



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

FERNANDA DACOLTIVO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E USO DAS TICs PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO
NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

CASCAVEL – PARANÁ
2017

FERNANDA DACOLTIVO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E USO DAS TICs PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO
NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela

CASCADEL – PARANÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas – UNIOESTE)

D14f Dacoltivo, Fernanda.
Formação continuada e uso das TICs para a produção de texto nas aulas de Língua Espanhola / Fernanda Dacoltivo. --- Cascavel (PR), 2017.
199 f.

Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.
Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Inclui bibliografia

1. Língua Espanhola – Estudo e ensino. 2. Tecnologia da informação. 3. Educação permanente. 4. Textos – Formação. I. Castela, Greice da Silva. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 808.0469

FERNANDA DACOLTIVO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E USO DAS TICs PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO
NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Rediver Guizzo
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA
Membro Titular

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Titular

Profa. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Titular

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Orientadora

Cascavel, 13 dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, meu esposo Jeferson, meus pais Avelino e Marinês e minha irmã Thaís, pelo apoio incondicional e pela paciência que demonstraram comigo durante o período ao qual me dediquei aos estudos do Mestrado.

Agradecimento especial a minha orientadora, professora Dra. Greice da Silva Castela, por compartilhar comigo o seu conhecimento e por saber me guiar neste processo de pesquisa, algo distinto de tudo que já havia feito em minha vida acadêmica.

Agradeço também a banca por disponibilizar o tempo e a sabedoria para contribuir e enriquecer o trabalho.

As sinceras amigadas que surgiram no decorrer das aulas e que me acalmaram nos momentos de angústia. Aline, Daniele, Diana e Simone, muito obrigada pela amizade e pela parceria.

Agradeço ainda, os professores que fizeram parte da pesquisa, afinal, sem eles não seria possível prosseguir e concluir esse projeto.

Enfim, a todas as pessoas que de uma forma ou outra contribuíram para o sucesso da pesquisa, muito obrigada.

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há.

(Renato Russo)

DACOLTIVO, Fernanda. **Formação continuada e uso das TICs para a produção de texto nas aulas de Língua Espanhola**. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

Ao nos basearmos nas mudanças ocorridas na década de 1980 com relação à produção de textos, percebemos que a redação, antes vista como algo inerte, mecânico, produzido para o professor atribuir uma nota, hoje é considerada como uma atividade realizada pela escola para promover a prática social e o posicionamento do leitor como sujeito que participa do processo discursivo. Tais mudanças estão refletidas nos documentos que norteiam o ensino de Língua Estrangeira, sejam eles em nível nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), quanto estaduais, como as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). Considerando que a produção de textos é um fator importante para o aprendizado de qualquer língua estrangeira, nos propomos a realizar uma pesquisa que enfatizasse tal conteúdo, atrelado a uma concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Além disso, aliamos as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como ferramenta pedagógica a esse processo, com o intuito de ampliar a circulação do material produzido pelos alunos e a interação entre os mesmos. Neste viés, nos propomos a investigar como a formação continuada, com foco nas TICs, pode contribuir para o trabalho com produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola. A pesquisa tem como objetivo avaliar os desafios e as contribuições do processo de formação continuada, com foco nas TICs, para o encaminhamento da produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola. Para tanto, adotamos como metodologia a pesquisa de cunho etnográfico, do tipo qualitativa-interpretativista. A investigação se insere no projeto de pesquisa “Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino–aprendizagem de Espanhol”, coordenado pela professora Greice Castela, com financiamento da Fundação Araucária, e foi realizada com os professores de Língua Espanhola, da rede estadual do município de Santa Helena, que atuam no Ensino Médio e nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Esses professores participaram da “Formação Continuada para a produção de textos na aula de Língua Espanhola com o auxílio das TICs”, aplicada no período de 06 de abril a 22 de junho de 2017. O *corpus* da pesquisa foi gerado por meio de aplicação de questionários, um para os professores e outro para os colégios que ofertam o ensino de Língua Espanhola, diário de campo e gravação em áudio da formação continuada e análise de planos de aula gerados antes e após as oficinas. Esta pesquisa se insere no arcabouço da Linguística Aplicada (LA) e baseia-se nos posicionamentos teóricos de Bakhtin (2011), Geraldi (1984, 1997), Costa-Hübes (2012), entre outros. Os dados revelaram que os professores encontram dificuldades para introduzirem a tecnologia em sala de aula devido à escassez e ao sucateamento dos recursos didático-tecnológicos disponibilizados pelos colégios. Quanto à produção de texto, observamos que os professores adotam em parte os aspectos que conduzem a atividade para um processo de interação. A formação continuada proporcionou momentos de reflexão, nos quais foram realizadas revisões dos elementos que encaminham uma proposta de texto para a interação e a proposição de utilizar as plataformas tecnológicas para a criação e circulação dos materiais produzidos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, TICs, produção de textos, interacionismo, Língua Espanhola.

DACOLTIVO, Fernanda. **Formación continuada y uso de las TICs para la producción de texto en las clases de Lengua Española.** 2017. 199f. Disertación (Master en Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMÉN

Al basarnos en los cambios ocurridos en la década de 1980 con relación a la producción de textos, percibimos que la redacción, antes vista como algo inerte, mecánico, producido para el profesor asignar una nota, hoy es considerada como una actividad realizada por la escuela para promover la práctica social y el posicionamiento del lector como sujeto que participa del proceso discursivo. Estos cambios se reflejan en los documentos que guían la enseñanza de Lengua Extranjera, sean a nivel nacional como los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 2000), y estatales, como las Directrices Curriculares Estadales (PARANÁ, 2008). Considerando que la producción de textos es un factor importante para el aprendizaje de cualquier lengua, nos propusimos a realizar una investigación sobre ese contenido, con una concepción interaccionista del lenguaje (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Además, aliamos las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como herramienta pedagógica a ese proceso, con el objetivo de ampliar la circulación del material producido por los alumnos y la interacción. Nos proponemos a investigar como la formación continuada, con foco en las TICs, puede contribuir para el trabajo con producción textual, en una perspectiva interaccionista, en las clases de Lengua Española. Tenemos como objetivo general evaluar los desafíos y las contribuciones en el proceso de formación continuada, con foco en las TICs, para el encaminamiento de la producción textual, en una perspectiva interaccionista, en las clases de Lengua Española. Para tanto, adoptamos como metodología la investigación de cuño etnográfico, del tipo cualitativa-interpretativista. La investigación se inserta en el proyecto “Descripción y Elaboración de Objetos Digitales de Enseñanza-aprendizaje de Español”, coordinado por la profesora Greice Castela con auspicio de la *Fundação Araucária*, y se realizó con los profesores de Lengua Española, de la red estatal del municipio de Santa Helena, que actúan en la Enseñanza Media y en los Centros de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM). Estos profesores participaron de la "Formación Continuada para la producción de textos en la clase de Lengua Española con el auxilio de las TICs", que aplicamos en el período del 6 de abril al 22 de junio de 2017. El *corpus* de la investigación fue generado por medio de aplicación de cuestionarios, uno para los profesores y otro para los colegios que ofrecen la enseñanza de Lengua Española, diario de campo y grabación en audio de la formación continuada y análisis de planes de aula. Esta investigación se inserta en la Lingüística Aplicada (LA) y se basa en los posicionamientos teóricos de Bakhtin (2011), Geraldí (1984, 1997), Costa-Hübes (2012), entre otros. Los datos nos revelaron que los profesores encuentran grandes dificultades para introducir la tecnología en el aula debido a la cantidad y el desguace de los recursos didáctico-tecnológicos puestos a disposición por los colegios. En cuanto a la producción de texto observamos que los profesores adoptan en parte los aspectos que conducen la actividad hacia un proceso de interacción. La formación continuada proporcionó momentos de reflexión, en los cuales se realizaron revisiones de los elementos que encaminan una propuesta de texto para la interacción y la proposición de utilizar las plataformas tecnológicas para la creación y circulación de los materiales producidos por los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Formación continuada, TICs, producción de textos, interaccionismo, Lengua Española.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação.....	55
Figura 2 – O que ensinar.....	101
Figura 3 – Concepções de linguagem.....	102
Figura 4 – Concepção interacionista de linguagem.....	103
Figura 5 – O texto como ponto de partida e ponto de chegada.....	104
Figura 6 – Redação x produção de texto.....	105
Figura 7 – Condições de produção textual.....	107
Figura 8 – Exemplo 1.....	108
Figura 9 – Exemplo 2.....	109
Figura 10 – A inserção das máquinas no ambiente escolar.....	115
Figura 11 – Tecnologia x escola.....	116
Figura 12 – O papel da mídia-educação.....	119
Figura 13 – Importância das TICs em sala de aula.....	121
Figura 14 – Potencial cognitivo.....	122
Figura 15 – Importância da EaD.....	123
Figura 16 – <i>Caperucita Roja</i>	124
Figura 17 – Escrevendo com luz.....	125
Figura 18 – <i>Comida: patrimonio cultural e inmaterial</i>	126
Figura 19 – Plano de aula (<i>PowerPoint</i>).....	128
Figura 20 – Hipertexto: <i>Canción para tí (Dí no a las drogas)</i>	134
Figura 21 – <i>Grupo Bronco</i>	134
Figura 22 – Hipertexto: As drogas.....	135
Figura 23 – Autora do texto.....	135
Figura 24 – Drogas mais conhecidas.....	136
Figura 25 – Expressão Zé Mané.....	136
Figura 26 – Tirinha Armandinho.....	137
Figura 27 – Plano de aula (História em quadrinhos <i>on-line</i>).....	138

Figura 28 – <i>El precio de la corrupción</i>	140
Figura 29 – <i>Jubilación</i>	141
Figura 30 – <i>Escenario político brasileño</i>	141
Figura 31 – <i>Atividade Facebook (Ariel)</i>	146
Figura 32 – <i>Atividade Facebook (Darci)</i>	147
Figura 33 – <i>Atividade Facebook (Nair)</i>	148
Figura 34 – <i>Plano de aula (Facebook)</i>	148
Figura 35 – <i>Cartaz</i>	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas que os participantes lecionam.	31
Quadro 2 – Disciplinas que os participantes lecionam..	31
Quadro 3 – Colégios de Santa Helena	32
Quadro 4 – Colégios que ofertam Língua Espanhola.....	33
Quadro 5 – Condição de uso dos laboratórios dos colégios	34
Quadro 6 – Rede <i>Wi-Fi</i> nos colégios.....	35
Quadro 7 – Esquema da formação.....	38
Quadro 8 – Dispositivos que os professores conhecem e utilizam em sala de aula.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DCE LEM	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática
SEI	Secretaria Especial de Informática
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA.....	18
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	19
1.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	22
1.4 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	24
1.4.1 <i>Questionário</i>	24
1.4.2 <i>Análise documental</i>	26
1.4.3 <i>Diário de campo e gravação em áudio</i>	27
1.5 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	29
1.6 PERFIL DO MUNICÍPIO E DOS COLÉGIOS	32
1.7 ESQUEMA DAS FORMAÇÕES.....	36
2 PRODUÇÃO DE TEXTO COMO ATIVIDADE INTERACIONISTA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	39
2.1 A LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO.....	39
2.2 PRODUÇÃO DE TEXTO: PANORAMA HISTÓRICO.....	43
2.3 O INTERACIONISMO E O PROCESSO DE ESCRITA	47
2.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	52
2.5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....	56
3 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E OS NOVOS MODOS DE APRENDER.....	60
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INFORMÁTICA NO BRASIL	60
3.2 A MÍDIA-EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE LETRAMENTO	63
3.3 AS TECNOLOGIAS E AS NOVAS FORMAS DE APRENDER	68
3.4 As TICs A FAVOR DA EDUCAÇÃO.....	71
4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA ESPANHOLA E ANÁLISE DE DADOS	75
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA	75
4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS PELO QUESTIONÁRIO	79
4.3 ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	97
4.3.1 <i>1º encontro – Produção de texto e concepções de linguagem</i>	99
4.3.2 <i>2º encontro – As TICs e os multiletramentos na escola</i>	111
4.3.3 <i>3º encontro – As TICs a favor da educação</i>	117
4.3.4 <i>4º encontro – Produção de plano de aula (PowerPoint)</i>	125
4.3.5 <i>5º encontro – Produção de hipertexto</i>	130

4.3.6 6º encontro – Produção de plano de aula (História em quadrinhos on-line)	137
4.3.7 7º encontro – Produção de plano de aula (Facebook)	142
4.3.8 8º encontro – Refacção dos planos de aula	150
4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL	151
4.4.1 Planos de aula anteriores à formação	152
4.4.2 Planos de aula posteriores à formação	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	186
APÊNDICES	191

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da educação é adequar os conteúdos e as ferramentas didáticas ao interesse do aluno de forma a proporcionar um ensino de qualidade, no qual o discente é capaz de valer-se das informações que lhe são apresentadas a todo o momento, pelos mais diversos meios, e construir o seu próprio conhecimento e assim, constituir-se como sujeito crítico-reflexivo. Neste sentido, acreditamos que a produção de texto permeada pela concepção interacionista da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002), aliada ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), podem despertar o interesse do aluno para refletir e construir conhecimento sobre os mais diversos temas propostos. Para tanto, o professor precisa buscar conteúdos que venham de encontro ao interesse dos alunos, conhecer as diferentes concepções de linguagem e saber utilizá-las da melhor forma possível e, muitas vezes, buscar um conhecimento que não foi repassado na sua formação inicial, acerca da utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica.

A pesquisa em tela tem como tema central a formação continuada para a produção de texto, nas aulas de Língua Espanhola, com o auxílio das TICs. Neste sentido, esta investigação pretende responder a seguinte questão: como a formação continuada, com foco nas TICs, pode contribuir para o trabalho com a produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola?

Para responder a questão aplicamos aos sujeitos da nossa pesquisa, professores do Ensino Médio e do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), do município de Santa Helena-PR, um questionário com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de compreender como os professores encaminham as atividades de produção textual em sala de aula, quais são suas maiores dificuldades no encaminhamento das atividades, se já haviam participado de alguma formação continuada específica sobre produção textual, quais as tecnologias utilizadas em relação à habilidade de produção de textos na sala de aula, como as mesmas são utilizadas e se já participaram de alguma formação sobre a utilização das TICs. Também, utilizamos dados gerados, por meio da gravação de áudio, durante a aplicação de uma formação continuada de 30h, além de planos de

aula construídos antes e após a formação. Os dados gerados por meio dos questionários, planos de aula e gravações de áudio da formação, nos proporcionaram dados para respondermos a questão que norteia a nossa pesquisa.

Paralelamente, aplicamos um segundo questionário nos 6 colégios estaduais do município de Santa Helena que trabalham com a Língua Espanhola, tanto na modalidade normal, quanto na modalidade CELEM. Este segundo questionário tinha como objetivo averiguar o número de laboratórios de informática disponíveis, sua utilização e os recursos midiáticos ofertados pela escola, para então, propormos uma formação continuada com foco nas TICs, como meio de produção textual em uma perspectiva interacionista.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em avaliar os desafios e as contribuições do processo de formação continuada, com foco nas TICs, para o encaminhamento da produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola. Para tanto, traçamos como objetivos específicos:

- Identificar quais e como as TICs são utilizadas pelos professores quanto aos aspectos teórico-metodológicos no encaminhamento da produção de texto;
- Verificar quais elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação estão presentes nos enunciados propostos pelos professores;
- Propor curso de formação continuada para os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio do município de Santa Helena, possibilitando a utilização das TICs nas produções textuais;
- Verificar se a formação continuada contribuiu para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs no encaminhamento da produção de texto dos alunos.

