trabalhados: Leitura e interpretação de textos memorialísticos; interpretação de vídeo; linguagem oral; produção de texto memorialístico.

Resultados esperados: Aperfeiçoamento da leitura, da interpretação de textos e da produção de textos; aumento da autoestima dos alunos.

Avaliação: Participação nas atividades, produção do texto, questões de interpretação de textos.

Um resultado que chamou minha atenção: Fiquei impressionado com a história de uma das alunas que cursou parte do ensino fundamental na década de oitenta. Durante sua alfabetização, a professora atava sua mão esquerda às costas para impedir que ela a utilizasse para escrever. O preconceito contra os canhotos é medieval, e existiu no Brasil até o início do século XX. O curioso é que, na década de oitenta, práticas grotescas como essas ainda existiam em recantos do país.

4.4 Receitas criativas

Público: Primeiro ano do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos: Projetar futuro; planejar os próximos anos de estudo; compreender o gênero textual receitas; elaborar receita criativa.

Descrição: O trabalho com receitas criativas rende muitas possibilidades. Depois de trabalhar com receitas tradicionais, leve textos com receitas originais que não sejam de alimentos: receita para um mundo melhor, receita de felicidade etc., as quais são facilmente encontradas na internet.

Perguntei aos alunos o que mais pode virar receita, e estimulei-os a expor suas ideias. Fiz perguntas específicas para auxiliá-los: vocês não acham que há muita corrupção entre os brasileiros? Levei-os a entender que daria para fazer uma receita para acabar com a corrupção. Perguntei sobre os problema da região: pobreza, enchentes, doenças, mosquitos etc. Depois, estimulei-os a pensar em uma receita para resolver o problema, ou para alcançar algo que eles queriam muito: felicidade, saúde, trabalho, riqueza etc.

Estimulei os alunos a fazerem também uma receita deles mesmos. Esta receita é um dos trabalhos que foram expostos, acompanhado de uma fotografia de cada aluno, tal como algumas receitas apresentam a imagem do prato detalhado.

Outra alternativa é uma receita de sucesso, que cada um deve escrever considerando o que pensa que seja sucesso em sua vida. Converse com eles sobre essa questão, leve textos sobre o assunto, apresente algum vídeo e oriente-os no sentido de escreverem o que significa sucesso considerando a escola, o trabalho e a vida pessoal.

Expus as receitas pela escola, solicitando a ajuda dos alunos para fazer isso de modo criativo. Neste momento, permiti-me liberdades, não me prendendo a ideias fixas, como,

por exemplo, os cartazes afixados em paredes, conforme sugerido nas outras atividades deste relato. Se os alunos e você acharem essa uma boa ideia, usem-na. Se não, pensem juntos em outra alternativa.

Conteúdos trabalhados: Leitura e interpretação de textos no gênero textual receita (o que implica o trabalho com verbos específicos); escrita de receita criativa; conceito de sucesso.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos ampliem seu vocabulário, projetem e planejem seu futuro para os próximos anos, no mínimo os três anos do Ensino Médio, desenvolvam sua criatividade, compreendam os textos lidos, interajam com os colegas.

Avaliação: Participação nas atividades, realização das receitas, desenvolvimento dos textos e adequação ao gênero e à proposta, criatividade.

Um resultado que chamou minha atenção: A criatividade dos alunos é grande. Às vezes subestimamos os alunos do PROEJA, pensando que não são capazes. Olhamos para erros de ortografia, acentuação e pontuação e não nos damos conta do que há nos conteúdos de suas produções, conteúdos estes que, muitas vezes, têm muito potencial para nos surpreender positivamente.

4.5 Quem sou e o que faço

Público: Alunos de qualquer ano da modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Objetivos: Melhorar a autoestima; estimular a percepção de que o que somos nem sempre tem relação com o local onde trabalhamos; trabalhar a diferença entre o ser e o fazer.

Descrição: Este projeto é voltado para turmas com alunos que se sentem desestimulados pelo trabalho que realizam. Muitos alunos do PROEJA não buscam estudar para ascender no trabalho que ocupam, mas encontrar um trabalho diferente, pois não se sentem confortáveis onde trabalham.

A ideia é mostrar a eles que o trabalho é, para muitas pessoas, um meio para viver, não se constituindo como um componente de sua identidade. Com isso, a pretensão é desvincular o trabalho da pessoa, e melhorar a autoestima através da percepção de que o trabalho é passageiro e está ligado à aparência, enquanto a personalidade de cada um tem elementos perenes que compõem sua essência.

Conversei com os alunos e levei textos para reflexão. Discuti os textos e propus questões de interpretação. Corrigi as questões e discuti as respostas.

Depois, pedi que os alunos recortassem imagens associadas ao que são (beleza, simpatia, esforço, vitória etc.) e outras associadas ao que fazem (rótulos de produtos com os quais trabalham também podem ser utilizados).

Orientei-os para organizarem as imagens e colarem-nas em duas folhas de ofício, separando-as. Pedi que, para cada folha, criassem uma frase curta que ilustrasse o que eram e o que faziam.

Solicitei que apresentassem o trabalho para a turma, e entrevistei-os. Permiti que os colegas também questionassem cada um dos colegas.

Para finalizar, solicitei que escrevessem um pequeno texto relatando a atividade e explicando o que entenderam sobre a diferença entre o ser e o fazer. Li os textos e verifiquei o nível de compreensão de cada um, explicando novamente e solicitei que modificassem ou complementassem o que escreveram.

Conteúdos trabalhados: Autoconhecimento, diferença entre o ser e o fazer, diferença entre aparência e essência, interpretação de textos.

Resultados esperados: Espera-se que os alunos ampliem a consciência sobre si mesmos e a diferença entre o que são e em que trabalham, aumentando sua autoestima. Além disso, ao compreenderem seu trabalho como algo passageiro, deseja-se que eles projetem uma mudança em suas vidas, pensando o que podem fazer que os realize como pessoas.

Avaliação: Participação nas atividades; realização do trabalho de colagens; elaboração do relatório e da reflexão sobre a atividade.

Um resultado que chamou minha atenção: A percepção que os alunos têm sobre o trabalho que realizam é muito variada. As donas de casa, por exemplo, ora lamentam não terem um emprego formal, com salário, ora orgulham-se de serem responsáveis pela educação dos filhos. Os homens, por sua vez, oscilam entre o desejo de serem promovidos para se livrarem de um posto indesejado e a vontade de abandonarem completamente a profissão e se aventurarem em um novo ramo.

5 Considerações finais

A educação de jovens e adultos é uma alavanca estratégica para o desenvolvimento do país, pois através dela minimizamos o prejuízo social causado pela evasão de alunos nas “idades certas”, e damos aos cidadãos condições de compreender conteúdos fundamentais de nossa cultura.

Esta modalidade de ensino contém um apelo social muito grande, e depende de todos encontrar alternativas para estimular estes estudantes a chegarem ao final de seus estudos dominando conteúdos e competências sem as quais a cidadania não se concretiza.

O presente relato é uma tímida tentativa de contribuir para o desenvolvimento de atividades que se mostrem prazerosas e eficientes, e que, além de conteúdos, aumentem a autoestima daqueles que, mais do que ensino, procuram na escola uma oportunidade de vida.

Considerando os resultados positivos que colhi nesses projetos, em oposição aos fracassos que sofri quando ministrei aulas tradicionais, penso que, para o público do PROEJA, trabalhar com projetos seja a via mais recomendada para promover a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Cada turma tem suas especificidades, e há aquelas que apresentam características totalmente diferentes destas em que apliquei estes trabalhos. No entanto, independentemente das diferenças, algumas semelhanças se impõem no trabalho com alunos de PROEJA: aulas noturnas, alunos adultos, alunos com dificuldades de aprendizagem (por diversos motivos), além de uma atmosfera de certa desmotivação com aspectos abstratos do conhecimento.

Estes alunos procuram a escola por motivos práticos, e é neste sentido que os professores devem adaptar suas aulas. A tarefa é difícil, dificílima talvez. Mas, se olharmos para os estudantes que estão à nossa frente pensando no potencial que podemos desenvolver, ao invés de concentrarmos nossa atenção às dificuldades que eles apresentam, poderemos, sim, transformar a educação de jovens e adultos na alavanca estratégica que ela pode ser para o desenvolvimento do Brasil.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*: Conversas sobre educação e mudança social. 6ª ed. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. RJ: Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação: 2009.