Para responder a pergunta da nossa investigação e abordar os temas propostos em nossos objetivos, optamos por realizar uma formação continuada de 30 horas, com os professores de Língua Espanhola da rede estadual do município de Santa Helena, na qual oportunizasse aos mesmos conhecerem as concepções de linguagem debatidas por teóricos como Bakhtin/Volochinov (2002) e Geraldi (1984) e enfatizar, principalmente a concepção de linguagem como interação verbal, para então, propor possibilidades de utilização da tecnologia nas práticas de produção textual. A investigação se insere no projeto de pesquisa “Descrição e

Elaboração de Objetos Digitais de Ensino–aprendizagem de Espanhol”, coordenado pela professora Greice Castela, com financiamento da Fundação Araucária.

Além das questões relacionadas à condução da produção escrita como sendo uma atividade interacionista, procuramos incorporar a nossa formação continuada as TICs, por acreditarmos que são pouco exploradas no cotidiano escolar, uma vez que, geralmente, não fazem parte da formação inicial do professor.

Acreditamos que a produção de texto em sala de aula atrelada ao uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, seja capaz de possibilitar que o professor encaminhe a produção de texto em uma perspectiva interacionista e empregue as TICs como suporte digital e como meio de circulação dos textos. Desta maneira justificamos a importância desta pesquisa uma vez que pretende focar a formação continuada dos professores proporcionando que eles utilizem as TICs, para o encaminhamento da produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola.

A presente dissertação apresenta-se dividida em quatro partes. O capítulo primeiro trata do **Percorso metodológico** adotado para a composição dos dados analisados durante a pesquisa. Delineamos neste primeiro momento que esta pesquisa será pautada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico e de intervenção. Na sequência traçamos o perfil dos sujeitos participantes, assim como dos colégios em que atuam, e descrevemos os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

No segundo capítulo deste trabalho, intitulado **Produção de texto como atividade interacionista**, abordamos a produção de texto, distinguindo-a da redação, atividade produzida de forma artificial dentro do contexto escolar, com o único objetivo de avaliar a escrita do aluno (GERALDI, 1997), defendendo que o trabalho em sala de aula deve ser pautado a partir da perspectiva da produção de texto interacionista.

No terceiro capítulo deste trabalho, o qual nominamos **A tecnologia da informação e da comunicação e os novos modos de aprender**, delineamos um panorama histórico e apontamos a importância do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica. O contexto atual da educação está pautado na introdução das TICs em sala de aula, o que nos leva a repensar sobre o papel do professor e a refletir como o mesmo utiliza tais tecnologias no processo de ensino e

aprendizagem, uma vez que tais habilidades não foram, ou foram muito pouco trabalhadas em sua formação inicial.

Outro fator a ser estudado em nosso trabalho é a formação continuada na carreira docente, pois acreditamos que é por meio dela que o profissional pode se atualizar, repensar e analisar a sua atuação em sala de aula. Portanto, dentro da pesquisa proposta, fizemos uma oficina a fim de compreender se uma formação continuada de poucas horas seria capaz de contribuir para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs no encaminhamento da produção de texto dos alunos. No último capítulo desta dissertação, intitulado **Formação continuada e análise de dados**, apresentamos a parte teórica sobre formação continuada, bem como a análise dos dados gerados na formação, sendo estes compostos por análise de questionários e planos de aula produzidos antes e após a formação continuada.

Por fim, teceremos as **considerações finais** sobre a pesquisa, no qual apresentaremos um resumo sobre os dados constatados após a análise do *corpus* gerado durante a investigação.

1. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo inicial pretende refletir acerca da perspectiva teórica e do tipo de pesquisa adotados nesta investigação. Além disso, nele apresentamos os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados que serão posteriormente analisados.

Ressaltamos que esta pesquisa está pautada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico e de intervenção.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA

Com o objetivo de refletir sobre como a formação continuada, com foco nas TICs, pode contribuir para o trabalho com a produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola, partimos do entendimento que a pesquisa em tela está pautada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA), pois, trata-se de uma área que investiga o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ela portuguesa ou estrangeira, e a formação dos professores.

A LA investiga de maneira “interdisciplinar e mediadora” (MOITA LOPES, 2005, p. 19) os problemas relacionados à linguagem, em um contexto real de produção, como é o caso dessa pesquisa. De acordo com Moita Lopes (1998), os métodos interpretativistas da pesquisa evidenciam questões voltadas ao uso da linguagem em sala de aula envolvendo, desta maneira, o ensino, a aprendizagem e a formação do professor.

Para Rojo (2006), a LA enfoca os problemas de linguagem, estudando-os e interpretando-os, com a finalidade de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da linguagem em sala de aula. Concordamos com a autora e buscamos contemplar este viés em nossa pesquisa, uma vez que, procuraremos discutir acerca dos processos empreendidos na construção do texto em sala de aula e sua relação

com as tecnologias, e a sua melhoria por meio da oferta de uma formação continuada aos docentes.

Com vistas a uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar a LA considera o sujeito como um ser heterogêneo, constituído pela história e pelas práticas discursivas que o atravessam (MOITA LOPES, 2005). Desta forma, consideramos os sujeitos participantes da pesquisa como seres históricos e sociais, uma vez que se encontram inseridos em um determinado contexto que não pode ser desconsiderado. Moita Lopes, caracteriza a LA da seguinte maneira:

[...] a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de pesquisa de base positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 2005, p. 19).

Sendo assim, percebemos que a pesquisa atende aos preceitos da Linguística Aplicada, pois, pertence ao campo das Ciências Sociais; seu foco está no processo e não no produto final e pretende de forma interpretativista, analisar os dados gerados durante a pesquisa.

1.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa em questão é caracterizada como sendo do tipo qualitativa-interpretativista, uma vez que não procura quantificar os dados gerados durante o estudo, mas sim, interpretá-los “pelos aspectos qualitativos da educação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116). Diferente da pesquisa quantitativa que se propõe a testar relações de causa e consequência entre os fenômenos, com o objetivo de gerar leis causais que podem ser generalizadas, “a pesquisa qualitativa procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34)

Neste tipo de pesquisa, os resultados gerados não podem ser medidos estatisticamente, pois, não são gerados em laboratório, mas sim, em “(...) práticas e

interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 25). Ainda, de acordo com o autor, “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2009, p. 37), neste caso os sujeitos são professores inseridos em sua prática social.

Na pesquisa do tipo qualitativa, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34), sendo assim, o interesse da pesquisa encontra-se no processo e não no produto final. Portanto, ao consideramos o processo, há de se levar em conta os aspectos sócio-histórico da pesquisa. Diferente do que ocorre nas pesquisas de cunho quantitativo, nesta, o contexto social é um dos elementos chave da pesquisa, assim como, faz-se importante a participação do pesquisador no processo investigativo.

Para Moita Lopes (1998), a interpretação realizada por meio da linguagem, busca pistas para compreender o fenômeno pesquisado, pois, é por meio da linguagem que os participantes atribuem significados a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais no qual eles estão inseridos.

A possibilidade do pesquisador poder chegar mais perto dos sentidos e significados do sujeito da pesquisa e também poder fazer parte dela atribui uma nova característica a pesquisa qualitativa, que é o de não apenas compreender e investigar, mas também, o de poder transformar os envolvidos na pesquisa.

De acordo com Freitas, “o pesquisador procura trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos” (FREITAS, 2002, p. 28). Estes fatores ligados à questão orientadora levam a uma efetiva compreensão da situação investigada, ou seja, faz-se necessário a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, o contexto cultural, social e histórico para gerar os dados necessários para a interpretação.

Para Freitas “a abordagem sócio-histórica aponta para outra forma de fazer ciência, que envolve a arte da descrição complementada pela explicação e que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico” (FREITAS, 2002, p. 26), sendo assim, ao fazermos uma análise interpretativista dos dados

devemos utilizar explicações apoiados no contexto sócio-histórico da situação envolvida e dos participantes.

Além disso, a utilização da abordagem sócio-histórica permite a pesquisa superar a artificialidade, comum em pesquisas na área das ciências exatas, proporcionando, desta maneira, um novo significado quanto aos sujeitos da pesquisa, ao produto e ao processo de pesquisa, resultando em aprendizagem e produção de conhecimento.

Além de a pesquisa se preocupar em relatar a historicidades dos pesquisados, Lüdke e André (1986) apontam outros fatores que caracterizam este tipo de estudo: “os dados coletados são predominantemente descritivos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Neste caso, o pesquisador pode valer-se de inúmeras fontes como descrições das pessoas e dos acontecimentos, transcrição de entrevistas e depoimentos, fotografias, etc. e, os mesmos, podem ser gerados diretamente pelo pesquisador em contato com a situação estudada.

A utilização de uma abordagem qualitativa-interpretativista em nosso estudo se mostra adequada diante da problematização aqui pretendida, qual seja, os usos das TICs na produção de textos, em aulas de Língua Espanhola. Para tanto, pretendemos recorrer a dados advindos da elaboração de planos de aula e da aplicação de questionários, instrumentos próprios da abordagem qualitativa, os quais possibilitam a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Ao considerarmos os planos de aula construídos pelos professores como *corpus* de análise do nosso estudo, caracterizamos essa parte da pesquisa como documental, pois, são “[...] materiais que ainda não receberam um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 45-46). Entendemos que os planos de aula nos fornecem dados necessários a pesquisa e poderão ser somados aos dados gerados pelos questionários. De acordo com Lüdke e André,

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode ser constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Apoiamo-nos em Gil (2002) para afirmar que as pesquisas nem sempre se enquadram em uma única modalidade. Sendo assim, nossa pesquisa assume um

caráter híbrido, lançando mão de diferentes enfoques para atingir seus objetivos: o documental, pela análise dos planos de aula desenvolvidos pelos professores, e o interpretativista, pela análise das respostas dos questionários.

Sendo assim, os dados gerados durante a pesquisa serão analisados de forma qualitativa e interpretativista, a luz da teoria da Linguística Aplicada.

1.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Considerando que a pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa-interpretativista, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico e também de intervenção, uma vez que procuramos intervir na prática pedagógica de um grupo de docentes.

Sendo assim, solicitamos aos professores participantes que elaborassem um plano de aula acerca de uma produção de texto em Língua Estrangeira. Após a análise dos enunciados que conduziam a produção dos textos, buscamos intervir, por meio de uma formação continuada, na compreensão e encaminhamentos adotados pelos participantes. Neste sentido, Rocha assevera que:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participantes, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (ROCHA, 2003, p.67).

Ao propor uma pesquisa de intervenção, o pesquisador tem como objetivo apresentar/propor novos conceitos e conhecimentos aos participantes da pesquisa, partindo da realidade em que eles se encontram. Esse processo de intervenção é proposto por meio da aplicação de uma formação continuada. Porém, durante esse processo, pesquisador e pesquisado podem atenuar novos significados e muitas vezes o próprio pesquisador precisa rever suas concepções.

O contato mais apurado entre pesquisador e pesquisado e o desejo de propor melhorias em uma realidade já existente caracteriza os procedimentos da

pesquisa como sendo de cunho etnográfico colaborativo. Nesta perspectiva, Bortoni-Ricardo afirma que “[...] a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 71). De acordo com a autora

Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 71).

A etnografia colaborativa é muito adequada nas pesquisas educativas que envolvem a formação continuada, porque pesquisador (formador) e participantes da pesquisa (professores em formação) tornam-se parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento. Esse procedimento deve ser visto como uma parceria e uma formação conjunta entre os atores envolvidos no processo. Além disso, há uma ênfase no processo da pesquisa, no que está acontecendo e não necessariamente no produto ou nos resultados finais obtidos.

De acordo com André (2010), a pesquisa do *tipo etnográfica*, ou de *cunho etnográfico*, ou ainda, de *abordagem etnográfica* é caracterizada por apresentar um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, ocorrendo a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Considerando que a formação continuada realizada ao longo de 8 encontros nos permitiu conhecer os colaboradores da pesquisa e acompanhar a sua evolução durante e após os estudos propostos e utilizou instrumentos de geração de dados próprios da etnografia, tais como questionário, diário de campo e gravação de áudio, caracterizamos esta pesquisa como sendo de cunho etnográfico.

Por fim, os dados gerados nos questionários, no diário de campo e nas gravações de áudio serão confrontados com a análise documental dos planos de aula produzidos antes e durante a formação continuada.

Ao utilizarmos a aplicação de questionário, a análise documental de uma atividade produzida durante a formação continuada e a interpretação dos dados observados e registrados em diário de bordo e gravação de áudio pelo pesquisador, será possível fazer a triangulação dos dados. “A *triangulação* é um recurso de

análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 61).

1.4 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Uma pesquisa não pode ser realizada sem a análise de dados e os mesmos são gerados por meio de instrumentos próprios da investigação. Neste sentido, apresentaremos na sequência os instrumentos utilizados para a geração dos dados analisados em nossa investigação.

1.4.1 Questionário

Para a realização desta pesquisa, um dos métodos escolhidos para a geração de dados foi o questionário. De acordo com Gil:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p. 128)

Para conhecermos os participantes da pesquisa, aplicamos, antes da formação continuada, um questionário¹ (Apêndice A) aos 7 participantes da pesquisa, composto por 26 questões abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Na primeira parte do questionário (questões 1 a 9), procuramos traçar um perfil dos sujeitos participantes do nosso estudo e solicitamos que os mesmos respondessem perguntas fechadas e de múltipla escolha, nas quais pudemos constatar: sexo, idade, formação acadêmica, tempo que atuam como professor, tempo que atuam especificamente com o ensino de Língua Espanhola, número de

¹ Os dados serão apresentados pormenorizados no capítulo 4.

escolas que trabalham, quantidade de turnos, tipos de turmas e em quantas disciplinas lecionam.

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre os cursos de formação que participaram nos últimos 5 anos, principalmente aqueles focados para a produção de texto em sala de aula e o uso das TICs. Perguntamos ainda, o que os professores entendiam por produção de texto, se eles realizavam essa atividade em suas aulas, com quais gêneros e como estas atividades eram encaminhadas.

Quanto à utilização das tecnologias questionamos os professores sobre a utilização das mesmas em sala de aula, se utilizavam computador em suas aulas ou o laboratório de informática das escolas e se conheciam e utilizavam algumas plataformas tecnológicas como *PowerPoint*, *Prezi*, quadrinhos *on-line*, *Facebook*, etc.

Para complementar as informações quanto a disponibilidade e utilização das tecnologias no ambiente escolar, solicitamos aos 6 colégios da rede estadual do município de Santa Helena que preenchessem um questionário² com 7 questões (Apêndice B) para traçarmos um perfil das escolas. Solicitamos que fossem respondidas questões acerca do número de laboratórios de informática que a escola possuía, número de máquinas disponíveis nos laboratórios, se as mesmas estavam ligadas à *internet*, se os professores tinham acesso e utilizavam tais espaços para realizarem atividades com os alunos. Também questionamos quais outros recursos didático-tecnológicos a escola disponibilizava para os professores e alunos, se a escola possuía rede *Wi-Fi* e se os alunos tinham acesso a essa rede.

De acordo com Costa-Hübes, “os questionários, aplicados criteriosamente, apresentam elevada confiabilidade ao levantar dados relativos a atitudes, opiniões, comportamentos, conhecimentos e outras questões” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 179). Estes fatores puderam ser almejados, sobretudo em questões abertas em que os professores poderiam colocar sua opinião e demonstrar o seu conhecimento sobre o encaminhamento da produção de texto e o uso das tecnologias.

Consideramos que a aplicação de tais questionários foram imprescindíveis para a organização dos temas propostos na formação continuada, aplicada posteriormente para os professores participantes da pesquisa.

² Os dados serão apresentados pormenorizados no capítulo 4.

1.4.2 Análise documental

A pesquisa de abordagem qualitativa possibilita que o pesquisador utilize diversos métodos que lhe permitem aproximar-se da realidade social, a qual pretende investigar. O método da pesquisa documental auxilia o pesquisador na obtenção de dados importantes para o estudo, sendo que, de acordo com Sierra Bravo (1991), são considerados documentos as realizações produzidas pelo homem, as quais demonstram indícios de sua ação, revelam suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Desta maneira, além dos dados gerados por meio de questionários, propusemos aos participantes da pesquisa que elaborassem um plano de aula (Apêndice C), tomando como base o texto *Muerte de torero Víctor Barrio en España*, retirado de um portal de notícias chamado *El Colombiano*. Este texto foi escolhido por proporcionar aos professores uma gama de assuntos distintos e inter-relacionados a serem trabalhados, como: a cultura hispânica, as touradas como esporte, os riscos deste esporte, os maus tratos aos animais, etc.

Dentro da proposta solicitamos para que fosse determinado qual o tema que seria trabalho, quais conteúdos a serem abordados, quais os objetivos a serem atingidos com a atividade, quais os encaminhamentos metodológicos que seriam adotados, se utilizariam algum recurso extra para a exposição da aula, como a mesma seria avaliada e se buscariam outras referências para complementar o assunto. Ao realizar esta atividade, acreditamos que os professores deixariam transparecer a compreensão que os mesmos possuem sobre a produção de texto. Além disso, os planos de aula nos proporcionariam verificar quais elementos que encaminham uma proposta de produção para o interacionismo estão presentes nos enunciados propostos pelos professores. Nosso objetivo com esta atividade era verificar se a produção de texto era concebida e encaminhada como uma atividade interacionista, o que será discutido no próximo capítulo.

De acordo com Gil, “[...] as pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à

sua verificação por outros meios” (GIL, 1991, p. 53). Sendo assim, solicitamos o preenchimento dos planos de aula e enunciados de produção textual, não para constatar equívocos ou erros, mas sim, para compreendermos a concepção de produção de texto que os docentes adotam em sua prática, para que, na formação continuada pudéssemos, por meio de estudos e discussões, possibilitar a utilização das TICs nas produções textuais, além de conduzir a atividade de forma interacionista.

Ao final da formação continuada solicitamos aos participantes da pesquisa que refizessem os planos de aulas e os enunciados da produção de texto, a fim de verificar se a formação continuada havia contribuído para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs e dos elementos textuais que encaminham um produção de texto para o interacionismo. Buscamos indícios de uma produção de texto voltada para o interacionismo e para a inserção de recursos tecnológicos como apoio pedagógico na sala de aula.

Procuramos durante todo o trabalho, seja durante o levantamento dos dados com os questionários, seja na formação continuada, manter uma postura ética, tratando-os como seres históricos e sociais, logo, sujeitos coautores da pesquisa. Concordamos com Celani e procuramos “criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo e de ataques pessoais ou de humilhações” (CELANI, 2005, p. 115). Sendo assim, consideramos o material produzido pelos professores como documentos.

Como forma de garantir a ética em todo o processo de pesquisa e levantamento de dados, submetemos o projeto ao Comitê de Ética (Anexo A) e solicitamos que os participantes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) autorizando o uso dos dados gerados nesta investigação.

1.4.3 Diário de campo e gravação em áudio

Como terceiro recurso para obtenção de dados, nos valem do diário de campo e das gravações em áudio. Neste caso, fizemos anotações durante e ao final de cada oficina, a fim de observar como que os participantes recebem e assimilam

os conhecimentos repassados, além de registrar todos os áudios com a finalidade de não perder dados.

De acordo com Flick, “o meio clássico de documentação na pesquisa qualitativa são as anotações do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 267), desta maneira, procuramos detalhar, com a maior precisão possível, as indagações e os comentários realizados pelos participantes da pesquisa.

Além das anotações, as oficinas foram registradas em áudio, uma vez que a pesquisadora participou ativamente na formação por ser ministrante das oficinas. No total foram registradas 24h de áudio, correspondente a 8 aulas com a duração de 3h cada, para completar a carga horária de 30h foram repassados materiais adicionais para serem discutidos em sala de aula. Para Flick, “o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo, [...] obtém-se um registro naturalista dos eventos ou “plano natural” [...] (FLICK, 1996, p. 266). As gravações nos permitem retomar informações que muitas vezes nos escapam nas anotações, além de deixar os participantes mais a vontade, revelando muitas vezes as suas crenças e modos de agir.

Consideramos que a descrição do comportamento e da prática dos sujeitos participantes, assim com a reflexão acerca dos assuntos abordados, nos ajudarão a entender como os mesmos compreendem e encaminham a atividade de produção de texto em sala de aula. De acordo com André “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (ANDRÉ, 2010, p. 29). Neste caso os diálogos serão reconstruídos pelo pesquisador.

Os dados analisados nesta pesquisa foram gerados por meio da aplicação de questionário, análise documental de uma atividade produzida antes e durante a formação continuada e dos dados observados e registrados em diário de bordo e gravações em áudio pelo pesquisador, sendo possível realizar a triangulação dos dados. De acordo com Gil (2002), a triangulação consiste no confronto das informações obtidas, a fim de observar as convergências e as divergências das informações obtidas. Sendo assim, acreditamos ter gerado dados necessários à análise interpretativa para responder a pergunta que norteia nossa pesquisa: como a

formação continuada, com foco nas TICs, pode contribuir para o trabalho com a produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola?

1.5O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que compõem a nossa pesquisa são os professores da rede estadual que lecionam Língua Espanhola no Ensino Médio de Santa Helena, seja em turmas regulares ou em Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). No total são 7 professores que lecionam em 2 colégios localizados na sede do município e em mais 4 colégios localizados nos distritos. No entanto, responderam ao nosso questionário e preencheram nosso plano de aula apenas 6 professores. Um dos professores que seria participante da nossa pesquisa preferiu não participar alegando excesso de trabalho e falta de tempo para responder questionários. Salientamos que dos 6 professores, apenas 3 participaram da nossa formação continuada, os demais não puderam participar devido a problemas de saúde, agenda, e até mesmo a distância.

Ao início de nossa pesquisa aplicamos um questionário com a finalidade de traçar um perfil dos participantes. Sendo assim, os mesmos responderam questões referentes a sexo, idade, formação acadêmica, tempo que estão lecionando, em quantas escolas, turnos, etc. Desta maneira, pudemos traçar um panorama dos sujeitos que compõe o nosso estudo.

Quanto ao sexo, 5 participantes da pesquisa responderam serem do sexo feminino e apenas 1 participante respondeu que é do sexo masculino. Esse resultado evidencia a predominância do público feminino na área da docência. Gatti afirma que, “quanto ao sexo [...], há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciados são mulheres [...]” (GATTI, 2010, p. 1362). Este fenômeno já ocorre há algum tempo, mais especificamente desde a Escola Normal, em que a docência era vista como uma continuação das atividades maternas. É possível verificar que essa continua sendo uma profissão escolhida geralmente por pessoas do sexo feminino.

Quanto à faixa etária percebemos um equilíbrio. Metade dos professores está na faixa dos 25 aos 29 anos, 2 professores estão na faixa dos 40 a 49 anos e apenas 1 respondeu estar acima dos 50 anos.

A terceira questão pretendia descobrir qual a formação acadêmica dos professores, se eram formados na área de Letras, ou em outras áreas e se possuíam alguma titulação superior a graduação. Os resultados nos apontaram que todos possuem formação específica no curso de Letras com habilitação nas línguas portuguesa e espanhola e apenas um participante possui uma segunda graduação, sendo esta na área de Ciências Sociais. A maioria, 5 colaboradores, possuem especialização, o que nos revela que a grande maioria dos professores que atuam com o ensino de Língua Espanhola no município de Santa Helena busca pelo aperfeiçoamento acadêmico.

Questionamos os professores quanto ao tempo de atuação no ensino e constatamos que alguns estão iniciando a carreira, ou seja, trabalham de 3 a 5 anos na docência (2), porém a maioria, 4 participantes, lecionam há mais de 6 anos na área do ensino.

Outra questão que consideramos importante para fazermos a caracterização dos sujeitos pesquisados é a que indaga sobre o tempo de experiência com o ensino de Língua Espanhola. Neste quesito obtivemos as seguintes respostas: de 1 a 2 anos (1), de 3 a 5 anos (1), de 6 a 9 anos (2) e apenas 2 participantes responderam que trabalham com Língua Espanhola há mais de 10 anos.

Sabendo que as aulas de Língua Espanhola são ofertadas em número reduzido, dificultando o fechamento da carga horária em apenas um colégio, perguntamos aos professores em quantas escolas eles trabalham. Infelizmente todos precisam se desdobrar para trabalhar em mais de uma escola, chegando ao absurdo de um entrevistado trabalhar em mais de 4 colégios. Neste quesito obtivemos as seguintes respostas: professores que trabalham em 2 escolas (2 professores), em 3 escolas (3 professores) e em 4 escolas ou mais (1 professor).

Continuando o raciocínio de que as aulas de Língua Espanhola são ofertadas em pequeno número fazendo com que os professores trabalhem em mais de uma escola, solicitamos que os participantes respondessem o número de turnos trabalhados e a resposta não poderia ser diferentes: todos os professores trabalham

em ao menos dois turnos, destes, 4 docentes apontaram que trabalham em 2 turnos e 2 docentes apontaram que trabalham em 3 turnos.

Para entender um pouco mais sobre a rotina dos professores pesquisados perguntamos a eles em que tipo de ensino eles trabalham e averiguamos que além de trabalharem em diversos colégios e turnos, eles ainda lidam com diversos tipos de turmas tanto do CELEM, quanto do Ensino Médio e Fundamental. Apenas um dos entrevistados assinalou apenas uma resposta. Esta questão permitia a escolha de mais de uma opção. Preferimos apresentar essa questão em um quadro para ficar mais fácil a visualização.

Quadro 1 – Turmas que os participantes lecionam

Turmas	Respostas
CELEM	3
Ensino Médio	6
Ensino Fundamental	4
Séries Iniciais	0

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Para concluir o perfil dos nossos colaboradores indagamos acerca das disciplinas lecionadas. Nesta questão apenas 1 professor respondeu que trabalha apenas com Língua Espanhola, os demais lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Sociologia. Esta questão também permitia a escolha de uma ou mais respostas:

Quadro 2 – Disciplinas que os participantes lecionam

Disciplinas	Respostas
Língua Espanhola	6
Língua Portuguesa	4
Sociologia	1

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Por meio dos dados gerados pela aplicação dos questionários averiguamos que os nossos sujeitos da pesquisas são, na grande maioria, mulheres, sendo que metade do grupo tem menos de 30 anos e a outra metade mais de 30 anos. Todos são graduados em Letras Português/Espanhol, sendo que a maioria cursou um

curso de especialização. Quanto ao tempo que lecionam, percebemos que grande parte, 4 participantes, lecionam há mais de 6 anos na área de ensino. Percebemos ainda que a rotina de um professor de Língua Estrangeira é bastante puxada, pois, todos os participantes responderam que trabalham em dois turnos ou mais, em duas escolas ou mais e a maioria leciona em duas ou mais modalidades de ensino e com mais de uma disciplina.

1.6 PERFIL DO MUNICÍPIO E DOS COLÉGIOS

No município de Santa Helena o ensino de Língua Estrangeira na rede estadual de ensino contempla dois idiomas: o inglês e o espanhol. O primeiro é trabalhado com os alunos regulares do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, já o espanhol, para esses mesmos alunos, é ofertado nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) em período de contra turno. A Língua Espanhola está inserida na grade curricular do Ensino Médio, sendo que para estes alunos, o inglês é oferecido em contra turno pelos CELEM.

O município possui 9 colégios estaduais, dos quais 5 trabalham apenas com o Ensino Fundamental, 1 apenas com o Ensino Médio e os outros 3 contemplam as duas etapas do ensino. Em números gerais os colégios atendem uma demanda de 2650 alunos. Geograficamente, 2 colégios estão localizados na sede do município e os demais distribuídos nos distritos do município. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Colégios de Santa Helena

Colégio	Localização	EF	EM
Graciliano Ramos	Sede	X	
Verônica Zimmermann	São Clemente	X	X
São Francisco	Sub-Sede	X	
José Biesdorf	Esquina Céu Azul	X	
Santos Dumont	Moreninha	X	X
São Roque	São Roque	X	X

Vila Celeste	Vila Celeste	X
Humberto de Alencar Castelo Branco	Sede	X
São Miguelzinho	São Miguelzinho	X

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

O ensino de Língua Estrangeira na modalidade regular é trabalhado em todos os colégios conforme legislação vigente, porém, o CELEM, por ser facultativo, não é contemplado por alguns colégios. Segue abaixo tabela que indica todos os colégios que ensinam o espanhol seja no ensino regular, seja em centro de línguas:

Quadro 4 – Colégios que ofertam Língua Espanhola

Colégio	Regular	CELEM
Graciliano Ramos – Ensino Fundamental	Inglês	Espanhol
Verônica Zimmermann – Ensino Médio	Espanhol	Inglês
Santos Dumont – Ensino Fundamental	Inglês	Espanhol
Santos Dumont – Ensino Médio	Espanhol	Inglês
São Roque – Ensino Fundamental	Inglês	Espanhol
São Roque – Ensino Médio	Espanhol	Inglês
Humberto de Alencar Castelo Branco – Ensino Médio	Espanhol	Inglês
São Miguelzinho – Ensino Fundamental	Inglês	Espanhol

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Considerando que do total de 9 escolas estaduais do município (quadro 3), apenas 6 trabalham com a Língua Espanhola (quadro 4), solicitamos aos colégios que respondessem um breve questionário a fim de verificarmos as condições de uso dos laboratórios de informática e os recursos didático-tecnológicos que o colégio oferta para os professores e alunos. Nosso objetivo com este levantamento é o de conhecer a realidade dos espaços, a fim de prever em nossas oficinas, atividades viáveis para a aplicação em tais colégios, uma vez que nossos professores trabalham em colégios distintos e, na maioria das vezes, em mais de um colégio.