LEI 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 12/03/2014.

MÉNDEZ, J. M. Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Documento Base – Ensino Fundamental*. Brasília, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16ª ed. SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Ricardo Pampim dos; ARENHALDT, Rafael. Passado. Presente... Futuro? Trajetória de vida de alunos. In: *Cadernos PROEJA*, nº 11. Refletindo sobre o PROEJA: produções de Porto Alegre. Pelotas: Editora da UFPEL. 2010.

Música com copos - uma experiência com sons alternativos no ensino de língua inglesa

Adriana Andrade da Silva¹

1 Introdução

Com o grande avanço no ensino de língua nos últimos anos, muitas técnicas foram desenvolvidas a fim de facilitar e estimular o aprendizado principalmente de jovens e adultos. Nesse sentido, o uso da música tem sido amplamente empregado em salas de aula de língua estrangeira como elemento mediador entre o contato cultural e o aprendizado da segunda língua.

O ensino por meio da música nas escolas é defendido por Hentschke e Del Ben (2003). As autoras salientam que, em qualquer área de conhecimento, o planejamento e a avaliação são imprescindíveis, fazendo uma ampla discussão sobre aspectos importantes que poderão nortear o professor durante o planejamento das atividades que envolvam musicalização, tais como: as especificidades da área, os conteúdos e atividades das aulas, as metas e objetivos em relação aos mesmos e os argumentos que justificam aquilo que acontece em sala de aula.

Souza (2000) defende que as diretrizes educacionais das escolas devem adotar uma visão de conjunto que envolva as famílias e valorize a colaboração entre colegas, proporcionando uma estrutura que permita que professores e alunos tenham tempo suficiente de explorarem a fundo as ideias para criar ambientes de aprendizado musical desafiadores e, portanto, gratificantes para os alunos.

Devido a eventuais dificuldades inerentes não só à prática do ensino, mas também ao aprendizado de uma língua estrangeira, o surgimento de novas técnicas instiga e atrai a atenção de muitos profissionais interessados em novas estratégias de ensino que sejam capazes de tornar seus trabalhos mais agradáveis e produtivos.

Por ser coerente com a essência desse trabalho, o estudo de Ribeiro (2004) assume caráter multidisciplinar e abrange diferentes dimensões, apresentando um diálogo entre diferentes áreas de conhecimento ao expor uma breve retrospectiva e definição da essência do trabalho realizado pelos músicos do UAKTI:

¹ Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – campus São Vicente do Sul.

A universalidade e a brasilidade da música do UAKTI... superam a rotulação de “música exótica” ou *world music*, que resistiu, como observou Marco Antônio Guimarães ,à “não-vampirização” pela cultura norte-americana ou europeia. A música do UAKTI sintetiza, de forma orgânica, diferentes estilos musicais como o minimalismo, *world music*, MPB, *jazz*, *new age*, atonalismo, tonalismo, modalismo, música ecológica e aleatória. Ao mesmo tempo, o grupo desenvolve uma pesquisa que aproxima seu trabalho de diferentes áreas da ciência, como a física, a mecânica e a acústica (RIBEIRO, 2004, p. 229).

Sob essa perspectiva, o presente projeto aborda as percepções durante as aulas de Língua Inglesa no 1º ano do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, bem como no 1º e 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, compreendendo nove turmas. A proposta envolve a interação entre o movimento dos copos, batuques, palmas e letra da música “When I gone”, sucesso na voz da atriz Anna Kendrick, no filme “A Escolha Perfeita” (2012). Essa prática virou moda entre o público jovem interligado pela Internet e exige, além de coordenação motora em dia, certa dedicação com a Língua Inglesa.

Chamados de “Cup Song”, os vídeos que exibem diversas interpretações desta música, sempre acompanhados por palmas e pelo batuque em um copo plástico, têm ganhado centenas de adeptos. Uma das interpretações mais populares é da jovem Kristina G, que ultrapassou a marca de cinco milhões de visualizações. Outra, feita pela dupla Calla Chuy e Rachel Anthony, também atingiu a mesma marca.