Para não expor os colégios, preferimos nominá-los nesta etapa apenas de C1, C2, C3, C4, C5 e C6. O questionário (Apêndice B) composto por 7 questões foi enviado por e-mail, sendo que todos voltaram respondidos. Elencaremos as

primeiras questões em apenas um bloco, pois o tema das perguntas era comum: as condições de uso dos laboratórios dos colégios, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: Condição de uso dos laboratórios dos colégios

Pergunta:	C1	C2	C3	C4	C5	C6
1. A escola possui laboratório de informática? Quantos?	Sim. 01	Sim. 01	Sim. 01	Sim. 01	Sim. 01	Sim. 01
2. Quantas máquinas cada laboratório possui?	19	06	00	05	07	20
3. Essas máquinas estão ligadas à internet?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
4. Os professores (em geral) têm acesso e utilizam esse espaço?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Considerando os dados enviados pelas escolas observamos que todas elas possuem laboratórios de informática, porém, com um número reduzido de máquinas. Um dos colégios relatou que os professores “utilizavam mais (os laboratórios), mas com poucas unidades, a viabilidade de utilização com turmas maiores diminuiu” (C4, 12/12/2016). A situação é um pouco mais grave no colégio C3, pois há a estrutura, mas o ambiente “está desativado, pois as máquinas molharam com a chuva” (C3, 25/11/2016). Também há relatos de equipamentos sucateados e que não podem ser utilizados. Sendo assim, apenas 2 colégios possuem laboratórios com número razoável de máquinas a serem utilizadas.

Na sequência perguntamos às escolas: **Quais recursos didático-tecnológicos a escola disponibiliza para os professores e alunos?** Essa questão era aberta e recebeu as seguintes respostas:

C1. Temos vários recursos como: lousa digital, projetor de imagem e *tablet*.

C2. Multimídia.

C3. 3 computadores

C4. Multimídia, notebook, *data show*, TV *pendrive*, rádios e aparelhos de DVD.

C5. Dois aparelhos de multimídia

C6. Dentre os variados recursos destacamos a utilização em nossa escola de: 8 TVs, 5 aparelhos de DVD, 1 projetor multimídia, 2 lousas digitais, 3 *micro system*, 20 computadores, *internet* sem fio.

Percebemos que as escolas possuem um número limitado de recursos e que nem sempre atendem a demanda de todas as turmas e como já apontado anteriormente, há um descaso das políticas públicas em relação às TICs. Não há uma preocupação em saber sobre as reais condições de uso desses materiais e a sua utilidade, apenas em fornecer equipamentos que aumentarão as estatísticas do número de aparelhos que cada escola dispõe. Destacamos nas respostas acima os recursos variados disponibilizados pelo colégio C6, o qual, fica localizado em um dos distritos do município.

Questionamos as escolas quanto à utilização e disponibilização da rede *Wi-Fi* para os alunos e obtivemos os seguintes dados:

Quadro 6: Rede *Wi-Fi* nos colégios

Pergunta:	C1	C2	C3	C4	C5	C6
6. A escola possui rede <i>Wi-Fi</i>?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
7. Os alunos têm acesso a <i>rede Wi-Fi</i>?	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Por meio dos dados gerados é possível perceber que todas as escolas dispõem de rede *Wi-Fi*, porém nem todas disponibilizam esse recurso para os alunos. Conforme relatos colhidos durante as oficinas, em alguns colégios os

professores ajudam a pagar a *internet* dos colégios e promovem festas e rifas com a finalidade de adquirir novos equipamentos.

Percebemos que os recursos disponibilizados pelas escolas são limitados e que nem sempre atendem as necessidades do professor, o que dificulta a inserção da tecnologia no ambiente escolar. Sendo assim, o professor precisa se adequar a está dura realidade e procurar maneiras de trabalhar com a tecnologia com a distribuição das tarefas em grupos e com a utilização dos aparelhos celulares.

1.7 ESQUEMA DAS FORMAÇÕES

Partindo dos dados diagnosticados por meio da aplicação do questionário, acerca dos encaminhamentos adotados para a condução da produção de texto em sala de aula e o uso das TICs em relação a essa habilidade, optamos por realizar uma formação continuada de 30 horas, com os professores de Língua Espanhola da rede estadual do município de Santa Helena, que abordasse as concepções de linguagem e as condições de produção textual aliadas ao uso da tecnologia.

Os encontros de formação realizaram-se às quintas-feiras, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *Campus* Santa Helena, das 19h às 22h. O curso foi ministrado entre os dias 06 de abril a 22 de junho de 2017, totalizando 30h de formação, divididos em 8 encontros presenciais (24h) e leituras complementares (6h).

É importante salientar que a pesquisa foi iniciada com os 7 professores que ministram aula no município, destes apenas 6 retornaram os questionários preenchidos, o que caracterizou a primeira etapa da nossa investigação. Na sequência, uma das professoras alegou a impossibilidade de participar da formação, haja vista, que residia em outro município, e a distância se tornava um fator impeditivo. Outras duas professoras também não puderam participar das oficinas: uma por motivo de doenças na família e outra por ter sido aprovada para participar do Mestrado Profissional em Letras da Unioeste, a qual alegou, a alta carga horária de estudos e as frequentes idas para Cascavel. Sendo assim, o grupo ficou reduzido a três participantes.

No primeiro encontro oportunizamos aos participantes conhecerem ou relembrem as concepções de linguagem debatidas por teóricos como Bakhtin/Volochinov (2002) e Geraldi (1984) e enfatizar, principalmente a concepção de linguagem como interação verbal. Neste momento trabalhamos um trecho, mais especificamente o segundo capítulo da obra *Portos de Passagem*, de João Wanderley Geraldi. Também apresentamos um panorama histórico da produção textual e as condições para uma produção interacionista. Após explanação analisamos alguns enunciados de encaminhamento de produção de texto retirados de livros didáticos e antigas cartilhas.

No segundo e no terceiro encontros discutimos os conceitos e as principais ideias apresentadas no texto *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, de Roxane Rojo. Na sequência expomos a contextualização das TICs no Brasil e a importância do uso de tais aparatos na construção de conhecimento por parte do aluno, uma vez que promove a interação e a colaboração nos textos por meio de um emaranhado de redes. Discutimos sobre a importância do uso de ferramentas que propiciam um novo modo de adquirir/construir conhecimento.

Nos encontros seguintes, do quarto ao sétimo, apresentamos aos participantes da formação diversos suportes tecnológicos que pudessem auxiliá-los nas produções textuais como o hipertexto, histórias em quadrinho *on-line*, e *Facebook*. Tomamos o cuidado em escolher ferramentas que não precisariam ser trabalhadas necessariamente em um laboratório de informática, pois, nem todos os colégios contam com salas disponíveis para esta finalidade. Assim, os professores podem utilizar projetores e aparelhos de celular, caso nem todos os alunos tenham acesso a computadores. Durante os últimos encontros, os professores puderam, na prática, aprender a utilizar os recursos disponíveis para criar produções de texto dentro de cada ferramenta. Eles construíram planos de aula e enunciados de produção de texto em grupo, de acordo com a concepção de linguagem interacionista, que utilizasse a ferramenta tecnológica que estavam trabalhando. No total foram elaborados 3 planos de aula e seus respectivos enunciados coletivamente.

No último encontro os participantes tiveram a oportunidade de refazer e apresentar o plano de aula que havia sido solicitado antes das oficinas, a fim de

verificarmos se a formação continuada havia contribuído para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs e dos elementos textuais que encaminham uma produção de texto para o interacionismo, ou seja, os participantes produziram um plano de aula individual antes da formação o qual foi refeito ao final da mesma e construíram outros planos coletivamente durante o curso de acordo com a ferramenta tecnológica que estava sendo explorada.

De acordo com o descrito acima, o conteúdo da formação ficou assim distribuído:

Quadro 7 – Esquema da Formação

Data	Conteúdo
06/04/2017	Produção de texto e concepções de linguagem
20/04/2017	As TICs e os multiletramentos na escola
11/05/2017	As TICs a favor da educação
18/05/2017	Produção de plano de aula (<i>PowerPoint</i>)
25/05/2017	Produção do hipertexto
01/06/2017	Produção do plano de aula e produção da história em quadrinhos
08/06/2017	Produção de plano de aula e produção de texto no <i>Facebook</i>
22/06/2017	Produção e apresentação final

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Neste capítulo apresentamos os delineamentos metodológicos da pesquisa e contextualizamos os sujeitos, bem como o município e os colégios que fazem parte do escopo da investigação. Na sequência iremos apresentar as concepções de linguagem e delimitar a concepção interacionista para a produção de textos nas aulas de Língua Espanhola.

2 PRODUÇÃO DE TEXTO COMO ATIVIDADE INTERACIONISTA NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo discutiremos acerca das concepções de linguagem que norteiam, de forma geral, os trabalhos em sala de aula, sobre tudo as atividades de produção de texto. Para tanto, realizamos um panorama histórico sobre a produção de texto e as condições ideais de produção que diferenciam uma redação de um texto. Na sequência, distinguimos as concepções de linguagem existentes e sua relevância no processo de escrita e adotamos a concepção interacionista que norteia teoricamente nossa pesquisa, uma vez que, esta é a concepção adotada pelos materiais estaduais e nacionais que orientam teórico-metodologicamente o ensino de Língua Estrangeira nos município paranaenses, conforme apresentado na última sessão deste capítulo.

2.1 A LINGUAGEM COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

O ensino de línguas, portuguesa ou estrangeira, vem sofrendo alterações ao longo dos anos sendo influenciadas tanto por fatores externos, quanto internos. Os primeiros fatores estão relacionados ao contexto de uso da língua, neste sentido destacamos as contribuições de Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochinov (2002) e os estudos realizados pela Linguística Aplicada. Já os fatores externos apresentam-se no anseio do leitor, que deixa de ser passivo para tornar-se um produtor de discurso, alguém que deseja responder e dialogar com os discursos que lhes são apresentados.

Considerando os fatores acima citados e a necessidade de uma nova postura empregada pelo leitor, como alguém que faz parte e procura interagir com o discurso do outro, os materiais que orientam a prática dos professores, sejam eles a nível nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), ou a nível estadual, como as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), reformularam o seu discurso a fim de possibilitar ao leitor essa interação com os

textos, através da adoção de uma nova concepção de linguagem, como será detalhada mais adiante.

Porém, não basta apenas propor novas orientações teórico-metodológicas se as mesmas não chegarem às escolas, se não forem discutidas e trabalhadas em sala de aula. Afinal, o espaço da sala de aula representa o local em que as mudanças sociais iniciam, e compreender qual a concepção de linguagem que utilizamos com nossos alunos diz muito sobre a prática de ensino e aprendizagem de uma língua a ser adotada. De acordo com a concepção de linguagem utilizada, definimos os conteúdos que serão ensinados, “[...] o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos [...]” (GERALDI, 1984, p. 42), ou seja, devemos conhecer muito bem qual a concepção de linguagem que utilizamos, pois, ela delimitará todas as etapas de construção de conhecimento do aluno, influenciando, inclusive, na relação do professor com o aluno.

De acordo com Geraldi (1984), algumas perguntas devem ser realizadas previamente: “**para que ensinamos o que ensinamos?** e sua correlata **para que as crianças aprendem o que aprendem?**” (GERALDI, 1984, p. 42, grifos do autor). Devemos buscar as respostas a estas perguntas antes de tentarmos responder as próximas: “**como** ensinar, **quando** ensinar, o **que** ensinar, etc”. Considerar a resposta destas questões significa considerar a concepção de linguagem a ser abordada. Três concepções podem ser destacadas:

a) “A linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1984) ou “subjetivismo individualista” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002): nesta concepção a linguagem é produzida pela organização e expressão dos nossos pensamentos, o que equivale dizer que “[...] pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 1984, p. 43).

De acordo com essa concepção, “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala”, além disso, a língua é um produto “[...] acabado, enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética) [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 72-73), portanto, o ato de fala é considerado como um ato individual, organizado do interior para o exterior do indivíduo, uma vez que, acredita que o indivíduo é o senhor do seu discurso, e tem como objetivo valorizar as regras gramaticais.

Para esta concepção é imprescindível aos falantes ter o dom de falar com clareza, sendo o mais fiel possível às regras gramaticais vigentes. Neste sentido, era preciso utilizar a língua, tal como os bons escritores da época, não havendo espaço para as variações linguísticas, apenas para a norma considerada padrão, afinal, a linguagem era comparada a criação artística.

Para esta concepção, não há relevância para o locutor, nem para o contexto de produção dos textos, mas, apenas, para o pensamento do locutor, rejeitando totalmente o fator social como agente que contribui para a formação dos enunciados, sendo apenas um reflexo da consciência do indivíduo, como ressaltado anteriormente, a fala é um ato individual.

b) “A linguagem como instrumento de comunicação” (GERALDI, 1984) ou “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002): “esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 1984, p. 43), ou seja, a linguagem é percebida apenas como uma estrutura. Este pensamento faz referência aos estudos de Ferdinand de Saussure (1995), o qual afirma que a língua é um código organizado em estruturas fixas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras, etc.

Para esta concepção a língua se impõe sobre o sujeito, pois, é recebida pelo mesmo como um sistema pronto e acabado, o qual não pode ser modificado e muito menos criado. “Esse sistema linguístico é composto por leis imanentes que não podem sofrer influências das leis tidas como ideológicas” (SILVA; LEITE, 2013, p. 41).

Bakhtin/Volochinov (2002), ressaltam que nesta concepção a língua é um sistema estável, imutável, regulamentada por “[...] leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado”, sem levar em conta os “valores ideológicos” das palavras. Além disso,

Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não*

existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 82-83).

Nesta segunda concepção de linguagem, o foco está na estrutura da língua para então compreender o seu funcionamento. Diferente da primeira concepção que privilegia a norma culta da língua, nesta, são percebidas as variações linguísticas, mas sempre como um código que é capaz de transmitir uma mensagem e que deve ser decifrado pelo receptor. Resumidamente, estamos diante da estrutura emissor – mensagem – receptor, ou seja, o objetivo desta concepção é transmitir mensagens de A para B, sem levar em conta o contexto de produção do texto e dos interlocutores.

c) “A linguagem como forma de interação” (GERALDI, 1984): nesta concepção “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações [...], age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43), neste sentido, a linguagem funciona como o local onde as relações sociais se constituem, ou seja, é o local onde os falantes têm a oportunidade de constituírem-se como sujeitos.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2002),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 123).

Por este viés, percebemos que a linguagem não ocorre como um ato individual de fala e muito menos representa apenas uma estrutura, ao contrário, concretiza-se na interação entre os sujeitos que estão localizados em um espaço sócio-histórico definido e partem de um contexto pré-definido para construir o seu discurso. Como dito anteriormente, o falante deixa de ocupar a posição de um mero reprodutor de mensagens para constituir-se como sujeito, alguém capaz de construir significados sociais, através do diálogo com o outro.

Para Bakhtin/Volochinov (2002), a língua é o resultado de uma interação verbal, uma vez que a língua só produz sentido quando inserida no contato entre os sujeitos, enquanto produto de um diálogo. Neste sentido, a teoria interacionista da linguagem refuta as duas concepções apresentadas anteriormente, pois, nega que a essência da linguagem dependa apenas do indivíduo ou de um sistema de formas linguísticas.

Neste trabalho, optamos pela terceira concepção de linguagem a qual reconhece que a mesma ocorre por meio da interação entre os sujeitos e é o produto de uma necessidade histórica do homem de se organizar socialmente e de interagir com os outros sujeitos. Esta concepção também é adotada pelos documentos que norteiam o ensino de Língua Estrangeira no estado do Paraná. Porém, antes de constatar o que os documentos oficiais preconizam acerca das concepções de linguagem, buscaremos explicar um pouco sobre o interacionismo e o processo de escrita.

2.2 PRODUÇÃO DE TEXTO: PANORAMA HISTÓRICO

A produção de textos nem sempre esteve em destaque dentre as atividades realizadas em sala de aula, sejam elas de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira. Durante muito tempo essa atividade era realizada sem nenhuma finalidade específica, totalmente desprovida de função social, pois, tinha como objetivo avaliar as estruturas linguísticas e gramaticais aplicadas pelo aluno no texto, ou simplesmente para cumprir atividades previstas no livro didático, ocupando um papel secundário no ensino de línguas (ANTUNES, 2006).

As redações eram propostas sem nenhuma discussão prévia sobre o tema abordado, sem objetivos claros e geralmente distantes da realidade do aluno. Sua finalidade era produzir um trabalho que atendesse as premissas gramaticais, e as expectativas do professor, o qual, provavelmente, seria o único leitor e aquele que atribuiria uma nota. A produção de redações, então, passou a ser veiculada como algo negativo, pois, era um trabalho árduo e caracterizado como um exercício sem importância para o aluno, afinal, ele não conseguia vincular o que era feito na escola com as atividades realizadas na sua vida cotidiana.

Contudo, essa proposta de produção de redação realizada pelos alunos, apenas com o objetivo de demonstrar habilidades aos professores começa a mudar a partir dos anos 1980, quando Geraldi (1984) publicou o livro *O texto na sala de aula*. A obra representou um marco no que diz respeito à produção de texto no espaço escolar, uma vez que faz uma crítica sobre a artificialização da atividade na sala de aula. Segundo o autor, o foco da escola centra-se no exercício da escrita e não na produção de textos, o que foge totalmente ao sentido de uso da língua. Nas suas palavras:

Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto? (GERALDI, 1984, p. 54-55).

Geraldi (1984) apresenta a língua como uma forma de interação entre a escola e os alunos e entre os interlocutores de um texto. Para o autor, a língua é um fenômeno social, vivo, carregado de ideologias, as quais se manifestam através dos discursos produzidos, ou seja, a língua passa a ser vista como um fenômeno social de interação verbal.

A partir da publicação da obra acima mencionada ocorre uma alteração do termo antes denominado “produção de redação” para “produção de texto”, e com esta, novas ideologias passam a ser consideradas importantes. Aspectos que versam sobre as condições de produção como a realização de atividades prévias, a constituição do sujeito/locutor e do sujeito/interlocutor, capazes de produzir um discurso fundamentado, faz com que o texto se torne um lugar de interação entre os sujeitos discursivos, dentro de um processo de comunicação (GERALDI, 1997). A partir desse contexto, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, onde a escrita começa a se ocupar com os usos sociais da linguagem e o leitor torna-se ativo, capaz de interagir com o autor, por meio do texto.

Neste sentido, Travaglia corrobora com Geraldi, ao afirmar que “a língua é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2005, p. 22), deste modo, a linguagem passa a ser considerada como um lugar de interação entre os sujeitos, ou

seja, agimos ideologicamente sobre os outros por meio da linguagem, em determinados contextos sócio-históricos.

Geraldi considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Segundo ele, é no texto que a língua se revela por completo, tanto pela sua estrutura, como pelo seu discurso “[...] que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p.135).

Para Geraldi (1997), produzir um texto é agir sobre o mundo, é produzir discursos, é articular um ponto de vista sobre o mundo e sobre os outros. Neste sentido, pesquisadores da área da linguagem como Britto (1984), Geraldi (1984) e Garcez (1998) e outros, têm se ocupado em investigar acerca do ensino da produção textual dentro das escolas, sobretudo, no que diz respeito à habilidade da produção escrita desenvolvida pelos alunos.

A linguagem nunca é produzida sem alguma intencionalidade, ela é produzida por alguém, para alguém, com alguma intenção, ou seja, não existe neutralidade nos discursos. A partir desta perspectiva, Geraldi (1997) propõem alternativas acerca das atividades escolares, para que haja uma distinção entre a “produção de texto” e a “realização de redação”. Para ele, a redação é um texto produzido para a escola, por meio de uma situação fictícia de produção, com a finalidade de receber uma nota que será atribuída pelo professor, o único leitor do texto. Já a produção de texto, é um produto feito na escola, com uma situação de produção e interlocutores definidos, onde o aluno deve posicionar-se ideologicamente como sujeito/autor, que fala a partir de um contexto sócio-histórico definido.

As discussões fundamentadas por Geraldi (1997) no que diz respeito à produção textual deixar de ser uma mera atividade que sirva apenas para avaliar a capacidade sistemática empregada pelo aluno no papel propiciou, após inúmeros estudos acerca da linguagem, a elaboração de novas diretrizes para a educação, pautadas principalmente na perspectiva interacionista que concebe a língua como um local de discurso, como um local de diálogo entre os interlocutores.

Os novos documentos que orientam as questões teórico-metodológicas a serem trabalhadas com o ensino da Língua Estrangeira como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Curriculares Estaduais

(PARANÁ, 2008) afirmam que a produção de textos deve ser compreendida e trabalhada no contexto dos gêneros do discurso. Para entendermos o conceito de gênero do discurso, recorreremos a Bakhtin, o qual afirma que:

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

De acordo com Bakhtin (2011), os sujeitos falam e escrevem por meio de gêneros discursivos, e para isso, existe uma infinita possibilidade de repertório de gêneros presentes tanto nos discursos orais, quanto escritos, e que permitem que o sujeito possa se expressar livremente. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso, mesmo que, às vezes, desconheçamos por completo a sua existência. Até mesmo nas conversas do dia a dia moldamos nosso discurso por meio de um ou mais gêneros discursivos.

Sendo assim, o sujeito tem a possibilidade de, por meio da língua, produzir enunciados que atendam ao seu interesse, sua intencionalidade e a sua finalidade, que se organizam, linguisticamente, de diversas maneiras. A essas diferentes formas de organização dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2011), a manifestação discursiva do ser humano só pode ser demonstrada através da escolha de um determinado gênero discursivo.

Marcuschi corrobora com Bakhtin (2011) quando afirma que é “impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Sendo assim, a materialidade de qualquer enunciado se dá por meio dos gêneros discursivos.

Percebemos que tanto os documentos nacionais (PCNs) quanto os estaduais (DCEs) trazem em sua metodologia e proposta de trabalho delineamentos que contemplam a utilização dos gêneros discursivos no ensino de Língua Estrangeira. Porém, a inclusão de tais propostas nos documentos oficiais não necessariamente significa que elas chegam até as salas de aula, uma vez, que nem sempre os professores lêem e colocam em prática o que tais documentos preconizam.

Dentro do processo de produção textual o professor deve levar em conta uma série de etapas necessárias para a consolidação do processo como a leitura prévia, a discussão e a reflexão de textos sobre o tema que será trabalhado, para então chegar à escrita propriamente dita. Além disso, devem ser delimitadas as condições de produção e os interlocutores do discurso. Desta maneira, a produção textual não pode ser trabalhada de forma improvisada, pois requer uma pesquisa anterior.

De acordo com Evangelista (1998), a produção de texto faz com que efetivamente o aluno aprenda a escrever. Quanto mais o aluno escreve e analisa o seu texto maiores são as possibilidades de aumentar tal habilidade de produtor de textos escritos. Ou seja, como em qualquer outra habilidade a escrita deve ser exercitada dentro do espaço escolar.

Exercitar a escrita, ou seja, produzir textos na escola para desenvolver essa habilidade não necessariamente significa tomar todo o tempo das aulas de Língua Estrangeira que não passam de duas aulas semanais, mas sim, saber trabalhar de maneira criativa e eficiente, a fim de despertar no aluno dispositivos que permitam que ele consiga interagir em diferentes situações de comunicação.

Trabalhar o texto em sala de aula como sendo uma obrigação curricular sem finalidade e destituída da função social, seria apenas um processo de produzir redações e não produzir textos, conforme ressaltou Geraldi (1997). Trabalhar o texto em sala de aula com eficiência implica em adequar a proposta para um trabalho interacionista que visa abordar tanto os objetivos da produção, quanto as condições de produção, tema a ser tratado na próxima seção.

2.3 O INTERACIONISMO E O PROCESSO DE ESCRITA

A todo o momento utilizamos a linguagem para nos comunicarmos, para interagirmos com o outro. Buscamos a cada instante uma troca, ou seja, um intercâmbio de informações com o nosso interlocutor. Produzimos uma informação e esperamos que a mesma seja compreendida e respondida por quem nos ouve, sendo assim, o sujeito sempre busca interagir e trocar informações com os demais. Para que ocorra esse movimento de interação entre os sujeitos, nos comunicamos por meio de enunciados.

De acordo com Bakhtin (2011), os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são concretos, únicos e proferidos pelos sujeitos de determinado campo de atividade. Os enunciados são formados a partir do conteúdo temático, pelo recurso de linguagem utilizado (recursos gramaticais e lexicais) e por sua estrutura de composição, dentro de um determinado campo de comunicação.

Todo enunciado é único e individual, pois expressa um novo acontecimento de um determinado interlocutor para outro, considerando suas particularidades sócias e históricas, além da situação de produção em si. Mesmo que sejam repetidos enunciados já ditos anteriormente, eles acontecem em outro momento histórico, em outras circunstâncias, e provavelmente, envolvendo outros interlocutores.

Quando produzimos um enunciado esperamos do outro uma resposta, seja ela concordando ou refutando aquilo que enunciamos. Portanto, o enunciado não é neutro, ao contrário, possui uma carga ideológica, a qual, desperta a interação entre os sujeitos, como ressalta Bakhtin “cada enunciado é um elo de corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), pois mesmo que o outro não dê uma resposta imediata, o enunciado pode exercer alguma influência no seu comportamento e nos seus próximos enunciados, criando assim, uma complexa teia de enunciados que se cruzam a todo o momento.

Neste sentido, o enunciado é o ponto central de toda a comunicação discursiva, “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274), ou seja, não existe comunicação

se não for a partir de um enunciado, proferido por um sujeito sócio-discursivo, em um determinado tempo histórico.

Os enunciados possuem limites que são definidos pela “*alternância dos sujeitos do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 275), sendo assim, as palavras de um sujeito do discurso terminam quando começam as do outro. A cada nova fala, produz-se um novo enunciado, o qual aguarda uma nova resposta, constituindo-se assim, o diálogo, a interação entre os falantes. O enunciado é delimitado por essa alternância dos sujeitos dentro do discurso. De acordo com o autor, o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva, pois, a cada nova fala, por mais curta que seja, permite que o outro possa exprimir a sua posição e suscitar uma resposta, ou seja, tem a capacidade de assumir uma posição responsiva dentro do diálogo. Neste sentido, proporcionar a troca de turnos de fala pressupõe estabelecer os limites do discurso, e são essas fronteiras que promovem a interação entre os falantes, neste momento o ouvinte tem a possibilidade de constituir-se interlocutor em uma situação comunicativa.

Ao constituir-se como sujeito do discurso espera-se que o mesmo tenha a capacidade de ouvir, perceber e compreender a fala do outro, para então, poder formular uma resposta para o seu interlocutor. Essa resposta, de acordo com Bakhtin (2011), deve ser considerada sob três aspectos distintos: ela é neutra, pois não pertence a ninguém; é alheia, pois contém ecos de outros enunciados anteriores, porém, ela é do falante, pois contém traços da sua individualidade. Contudo, não esperamos que o outro assuma uma postura de sujeito assujeitado ao meio em que vive e que ideologicamente reproduza um discurso sem nenhuma intencionalidade. O que se espera é que o interlocutor tenha consciência do seu papel de sujeito do discurso capaz de agir e de interagir de forma responsiva com o outro.

Este conceito de interação discursiva não ocorre apenas nos diálogos face a face, mas também, ocorre nos textos escritos, uma vez que, ao circularem nos diversos meios permitem que os leitores interajam com os mesmos. A interação ocorre no momento em que o leitor interpreta o texto e permite que o discurso escrito ecoe nos seus discursos futuros como um emaranhado de rede que se cruza a todo o momento.

Bakhtin (2011) assegura que os limites do enunciado também estão presentes nas obras de natureza científica e artística, pois, “[...] também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 279). Além disso, a obra escrita “[...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 279), etc., sendo assim, as nossas leituras, influenciam o nosso pensamento e o nosso discurso, seja para refutar o que foi dito, ou para concordar e influenciar nossas ideias.

É possível afirmar que a obra escrita também constitui um elo na cadeia da comunicação discursiva, uma vez que, também, promove a alternância dos sujeitos do discurso. A partir do momento em que lemos uma obra dialogamos com a mesma e interagimos por meio do texto. No momento em que lemos o texto o mesmo cumpre a sua função social, pois, possibilita a interação entre os interlocutores, além de estabelecer um diálogo com os demais textos utilizados para compor a obra, afinal, todo discurso possui uma intencionalidade e está carregado de ideias, valores, opiniões e crenças, que podem ou não, ser aceitas pelo leitor (GERALDI, 1997). Concordar ou não concordar com o que está escrito implica no leitor assumir o papel de sujeito do discurso e dialogar com o mesmo.

A interação entre os sujeitos, mesmo estando em pontos distantes, também ocorre nas salas de bate papo virtuais e por meio dos correios eletrônicos. Nestes casos, a palavra, ou seja, a linguagem é o instrumento mediador do diálogo. Portanto, a palavra, seja ela oral ou escrita, é o elemento fundamental para que ocorra o ato comunicativo, uma vez, que, por meio dela, se estabelece a mediação entre os sujeitos participantes de uma relação dialógica.

Contudo, apesar da importância que a palavra carrega dentro de um diálogo, devemos lembrar que ela não pertence a ninguém, não tem autoria. A palavra só funciona, só “[...] se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289), ou seja, ela só se torna expressiva, quando está dentro de um enunciado pleno. Neste sentido, o enunciado é um elo que une toda a cadeia discursiva.

Por vezes, o locutor tem a impressão de que está dizendo algo totalmente novo e original, porém, Bakhtin (2011) discorda desta afirmação. Segundo o autor, o falante não vive diante de um mundo em que os objetos ainda não foram nominados, em que as palavras são inéditas e ainda não foram pronunciadas, ao contrário, tudo o que dissemos já foi dito anteriormente, por outras pessoas, com outros interlocutores, em outros contextos sociais e outros tempos históricos. Temos a ilusão de que estamos diante de uma novidade, justamente, porque acreditamos que o nosso discurso se alimenta dos itens acima citados e por acharmos que ao escolhermos determinado gênero do discurso e determinadas estratégias de se dizer o que se quer dizer (GERALDI, 1997), produzimos algo totalmente novo. Porém, de acordo com Bakhtin

[...] nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Nos processos discursivos a palavra carrega uma grande contribuição, pois sem ela, não haveria discurso. Porém, para que ela se concretize como sendo um diálogo capaz de instaurar a interação entre os interlocutores não podemos nos esquecer do papel que “o outro” representa neste processo. Sem a presença do interlocutor não teríamos a quem dirigir nossa palavra, o nosso discurso. Conforme afirma Geraldi (1997), é necessário que tenhamos para quem dizer o que queremos dizer, ou seja, o falante elabora o seu discurso, seja ele oral ou escrito, e estabelece as suas estratégias de dizer, em função do seu interlocutor que pode real ou imagético. Neste momento, em que se delimita o interlocutor, o falante escolhe qual será o gênero discursivo a ser utilizado, qual será o conteúdo e quais serão as estratégias de dizer do seu discurso.