A música, no estilo como está se popularizando, foi gravada originalmente pela banda inglesa *Lulu and the Lampshades*, mas é uma composição de 1937 do grupo country *J.E. Mainer’s Mountaineers*. Disponível no YouTube desde 2009, o vídeo das britânicas acumulou mais de três milhões de visualizações.

Logo após a publicação no site, surgiram dezenas de outras versões, como, por exemplo, a da americana Anna Burden. Publicado em 2011, o vídeo da jovem está batendo a marca de quatro milhões de *views*.

Além de belas performances, existem vídeos tutoriais que explicam o processo que envolve a interação entre o movimento dos copos, batuques, palmas e letra. A própria Kristina produziu um simpático vídeo no qual mostra o passo a passo de maneira didática.

A percepção da grande receptividade do uso de canções nas salas de aula de língua estrangeira por parte dos alunos do Ensino Médio aliada à afirmação de Paulo Freire (1999) de que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” motivaram a reflexão sobre os

aspectos que estariam diretamente relacionados à aplicabilidade desta difundida ferramenta mediadora, bem como a inserção cultural propiciada pelo uso de canções em uma aula, assim como a apreensão de um novo vocabulário, o aperfeiçoamento da compreensão auditiva e o aprendizado de tópicos gramaticais que surgem como alguns dos objetivos capazes de serem alcançados através do uso da música no ensino de língua estrangeira.

2 Objetivos

Busca-se contribuir para um bom aproveitamento do uso de música como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Da mesma forma, desenvolver o senso de percepção musical, de forma a construir um novo olhar diante das diferentes formas de produzir música, valorizando recursos alternativos para a prática da música na escola, bem como dar ênfase a três eixos teórico-metodológicos: a música, a pesquisa pedagógica e as tecnologias de informação e comunicação.

3 Metodologia

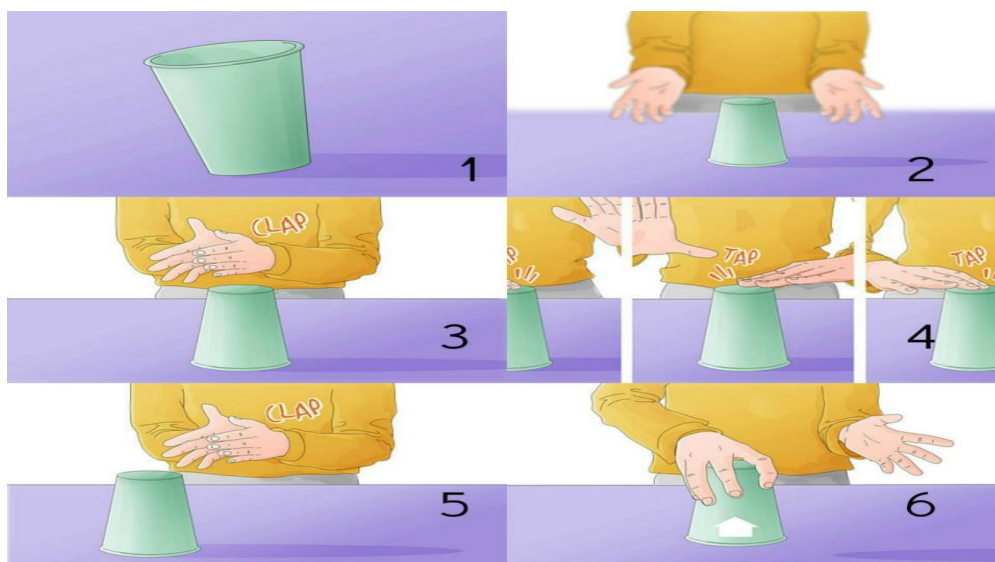
Parte-se do pressuposto de que a música é o eixo articulador do projeto, permitindo o aprofundamento teórico de aspectos significativos do conteúdo da disciplina de Língua Inglesa. A pesquisa pedagógica é o eixo metodológico que norteia o processo de pesquisa, articulando ação e reflexão em sala de aula. Isso porque o projeto pretende incentivar os professores a se tornarem mais pesquisadores em sala de aula, numa constante reflexão e aprofundamento teórico sobre a própria prática, a base da pesquisa pedagógica. As tecnologias de informação e comunicação são a base operacional tanto das trocas pedagógicas interdisciplinares, quanto das atividades práticas em sala de aula.