Portanto, a palavra pode ser determinada tanto pelo fato de quem a procede, pois deixa de ser neutra, quanto pelo fato de ser dirigida ou endereçada a um interlocutor, o qual exerce influência sobre ela. Sendo assim, os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são marcados tanto pelo locutor, quanto pelo interlocutor,

constituindo assim a interação verbal, o que Bakhtin (2011) denomina como sendo o diálogo.

Sendo assim, a interação surge como uma peça fundamental para compreender e colaborar com o que ocorre no contexto escolar. Ela pode ajudar substancialmente a escola a desenvolver práticas sociais interativas, por meio de atividades teórico-metodológicas que favoreçam essa prática. Em nossa pesquisa, enfocaremos a prática de atividades interacionistas por meio da produção de discursos, nos textos escritos.

2.4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Conforme exposto na seção 2.2 deste trabalho, Geraldi (1997) faz distinções entre fazer redação e produzir textos no ambiente escolar. Para se produzir um texto, faz-se necessário conhecer as condições de produção, pois são elas que orientam teórico-metodologicamente os trabalhos em sala de aula. Conhecer e aplicar tais conhecimentos contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Geraldi (1997), a produção textual não é um processo inerte, ao contrário, deve seguir algumas premissas que fornecem as condições necessárias à produção de um texto, que devem estar presentes no enunciado da atividade, a saber:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 160).

Ao utilizarmos as condições de produção textual propostas por Geraldi (1997) saímos do óbvio, de uma produção de redação proposta na qual o único elemento que disponibilizado para o aluno era o tema, quase sempre vinculado ao

retorno das férias ou a alguma data comemorativa, ou a alguma gravura impressa em uma folha de papel com linhas, fazendo desta atividade uma produção artificial, para uma produção composta por elementos que contribuem para que aluno possa se posicionar ideologicamente enquanto sujeito-autor do seu texto.

O ponto de partida para a produção de texto, de acordo com Geraldi (1997), é a realização de atividades prévias que antecedem a escrita. Essas atividades são compostas pela leitura e discussão de outros textos que abordam a mesma temática, mas com pontos de vista diferentes. Nesta etapa podem ser utilizados materiais diversos como textos, filmes, documentários, músicas, etc. Neste momento o professor deve despertar e instigar no aluno o senso crítico, contribuindo assim, para que o aluno “tenha o que dizer” e “tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 1997, p. 160).

Corroborando com o que foi proposto por Geraldi acerca das atividades prévias, Sercundes afirma que essas atividades “[...] funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (SERCUNDES, 2000, p. 83), além disso, elas servem de suporte para todo o processo de produção escrita. Neste sentido, observamos que as etapas que antecedem a produção textual devem ser muito bem orientadas, assim como, a escolha adequada do material a ser trabalhado, pois são essas atividades prévias que fornecerão os subsídios para que o aluno desencadeie a produção propriamente dita.

Neste momento, passamos a analisar o terceiro ponto trazido por Geraldi, em que “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 1997, p. 160)”, ou seja, precisamos delimitar quem será o interlocutor, que pode ser tanto um ser real, ou alguém que represente um grupo social, ou até mesmo um interlocutor virtual. Neste sentido, Antunes assevera que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46), fazendo com que o aluno não goste de escrever na escola.

No ambiente escolar quase sempre o interlocutor se materializa na figura do professor devido a um não esclarecimento do sujeito interlocutor durante as atividades prévias. O interlocutor virtual pode ser um aliado neste processo de construção da atividade em sala de aula, pois o texto pode ser encaminhado tanto para algum sujeito real da sociedade, como o diretor da escola, o seu colega de

sala, o prefeito da cidade, como para alguém que não sabemos quem é, neste caso, o interlocutor virtual. Quando escrevemos uma redação para o vestibular, um comentário ou uma carta de opinião para uma revista, não sabemos quem irá ler nosso texto, neste caso, não conseguimos imaginá-lo ou identificá-lo, mas sabemos que ele existe.

Neste momento, o aluno (locutor) deve posicionar-se como sujeito-autor do seu enunciado, assumindo um posicionamento crítico acerca do que diz, diante do seu interlocutor. Podemos perceber como a definição de um destinatário é importante, pois, quando o aluno sabe com quem ele irá dialogar também pode estabelecer o que irá dizer, como irá dizer e quais as estratégias que utilizará para dizer o que tem a dizer.

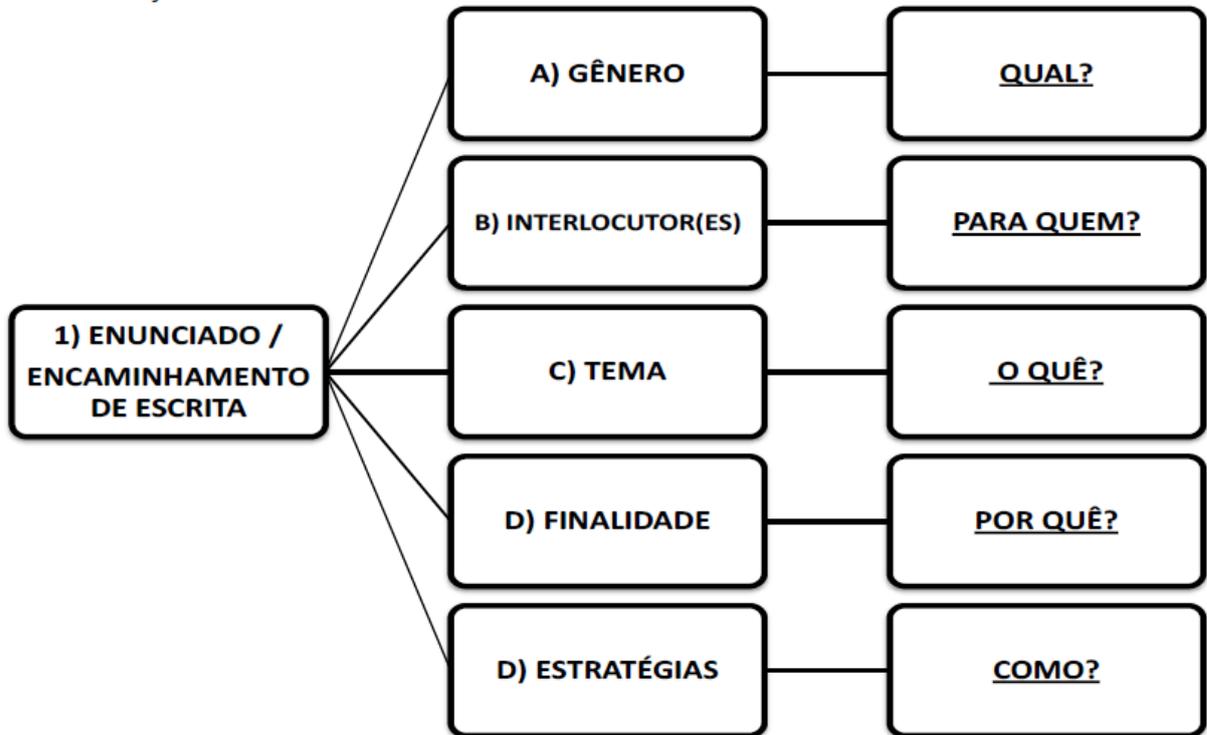
Quanto às estratégias de produção, Menegassi (2003) afirma que as mesmas são definidas quando especificamos quem é o nosso interlocutor. É ele quem determina qual a linguagem que será utilizada, como o assunto será exposto, qual gênero discursivo será utilizado e como o texto circulará. Assim, quando delimitamos o nosso interlocutor, delimitamos também as estratégias de “dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 1997, p. 160).

No cotidiano, os alunos escrevem diversos textos, como mensagens, e-mails, bilhetes, todos com um propósito claro, direcionados a um ou vários leitores. O papel da escola é, também, ensinar gêneros textuais distintos para que o aluno os conheça. Neste sentido, uma produção de texto interacionista deve levar em conta “(...) características que, pelo menos, se aproximem de usos reais, deixando claro para o aluno que, naquele momento, ele estará aprendendo algo que poderá ser utilizado em outras situações” (ALBUQUERQUE e LEAL, 2006, p. 104). Produzir um texto é uma atividade discursiva que exige um projeto de dizer: o aluno precisa ter uma finalidade e um ou mais interlocutores bem definidos, para então, posicionar-se como sujeito-autor que tem algo a dizer em seu texto.

Para que haja essa aproximação entre o texto que o aluno irá produzir e a sua realidade os encaminhamentos dados antes da produção são primordiais. Por parte do docente, há que se ter clareza quanto aos objetivos da atividade proposta, clareza nos enunciados, na escolha do gênero e do tema a se trabalhado, tudo isso, de forma a garantir a interacionalidade no contexto de produção. Este encaminhamento fica mais claro quando analisamos o esquema abaixo,

apresentado por Costa-Hübes, no qual, ela alia um encaminhamento pré-textual a uma pergunta. Vejamos:

Figura 1: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012, p.11)

Como podemos verificar na figura, para que o texto seja trabalhado como uma proposta de produção textual interacionista em sala de aula faz-se necessário responder de forma clara e objetiva algumas perguntas: Qual gênero será trabalhado? Para quem escrever? O quê? Por quê? E como escrever? As respostas a estas perguntas propiciarão a elaboração de uma atividade que se aproxima da realidade do aluno, facilitando assim, a sua produção e a aplicação do conhecimento.

Cabe ao professor orientar a atividade de produção textual fazendo com que o aluno reflita sobre o conteúdo trabalho, sobre os aspectos sociais, históricos e culturais, capacitando o estudante a refletir e tornar-se sujeito do discurso. Desta maneira, a produção de texto deixa de ser algo desvinculado da realidade e passa a ter um propósito claro e com estratégias definidas.

2.5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Ao nos debruçarmos sobre os documentos que norteiam o ensino de espanhol como Língua Estrangeira como as DCEs (PARANÁ, 2008) e os PCNs (BRASIL, 2000) percebemos que a língua é muito mais do que um sistema linguístico, ela é um “veículo fundamental na comunicação entre os homens” (BRASIL, 2000, p. 26).

De acordo com as DCEs, a “língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação” (PARANÁ, 2008, p. 53), que deve ser compreendida como um discurso e não como um código a ser decifrado, afinal, além de transmitir conhecimentos ela também cria significados e sentidos por meio da interação verbal dos sujeitos que a utilizam. Ao considerar a língua como uma interação as DCEs se apropriam dos estudos de Bakhtin:

Segundo Bakhtin, toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro. Para este filósofo, não há discurso individual no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e em função do outro. E é no espaço discursivo criado na relação entre o eu e o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. Daí a Língua Estrangeira apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade (PARANÁ, 2008, p.53).

Seguindo ainda a linha de estudos da teoria de Bakhtin a palavra carrega consigo um conteúdo e um sentido ideológico ou vivencial “é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2002, p. 95). Neste sentido, o ensino de qualquer Língua Estrangeira apresenta a cada enunciado uma relação e uma inter-relação entre a cultura, o sujeito e a história.

Desta maneira, a língua passa a ser a forma de comunicação e de expressão de um povo, muito mais do que aspectos estruturais e gramaticais, nela estão embutidos conceitos que ressaltam aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos e de sua comunidade. De acordo com os PCNs, a “[...] língua é o veículo de

comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 30).

Além da carga ideológica que a língua carrega, não podemos deixar de mencionar que a comunicação se constitui como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (BRASIL, 2000, p.31). Mais que isso, a língua “deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Os documentos oficiais apontam que, entre outras habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, há uma ênfase para o ensino das comunicações oral e escrita. Por estarem pautadas pelo conteúdo estruturante “*Discurso como prática social*”, as DCEs indicam que “o ponto de partida da aula de Língua Estrangeira Moderna será o texto, verbal e não-verbal, como unidade de linguagem em uso” (PARANÁ, 2008, p. 63), além de propor que o professor trabalhe com diversos gêneros discursivos, que abordem temas diversificados, a fim de contextualizar elementos como intertextualidade, coesão, coerência e, por fim, a gramática.

As DCEs citam Antunes, o qual esclarece que:

[...] o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outro. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades discursivas (ANTUNES *apud* PARANÁ, 2007, p. 130).

Porém, não basta apenas disponibilizar o texto, é necessário provocar uma reflexão no aluno, considerando quais foram os contextos de produção, qual é a finalidade do texto, para quem foi produzido, e quais elementos históricos, sociais e culturais que são abordados. A partir desta contextualização, o professor pode sugerir uma produção de texto. Ainda de acordo com as DCEs:

[...] é necessário que se identifiquem as diferenças estruturais e funcionais, a autoria, o público a que se destina, e que se aproveite o conhecimento já adquirido de experiência com a língua materna. O

objetivo será interagir com a infinita variedade discursiva presente nas diversas práticas sociais. [...] Do mesmo modo, a produção de um texto se faz sempre a partir do contato com outros textos, que servirão de apoio e ampliarão as possibilidades de expressão dos alunos (PARANÁ, 2008, p. 64).

Para cada texto trabalhado em sala de aula, as DCEs sugerem que os professores trabalhem os seguintes tópicos:

- Gênero: explorar com os alunos os diferentes gêneros textuais, suas aplicabilidades e características;
- Aspectos Culturais e de Interdiscurso: qual o contexto histórico da produção, quem escreveu, para quem escreveu, com qual objetivo, quais outras leituras podem ser feitas a partir deste texto e quais as influências culturais que podem ser percebidas;
- Variedade Linguística: formal ou informal;
- Análise Linguística: atividades de prática de análise linguística, tomando como base o texto. Estas atividades devem ser adaptadas de acordo com a série dos alunos.
- Atividades: pesquisa em livros, *internet*, entrevistas; discussão: aprofundamento e/ou confrontação das informações; e produção de texto, com os recursos disponíveis em sala de aula e a orientação do professor.

Com relação à escrita as DCEs afirmam que a mesma deve ser vista como uma atividade sociointeracional, ou seja, que produza algum significado para o aluno. Neste contexto, é importante que o docente encaminhe a atividade de modo a esclarecer qual o objetivo da produção textual e qual será o interlocutor, em situações reais de uso. O interlocutor apresentado nesta atividade deve ser um sujeito sócio-histórico-ideológico, capaz de interagir com o aluno e o material produzido. De acordo com o documento:

[...] o trabalho com a produção de textos na aula de Língua Estrangeira Moderna precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto, no qual se escreve sempre para alguém de quem se constrói uma representação (PARANÁ, 2008, p. 65).

A atividade deve ser conduzida a partir de um determinado gênero discursivo, a fim de possibilitar ao estudante que ele determine quais serão suas

estratégias de dizer, desenvolva a sua identidade e se constitua como sujeito. “Ao propor uma tarefa escrita, é essencial que se disponibilize recursos pedagógicos, junto com a intervenção do próprio professor, para oferecer ao aluno elementos discursivos, linguísticos, sociopragmáticos e culturais para que ele melhore a sua produção” (PARANÁ, 2008, p. 67).

Assim como na Língua Portuguesa, o processo de produção de textos em qualquer Língua Estrangeira também é um fator importante no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que permite ao estudante interagir com o outro e posicionar-se como sujeito crítico, em um mundo globalizado e permeado pela tecnologia, fator que facilita a comunicação com estrangeiros.

Diante da importância da produção de texto, de forma interacionista, nas aulas de Língua Espanhola, uma vez que servem de apoio para ampliar “(...) as possibilidades de expressão dos alunos” (PARANÁ, 2008, p. 64), surge a necessidade de verificar quais elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação estão presentes nos enunciados propostos pelos professores de Língua Espanhola do Ensino Médio e do CELEM do município de Santa Helena.

Neste capítulo abordamos sobre a produção de textos como uma atividade interacionista nas aulas de Língua Espanhola, para tanto, buscamos compreender tal concepção de linguagem e as condições de produção textual que conduzem tal atividade para o interacionismo. Na sequência iremos abordar como as TICs podem ser utilizadas a favor da educação.

3 A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E OS NOVOS MODOS DE APRENDER

Neste capítulo discutiremos acerca da importância da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no contexto escolar, como ferramenta auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, teceremos um breve histórico sobre o surgimento da informática e a sua inserção nas escolas brasileiras na década de 1960, iniciando com as primeiras experiências realizadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), até os dias atuais, passando por vários períodos, sendo o mais importante deles a década de 1990, período em começaram a ser utilizados os computadores pessoais, os celulares e principalmente a *internet*. Na sequência, abordaremos questões que perpassam pelos processos de letramento e pelas novas formas de aprender advindas com a incorporação do computador e das tecnologias na sala de aula e o novo papel do professor frente a essas mudanças.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA INFORMÁTICA NO BRASIL

A utilização de computadores, como aparatos auxiliares na educação, iniciou na década de 1950, quando as primeiras máquinas começam a ser comercializadas. A utilização de tal artefato foi importante devido a duas características: a capacidade de armazenamento de dados e de programação. Em 1958, o computador foi utilizado como máquina de ensinar, através de uma proposta tecnicista, no Centro de Pesquisa Watson da IBM e na Universidade de Illinois (VALENTE, 1999).

No Brasil, as primeiras experiências no campo educacional realizadas com o auxílio da informática foram realizadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a qual desenvolveu um software com a finalidade de avaliar os alunos do curso de graduação através da simulação de fenômenos de Física. Em tais experiências, o computador era visto como “[...] recurso auxiliar do professor no ensino e na avaliação, enfocando a dimensão cognitiva e afetiva ao analisar atitudes

e diferentes graus de ansiedade dos alunos em processos interativos com o computador” (MORAES, 1997, p. 2).

No final da década de 1970 e início dos anos 80, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu trabalhos com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem tanto de leitura e escrita, quanto de cálculo. O objetivo era promover a aprendizagem autônoma, através da compreensão do raciocínio lógico-matemático e das possibilidades de intervenção (MORAES, 1997).

A inserção das máquinas no ambiente escolar teve como objetivo propiciar mudanças pedagógicas, ou seja, o que se pretendia era uma transformação no ambiente de aprendizagem, no qual, o aluno tivesse a autonomia de construir o seu próprio conhecimento, ao invés do professor repassar informações.

Na busca de uma independência na área da informática, o Brasil procurou realizar uma capacitação nas atividades de informática na busca do desenvolvimento social, político e tecnológico. Em 1979 foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), com a finalidade de fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira e promover a autonomia do país (MORAES, 1997).

A realização de dois Seminários Nacionais de Informática na Educação realizados em 1981, na Universidade de Brasília e, em 1982, na Universidade Federal da Bahia, propiciaram a implantação de um programa de informática na educação brasileira. Nesses seminários foram discutidas as necessidades de se realizar uma pesquisa que avaliasse a importância do uso do computador na educação como uma ferramenta capaz de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos resultados obtidos com a realização dos seminários foi a implantação de projetos que permitissem a formação de pesquisadores e de profissionais das escolas públicas. Nessas formações o objetivo era criar um ambiente no qual a máquina fosse utilizada como um recurso facilitador do processo de aprendizagem. Neste momento, ocorre uma mudança na abordagem educacional, em que o professor deixar de ser um transmissor de informação e o foco recai sobre o aluno, agora, capaz de construir seu próprio conhecimento mediado pelo computador.

Na sequência, em 1987, foi ministrado o primeiro curso de formação de professores, o qual tinha como objetivo apresentar aos mesmos uma proposta de melhoria da qualidade da educação, por meio do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, pautado na perspectiva da crítica da tecnologia computacional.

A década de 90 representa um marco no contexto histórico da informática no Brasil com a inserção de computadores pessoais e o uso de telefones celulares. Em seguida, surge a *internet*, capaz de criar uma rede mundial na qual conecta todos os computadores, criando o que hoje chamamos de civilização digital.

Essa evolução marcou toda uma geração dividida entre nativos digitais, aqueles que nasceram em meio a um infinito número de aparatos tecnológicos, e os demais, aqui incluem-se a maioria dos professores, que nasceram antes desse período e agora precisam se adaptar e principalmente conhecer este universo que se torna cada dia mais presente.

A tecnologia vem avançando nos mais diversos setores, porém, a escola, local em que se dissemina o aprendizado, parece que não conseguiu acompanhar esse processo, como ressalta Belloni “o computador conectado e o celular individual passam a fazer parte da vida e transformam o cotidiano de todos. De todos, menos da escola, onde continua a dominar a palavra escrita e a do mestre” (BELLONI, 2013, p. 51).

Portanto, a escola tem um papel muito importante, que por vezes não é desempenhado, que é o de aliar o conteúdo tradicional ao uso das tecnologias em sala de aula. Contudo, nem sempre o professor está preparado para esta realidade, seja por falta de condições adequadas (falta de investimento em materiais e conexão de *internet*), ou por falta de uma formação inicial e continuada que contemple esse tipo de conhecimento.

A formação de professores capacitados quanto ao uso das tecnologias exige não apenas o domínio do computador e dos demais recursos, mas, deve envolver também, o domínio de uma postura e de uma prática reflexiva. Porém, alguns professores se mantêm submissos ao modelo tradicional de educação e apresentam dificuldades para manipular e incorporar o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 1999).

A utilização do computador como ferramenta auxiliar na sala de aula deve fazer com que o professor passe a compreender a educação como um processo em

que o aluno pode construir o seu próprio conhecimento. Porém, a integração de algo novo no espaço escolar representa uma ameaça, pois gera medo e insegurança, fazendo com que o docente reveja a sua maneira de trabalhar (ROSA, 2002).

Em decorrência dessas transformações, a formação de professores deve ser repensada em sua essência. Torna-se necessário preparar o professor para que ele tenha ciência de que ele possa ser um facilitador do aluno no processo de construção do conhecimento, desconstruindo dessa maneira a imagem de transmissor de informações.

Trazar a tecnologia para dentro do ambiente de estudo significa produzir conhecimento e estabelecer novas situações para a solução de problemas, ou seja, pode contribuir e ser utilizada como auxiliar no processo de aprendizado.

Na sequência trataremos sobre a mídia-educação e como ela pode interferir nos novos processos de letramento.

3.2 A MÍDIA-EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE LETRAMENTO

Pensar na utilização das mídias e suas tecnologias no ensino nos faz remeter a autores que privilegiam os estudos da mídia-educação. Segundo Belloni “[...] a mídia-educação faz parte do conjunto de competências a que as crianças e os adolescentes têm direito, sendo indispensável, como o letramento, à formação do cidadão” (BELLONI, 2013, p. 31).

De acordo com a autora a “[...] mídia-educação significa antes de mais nada falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares” (BELLONI, 2013, p. 33), ou seja, a mídias e suas tecnologias devem ser utilizadas no espaço escolar com a finalidade de melhorar as condições de ensino, uma vez que aproximam o professor do aluno por meio do uso de uma linguagem que é conhecida pela maioria dos estudantes.

Em 1982, a UNESCO deu um importante passo para a consolidação da importância da mídia-educação. Neste ano, 19 países adotaram a Declaração de

Grünwald³, na qual se comprometeram a ajudar os cidadãos a compreender melhor os fenômenos tecnológicos. Neste encontro consagrou-se o termo “mídia-educação” e a partir de inúmeros estudos, pesquisas e debates construiu-se a noção da “[...] mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como *ferramentas*: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos” (BELLONI, 2012, p. 47).

Os anos 1990 são considerados um marco internacional nos avanços da mídia-educação, pois, na Conferência Internacional realizada pela UNESCO, na cidade de Viena em 1999, intitulada “Educando para as Mídias e para a Era Digital”, a mídia-educação é considerada como um direito da criança e do adolescente, sendo considerados a partir de então como parceiros efetivos na discussão e definição de propostas.

No Brasil são realizadas algumas experiências na área por meio do trabalho de ONGs em espaços comunitários, fora da escola, porém, essas experiências não se multiplicam e desaparecem sem deixar contribuições significativas, haja vista que o governo não despense esforços para investir em uma política nacional para o setor.

Os anos 2000 estão sendo marcados pelos avanços na telemática, considerado por Belloni como sendo um “[...] casamento bem-sucedido da informática com as telecomunicações [...]” (BELLONI, 2013, p. 50), além disso, os avanços na nanotecnologia, nos jogos e na realidade virtual, têm motivado o surgimento de uma nova cultura denominada como “civilização digital”, na qual possui os seus nativos e nós (pais, professores, etc.) somos apenas imigrantes.

Neste novo contexto apresentado a tecnologia, o virtual e a telemática influenciam a vida social e a interação entre os indivíduos, uma vez que não mobilizam mais o corpo, mas sim a mente das pessoas. Sendo assim, o nosso corpo se torna frágil e obsoleto diante da perfeição e solidez das máquinas. Belloni destaca que

dessa interação entre crianças e as interfaces digitais surgem novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras, semânticas, de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em outras

³ Declaração adotada por educadores, comunicadores e investigadores de 19 países e participantes do Simpósio Internacional sobre Educação para as Mídias da UNESCO, realizado em 22 de janeiro de 1982, na cidade de Grünwald, República Federal da Alemanha. Disponível em <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: 03 fev. 2017.

situações, ou seja, novos modos de aprender (BELLONI, 2013, p. 51).

Com a evolução das reflexões acerca da utilização das TICs e sobre o papel da mídia-educação, chega-se a alguns consensos, tais como, a importância da inclusão digital e o real objetivo da mídia-educação que é a interpretação crítica, a qual permite a expressão dos alunos e o desenvolvimento da criatividade.

Além da inclusão digital, do desenvolvimento do pensamento crítico, a mídia-educação valoriza a participação e a opinião dos jovens, conforme promulgado na Conferência Internacional, citada anteriormente, e funciona como uma excelente ferramenta pedagógica podendo ser integrada aos processos educacionais.

A necessidade da utilização da mídia-educação nas escolas atuais pode ser comparada com o domínio da leitura e da escrita no século XIX. Ainda de acordo com Belloni

o acesso de *todos a todas* as tecnologias, numa perspectiva crítica e criativa de uso dos objetos técnicos mais sofisticados, como meios de emancipação do ser humano e de construção da cidadania, contra a lógica industrialista do capitalismo globalizado, com base no princípio de que ser cidadão significa estar alfabetizado em todas as linguagens (BELLONI, 2013, p. 53).

Ou seja, para sermos considerados totalmente alfabetizados, nos dias atuais, além de conhecermos o código escrito, precisamos conhecer e dominar minimamente os aparatos tecnológicos, por isso, a importância e a urgência de incorporar o tema na escola.

Diante do cenário estabelecido no século XXI, cabe à escola cumprir com sua função de formar cidadãos capazes de se comunicar e lidar com todos os tipos de linguagens. Para isso, faz-se necessário:

- *levar para dentro* da sala de aula as mídias e suas mensagens;
- considerá-las como *fatores de integração escolar e curricular*;
- provocar *interações entre disciplinas e metodologias, entre alunos e professores*;
- *estimular a motivação e o interesse* dos alunos;
- *desafiar os professores* a se apropriarem dessas novas ferramentas (BELLONI, 2013, p. 53).

A partir da consagração do termo mídia-educação e a busca do desenvolvimento de uma consciência crítica dos usuários das mídias eletrônicas e impressas, percebemos que a mídia-educação se aproxima da proposta do multiletramento e das teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias.

Para Kleiman o letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para práticas específicas” (KLEIMAN, 1995, p. 18 e 19). Porém, não há um consenso com relação ao que seja letramento. Para Soares, o letramento passa por muitos níveis de habilidades de leitura e escrita, além de usos sociais, uma vez que variam em função das necessidades individuais e sociais, do contexto social e cultural (SOARES, 2000).

Com a proliferação do suporte informatizado o conceito de letramento se expande surgindo assim o letramento digital, que se refere à prática social da leitura e da escrita mediada por meios eletrônicos (BUZATO, 2001). O letramento digital não substitui o letramento tradicional, mas acrescenta a este uma série de habilidades e conhecimentos que até então não eram necessários.

Documentos que norteiam o ensino de línguas, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), preconizam o ensino pautado no projeto do letramento, pois entende que o mesmo contempla outras habilidades de aprendizado como: a visual (mídia e cinema), a informática (digital), além da multicultural e crítica.

O que antes era separado na escola por habilidades chamadas de leitura, escrita, fala e compreensão oral, passa a ter um novo sentido com os estudos do letramento, no qual, as diversas formas de leitura interagem com as diversas formas de escrita e práticas socioculturais contextualizadas. Portanto, para o letramento, a alfabetização não ocorre de forma descontextualizada, mas sim, permeada pelas demais habilidades.

O letramento permite a compreensão de novos e complexos usos de várias habilidades que envolvem a comunicação mediada pelo uso do computador, nas quais podemos destacar o letramento visual e o letramento digital⁴. Neste sentido surge o conceito de multiletramento (KALANTZIS; COPE, 2000) com a finalidade de explicar a extrema complexidade desses novos usos da linguagem. Rojo (2012)

⁴ De acordo com Castela (2009) o letramento digital, ciberletramento, ou letramento eletrônico, se referem a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente.

define multiletramento como sendo o trabalho que normalmente envolve o uso de novas tecnologias (novos letramentos), que partem do conhecimento popular e local do aluno para um enfoque crítico, na direção de outros letramentos.

Embasada na variedade de culturas de populações e na multiplicidade semiótica nas quais os textos que a nossa sociedade consome, Rojo (2012) propõe uma pedagogia dos multiletramentos, na qual, são solicitadas novas práticas de produção, em novas plataformas e também a prática da análise crítica como receptor.

De acordo com as OCEM, o desenvolvimento de um projeto que possibilita múltiplos letramentos pressupõe conceber tanto a leitura, como a escrita, como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Tal prática pressupõe que o professor resgate do contexto na qual a comunidade está inserida “[...] as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade” (BRASIL, 2006, p. 28). Ainda, de acordo com as orientações do documento

[...] defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares – prevendo, assim, diferentes tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes (BRASIL, 2006, p. 28).

Os documentos oficiais defendem a necessidade de criar condições para que os alunos construam sua autonomia, em uma sociedade tecnologicamente complexa e globalizada, sem perder a sua identidade cultural e social. Neste sentido os múltiplos letramentos, constroem de forma semiótica e híbrida, por meio dos hipertextos⁵, *internet*, filmes etc., condições para o aluno confrontar as práticas de linguagem, levando-o a se constituir como cidadão.

No contexto que vivemos torna-se de extrema importância trazer ao ambiente escolar as TICs, pois, ao aliar a tecnologia com as práticas de letramento contribuimos para a inclusão digital do nosso aluno. Desta maneira, propiciamos o contato com o letramento digital, o qual, não consiste simplesmente em obter

⁵ Lévy (2000a) define hipertexto como sendo um imenso conjunto de interfaces comunicativas, disponibilizadas nas redes. O hipertexto transcende a linearidade da escrita para a sensibilização dos espaços.

conhecimento técnico acerca das máquinas, mas sim, desenvolver a capacidade de construir sentidos ao dominar as tecnologias; saber selecionar e interpretar as informações acessadas e principalmente se comunicar.