As reflexões que permeiam esta prática partem das experiências realizadas na disciplina de Língua Inglesa, dentro da carga horária da disciplina, que contempla um período semanal por turma.

As fontes foram DVDs, internet, livros, vídeos, CDs, Laboratório de Informática para pesquisa, TV, Pendrive e Data Show para apreciação dos grupos e artistas que desenvolvem trabalhos com sons alternativos como: Stomp, Barbatuques, Uakti, Blue Man Group,

Patubatê, Hermeto Pascoal, Naná Vasconcelos, Tom Zé, entre outros, seguidas de análises apreciativas e dirigidas.

Após os momentos de apreciação dos vídeos com a “Cup song”, a segunda ação foi o ensaio com os passos para a coreografia com os copos:



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=cup+song+como+fazer&newwindow>

Concomitantemente aos ensaios, ocorreu o estudo da música “When I gone”, na voz da atriz Anna Kendrick (letra, pronúncia, tradução, socialização). O período de realização da proposta foi de fevereiro de 2016 a maio do mesmo ano, com vistas a atingir os objetivos propostos e complementar o processo avaliativo dos alunos na disciplina de Língua Inglesa durante o primeiro semestre letivo do ano de 2016. Além de buscar desenvolver as quatro habilidades básicas de aprendizagem – a compreensão auditiva, a leitura, a compreensão oral e a compreensão escrita – houve a preocupação com a interação dos alunos em relação à proposta, considerando a autonomia dos mesmos, bem como a participação ativa de cada um na construção do todo.

As práticas musicais com elementos diversificados levam o aluno a ampliar sua capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical, além de promover o desenvolvimento de outras capacidades, como: expressar-se por meio do próprio corpo, ouvir com atenção, produzir ideias e ações próprias, desenvolver a percepção dos diferentes modos de fazer música, valorizando, com isso, a função social da música, nos diferentes contextos.

Penna (1990) pontua o lado criativo que as atividades que envolvem musicalização proporcionam a partir da exploração de possibilidades sonoras, improvisação e estruturação, pesquisa de grafias e a ampliação para outras áreas artísticas. A autora acrescenta, ainda, que o trabalho criativo deve, sempre que possível, ser gravado e ouvido, para serem avaliados os resultados. Para ela, a oficina de música, apesar de ser enriquecedora, não é a solução para o projeto de musicalização, pois considera primordial, trabalhar também, a audição de diversos tipos de músicas e exercícios conduzidos no plano da percepção para a identificação dos elementos básicos da música.

Desse modo, é de relevante importância apontar a música como uma dimensão do ser humano, ao utilizar os sons presentes no cotidiano como elementos educativos. A partir dessa ideia, a adaptação de materiais de baixo custo - os copos - é utilizada como recurso para o desenvolvimento da sensibilidade, prática e expressão musical.

4 Resultados e Discussões

A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical, inserir os conteúdos de maneira interdisciplinar e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas. Essa perspectiva destaca a necessidade de conhecer as realidades dos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola, em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extraescolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas (SOUZA, 2000).

Sob esse olhar, cada aluno respondeu a um questionário sobre suas práticas musicais individuais e/ou coletivas a fim de permitir à professora maior interação junto a cada aluno e, também, embasamento para desenvolver a atividade com autonomia. Segundo Freire (1999), não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Dessa forma, houve troca de experiências, por meio de socialização das vivências, momento em que foi trabalhada a compreensão auditiva, a leitura, a compreensão oral e a compreensão escrita com as contribuições particulares de cada aluno.

Essas mesmas habilidades foram foco em um segundo momento, quando foi trabalhada a letra da música em vários âmbitos. Primeiro, sua compreensão oral, com ênfase na pronúncia correta das palavras, posteriormente o estudo gramatical das sentenças a fim de elucidar o motivo de algumas recorrências, bem como sua inferência com o conteúdo programático da disciplina.

Vale ressaltar que as reflexões empreendidas e os resultados alcançados com esta prática não se restringem apenas ao ensino de Inglês como língua estrangeira, podendo naturalmente ser associados, também, ao processo de ensino-aprendizagem de qualquer outro idioma, bem como disciplina.

Segundo Loureiro (2004), o preconceito de que é preciso possuir o “dom” inato para se fazer música não precisa mais existir. A autora entende que qualquer pessoa pode aprender música e se expressar por meio dela, desde que sejam oferecidas condições necessárias para a sua prática. Loureiro salienta, também, a necessidade de se tornar acessível, às crianças e aos jovens, a atividade musical de forma ampla e democrática.

Nesse sentido, a contribuição pedagógica da música na contemporaneidade propõe a criação de sonoridades por meio de experimentação de materiais e confecção de novos instrumentos. Schafer (1991) confere um enfoque positivo a questões, geralmente, tratadas como restritivas, como a poluição sonora e o ruído ambiental indiscriminado. O autor trabalha com formas, sejam elas verbais, gráficas ou sonoras. Sua composição musical explora sons da natureza, sons da neve, da água, do fogo, dos sinos, do luar, sons inusitados, sons do cotidiano.

Esta experimentação criativa é acompanhada da organização de um território sonoro e de um aprimoramento da escuta e do gesto para que a prática musical possa ocorrer. Evidencia-se assim, o aprendizado interativo e a criação coletiva. Através da singularização sonora, o processo de ensino-aprendizagem elabora uma identidade coletiva para o grupo.

5 Considerações Finais

Esta Proposta Pedagógica é resultado da pesquisa de atividades musicais para a implementação do projeto “Música com copos - Uma experiência com sons alternativos no ensino de Língua Inglesa” com vistas a oferecer subsídios para reflexões, informações e sugestões que auxiliem os professores da Educação Básica e Tecnológica em suas práticas

docentes. Com um enfoque prático, o trabalho teve como objetivo principal construir alternativas metodológicas que articulassem criação, experimentação, escuta e escrita em relação à aprendizagem de Língua Inglesa, da mesma forma que estimular capacidades motoras e de percepção cognitiva. Com relação à coordenação motora durante o trabalho com mãos e copos, no início, houve certa dificuldade de cantar e percutir os copos ao mesmo tempo, mas, conforme repetiam a música, foram se familiarizando com o ritmo e, finalmente, conseguiram coordenar o movimento dos copos e a voz. Esta atividade repercutiu pelo Campus do Instituto Federal de Educação, pois por onde se passava, verificavam-se alunos cantando e tocando com os copos, o que os motivou ainda mais para desenvolver a atividade. Além disso, houve uma comoção por parte dos alunos para a gravação de um vídeo a fim de que fosse publicado nas redes sociais:

Exemplo de formação para a gravação do vídeo com todos os alunos.



Fonte: *print screen* do vídeo Cup Song College Saint Bernard Drummondville
https://www.youtube.com/results?search_query=cup+song+college+saint+bernard

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. SP: Paz e Terra, 1999.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música – Propostas para pensar e agir em sala de aula*. Editora Moderna, 2003.

LOUREIRO, Alicia M. A. *A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.10, 2004.

PENNA, Maura: *Reavaliações e Buscas em Musicalização: Os Limites da Oficina de Música*. São Paulo: Loyola, 1990.

RIBEIRO, Artur A. *Uakti: um Estudo sobre a Construção de Novos Instrumentos Musicais Acústicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2004.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido Pensante*. São Paulo. (trad.) Marisa Fonterrada. Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara. (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SITES PESQUISADOS

Stomp Out Loud. Disponível em <http://www.stomponline.com/>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

UAKTI – Oficina Instrumental. Disponível em <<http://www.uakti.com.br/>>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

Official Web Site for *Blue Man Group*. Disponível em <<http://www.bluman.com/about/whatis>>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

https://www.youtube.com/results?search_query=cup+song+college+saint+bernard. Acesso em 01 de mar. 2016.

<http://www.barbatuques.com.br>

<http://www.bluman.com/media/dvds>

<http://www.palaciodasartes.com.br>

<http://www.patubate.com/>

<http://www.edumusic.com.br/cantoarte/dicas.html>

<http://www.lengalalenga.blogspot.com/>

<http://www.palavracantada.com.br>