De acordo com Rivoltella (2013), os trabalhos com as mídias em sala de aula devem servir para desenvolver a consciência e a autonomia crítica do usuário. Para alcançarmos tal feito é necessário que haja uma convergência da educação para a cidadania. De acordo com o autor, para sermos cidadãos ativos precisamos nos valer da mídia-educação.

Concordamos com o autor e acreditamos que, quando utilizada de maneira adequada, a mídia-educação melhora as condições de ensino e proporciona a construção de uma consciência crítica por parte dos alunos. Desta maneira, podemos contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e da formação dos nossos alunos.

No tópico a seguir abordaremos a influência das tecnologias no processo de aprendizagem.

3.3 AS TECNOLOGIAS E AS NOVAS FORMAS DE APRENDER

Vivemos um período histórico caracterizado pelo uso intensivo da *internet* e suas infinitas possibilidades de interação em diversos ambientes, sejam eles chats, fóruns de discussão, e-mail, jogos, redes sociais, além de poder acessar as mídias e as notícias em tempo real. As tecnologias estão sendo amplamente utilizadas, constituindo assim, a “sociedade da informação”, caracterizada pelo “[...] armazenamento e transmissão de dados e informações de baixo custo” (ASSMANN, 2000a, p. 8).

As novas tecnologias já não são utilizadas apenas como instrumentos técnicos, mas sim, como instrumentos capazes de ampliar “[...] o potencial cognitivo do ser humano, [...] possibilitando mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2000a, p. 9). Estas parcerias cognitivas aparecem como uma novidade na relação em que o usuário/aprendente estabelece com a tecnologia transformando-se em elemento capaz de modificar as formas de ver e até mesmo organizar o mundo.

A relação cooperativa existente entre o ser humano e as máquinas inteligentes está criando uma nova parceria cognitiva, no qual não se limita apenas a configuração e formatação das máquinas, mas sim, na participação ativa do usuário na transformação da informação em conhecimento. “Em resumo, as novas tecnologias têm um papel ativo e co-estruturante das formas do aprender e do conhecer” (ASSMANN, 2000a, p. 10).

Ao introduzirmos o ingrediente tecnológico em nossas construções cognitivas, possibilitamos um novo modo de conhecer, até então desconhecido. A ampliação e a versatilidade da utilização das tecnologias, principalmente da *internet*, propiciam a multiplicação das atividades cognitivas, que devem ser aproveitadas ao máximo, uma vez que propiciam um papel ativo e inovador nas formas de conhecer e aprender. Segundo Assmann, o uso, ou não uso das tecnologias, “[...] tem conseqüências já constatadas no desenvolvimento do potencial cognitivo dos aprendentes” (ASSMANN, 2000a, p. 11). A facilidade que as tecnologias trouxeram com o emaranhado de redes e interlocuções possíveis foi capaz de transformar a memória ativa de um simples lugar de depósito de conhecimento para um local de construção de conhecimentos.

“Num momento em que os usos das tecnologias estão redefinindo as formas de produção e socialização do conhecimento, [...] os desafios da educação e da formação inicial e continuada de professores são imensos” (FANTIN e RIVOLTELLA, 2013, p. 07), todavia, nem sempre os professores se encontram preparados para utilizar as TICs. Há uma certa insegurança em utilizar a tecnologia nas pesquisas pessoais ou em sala de aula, uma vez que o sistema como um todo tende a resistir às mudanças.

Pela primeira vez, as relações de poder se invertem na sala de aula. O professor, que dominava a norma culta e todo o conteúdo a ser repassado a um discente passivo e acumulador de conhecimentos, depara-se com alguém que domina algo bastante valioso: a tecnologia. Esta inversão de papéis também pode provocar a insegurança nos professores, que precisam atualizar-se, pois, os conhecimentos trazidos dos bancos acadêmicos já não são mais suficientes para transmitir o conhecimento. Como dito anteriormente, não se trata mais de repassar conhecimentos, mas sim, orientar a construção ativa do conhecimento, através do ensino coletivo e compartilhado. No caso da produção de texto aliada ao uso das

tecnologias, é possível realizar pesquisas e discussões acerca dos temas abordados em sala de aula e proporcionar uma maior circulação dos materiais produzidos, os quais, quando compartilhados em rede, podem ser objeto de ensino coletivo.

De acordo com Assmann,

As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento (ASSMANN, 2000a, p. 7).

A partir da inter-relação das redes o conhecimento deixou de ser algo individual, unilateral e isolado para transformar-se em algo cooperativo, construído coletivamente, propiciando o intercâmbio de informações e novas formas de acesso, construção e compartilhamento de conhecimentos. Além disso, ampliou a capacidade de se comunicar com os demais, expressar suas ideias, opiniões, emoções, etc.

Neste contexto de conhecimento coletivo, definido por Lévy (2003) como inteligência coletiva, o saber é distribuído igualmente entre todos os indivíduos. Todos podem oferecer seu conhecimento, ou seja, ninguém é nulo e, portanto, todos devem ser valorizados.

De acordo com Lévy (2003), a inteligência coletiva prioriza o saber como sendo o pilar principal das relações humanas. Sendo assim, essas relações são baseadas na valorização do sujeito e de suas habilidades e só podem ocorrer em um espaço denominado de Espaço do Saber, que nada mais é do que o espaço virtual, no qual, todos tem a chance de demonstrarem suas habilidades e serem valorizados pelo saber que possuem.

Estamos diante do que Assmann (2000a, p. 9) denomina de “sociedade da aprendizagem”, uma vez que ela não se limita mais ao espaço e ao período escolar tradicional. Inicia muito antes da escolarização e continua em nossa vida profissional, em casa e na convivência com os demais, ou seja, é um processo que dura por toda a vida.

Para que a sociedade da informação possa assentar nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos, faz-se necessário a

implantação de políticas públicas que garantam que todos tenham acesso igualitário ao progresso tecnológico e uma distribuição equivalente do potencial de prosperidade.

Além da implantação de políticas públicas adequadas existe a necessidade de enfrentar a insegurança que muitos professores demonstram ao uso de tecnologias, tanto no uso pessoal, quanto ao uso em sala de aula. É necessário despertar nos mesmos a consciência de que as formas de aprender não estão mais ligadas exclusivamente ao conhecimento repassado pelos docentes, mas sim, no entendimento de que o conhecimento deve ser construído coletivamente, através da intermediação do professor, neste sentido, o aluno torna-se um ser ativo, capaz de construir o novo.

Portanto, devemos ter consciência do papel que o professor desempenha frente a essas tecnologias, que é o de propiciar ao aluno novas formas de conhecer e aprender, por meio de um conhecimento construído coletivamente. Para tanto, devemos conhecer possibilidades de uso das TICs no ensino e aprimorá-las ao longo da carreira docente.

3.4 AS TICs A FAVOR DA EDUCAÇÃO

É inegável perceber que a tecnologia entrou de modo definitivo e significativo em praticamente todas as esferas da vida humana, alterando nossa maneira de ser, estar, sentir e pensar o mundo. Diante deste fenômeno social Castells afirma que estamos diante da “sociedade da informação”.

De acordo com Castells (2003), na sociedade da informação, a tecnologia é elemento central da atividade humana perpassando todas as dimensões do homem. O uso das TICs em diferentes espaços e contextos é constante e percebe-se a existência de uma interação digital entre pessoas e também entre instituições. Lévy afirma que:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, de metamorfose incessante, de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são

capturados por uma informática cada vez mais avançada (LÉVY, 2004, p. 7).

As TICs vêm alçando lugar de destaque na sociedade e nas relações humanas, haja vista que, a informação vem se tornando o ponto central de tudo. A informação acabou se tornando um patrimônio, algo que possui valor. São dados classificados e organizados que podem ser utilizados com um objetivo, um propósito e um fim específico. Neste sentido, a educação precisa se voltar para os saberes necessários para a obtenção da informação, que são: conhecimento básico de mídia e tecnologia, comunicação efetiva, pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

No início da escolarização moderna a lousa e o giz eram os materiais didáticos que estavam à disposição do educador, cujo trabalho, salvo alguma atividade mais criativa, limitava-se a repetir conceitos, fórmulas, esquemas e modelos prontos e acabados, não oportunizando espaço para a criação por parte dos alunos.

Mais tarde, veio o computador conectado a redes locais e remotas e, depois a *internet*, possibilitando, assim, mudanças na forma de conceber e lecionar as aulas. A primeira mudança perceptível foi a implantação do ensino a distância (EaD), o qual, possibilitou o acesso ao estudo a milhões de brasileiros. A EaD é considerada uma ferramenta estratégica, especialmente no Brasil, onde a geração de conhecimento ainda está limitada aos grandes centros urbanos. Além disso, a EaD ajudou a democratizar o acesso ao ensino promovendo a inclusão social.

A partir da utilização da tecnologia conectada às redes nas escolas a educação nunca mais foi a mesma. Ligados à rede mundial, estudantes e professores puderam, finalmente, ir além da sala de aula, num esforço de pesquisa que, com o respaldo dos sites de busca, eliminaram barreiras.

Uma das maiores vantagens da utilização dos espaços virtuais no processo de aprendizado é que os alunos podem aprender fazendo, em vez de aprender apenas ouvindo dizer como é que as coisas devem ser feitas. Desse modo, podem colaborar com outras pessoas, trocar informações, e acima de tudo, aprender a construir o próprio saber, em um processo cumulativo de troca de saberes e informações.

Por meio da utilização das ferramentas tecnológicas a escola sai do ambiente tradicional e passa a funcionar em qualquer lugar onde haja acesso à informação. O uso das TICs em sala de aula torna as atividades mais dinâmicas, motivadoras, além de conduzir o aluno a inúmeras descobertas, por meio da ativação e multiplicação das atividades cognitivas.

O professor como facilitador do uso das TICs deve orientar os alunos quanto ao uso adequado das ferramentas tecnológicas; ensinar a realizar pesquisas na rede; buscar vídeos e/ou imagens que possam complementar e ilustrar as explicações dadas em sala de aula. Aos poucos o quadro negro passa a ser substituído pelos projetores, capazes de ilustrar os conteúdos em apenas um clique. O uso da tecnologia modificou a dinâmica de aprendizagem: o professor passou a ter o papel de facilitador, capaz de orientar os alunos na construção do próprio conhecimento.

Em meio a este contexto de mudanças, as instituições de ensino têm desenvolvido portais com a finalidade de levar a informação e o conhecimento por elas produzido para além de suas fronteiras físicas, contribuindo para a disseminação do conhecimento e para a constituição de comunidades de aprendizagem, que são capazes de atender, de forma variada, estudantes de qualquer lugar.

As TICs chegaram para transformar a forma como ensinamos e aprendemos. A tecnologia, sem dúvida, proporciona mais autonomia ao aluno tornando o aprendizado mais interativo e eficiente. Para tanto, é imprescindível que os professores se apropriem dos recursos tecnológicos, tanto para a preparação, quanto para a exposição dos conteúdos.

A inserção da tecnologia em sala de aula é considerada um fator de suma importância para o aprendizado, uma vez que ela está presente em diferentes momentos do dia a dia do professor e do aluno. Trazer a tecnologia para dentro do ambiente de estudos significa produzir conhecimento e estabelecer novas situações para a solução de problemas, ou seja, pode ser utilizada como auxiliar no processo de produção de conhecimento.

Sendo assim, o professor deve, primeiramente, reconhecer que existe um novo contexto socioeducativo para, então, buscar alternativas que possibilitem uma nova ação, para que possa se aproximar de fato do aluno, proporcionando um

aprendizado que faça sentido, uma vez que o mesmo é um nativo digital⁶. Neste contexto, Dal Molin (2003) afirma que:

O espaço do saber não é mais o mesmo. À margem da escola, sua feição é outra. Ele se apresenta hoje com uma inquietude veloz, com uma urgência movediça, fluídica, entrelaçada com muitas vozes, muitas cores, muitas bandeiras, indicando que as fronteiras entre as disciplinas ou áreas de conhecimento, ou entre as culturas que se oferecem na imensidão do ciberespaço diluem-se dia após dia (DAL MOLIN, 2003, p. 290).

Considerando que, o espaço onde o saber é construído e difundido se modificou e que a tecnologia está cada vez mais presente, tanto no ambiente social, quanto no ambiente escolar, é importante que os professores conheçam e utilizem as tecnologias para proporcionarem aulas mais motivadoras e dinâmicas, na qual despertem o interesse do aluno acrescentando valores e adequações contextuais às informações trabalhadas em sala de aula.

Diante da importância da utilização das TICs como mídia-educação na atividade docente, uma vez que elas aumentam a atividade cognitiva e se aproximam da realidade do aluno, as informações são processadas no momento em que acontecem, com uma velocidade absurda, além de contribuírem para a comunicação do indivíduo, a igualdade e construção do conhecimento coletivo procuraremos, neste trabalho, identificar quais e como as TICs são utilizadas pelos professores quanto aos aspectos teórico-metodológicos, no encaminhamento da produção de texto.

Neste capítulo contextualizamos o processo de implantação da informática no Brasil e sua importância no processo de letramento. Além disso, destacamos que as TICs, quando bem utilizadas, podem se tornar aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Na sequência abordaremos a importância da formação continuada para os professores e analisaremos os dados gerados em nossa pesquisa.

⁶ PRENSKY (2001), classifica os usuários das tecnologias digitais como “nativos” e “imigrantes”. Os nativos são aqueles que nasceram em um universo digital, em contato com a *internet*, encaram com facilidades as mudanças e novidades apresentadas pela tecnologia e se adaptam a esta realidade. O segundo grupo, denominados de imigrantes digitais são aqueles que se introduzem às tecnologias, “migram” e se adaptam a essa nova realidade.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA ESPANHOLA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, abordaremos a formação continuada de professores. Após uma breve exposição sobre o tema, realizaremos a análise dos dados gerados, seguindo a ordem cronológica destes. Primeiro apresentaremos o questionário aplicado aos professores antes da formação, em seguida, descreveremos o trabalho realizado durante os oito encontros da formação continuada realizada com os professores de Língua Espanhola da rede estadual de Santa Helena, e por último, analisaremos os planos de aula por eles apresentados antes e após a formação.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de formação continuada de professores vem sendo alvo de debates e estudos desde o final da década de 1970, sendo ampliado consideravelmente nas décadas de 1980 e 1990. Pesquisas na área de formação de professores se justificam, sobretudo, por quatro razões:

[...] em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. [...] as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. [...] tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores. (MILLER, 2013, p. 100)

As pesquisas na área de formação de professores contribuem em diferentes níveis, pois, ajudam a aprofundar os conhecimentos tanto de acadêmicos em formação inicial como de professores que atuam há tempo em suas respectivas áreas, sendo também, uma importante alavanca de transformação social, uma vez

que tem como objetivo promover discussões e reflexões acerca do que ocorre nas salas de aula.

O maior avanço ocorreu nos anos 90 com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996. A referida lei, em especial o art. 67 discorre sobre:

a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996)

A partir deste contexto, a formação continuada passa a ser vista como uma possibilidade de melhoria na qualidade da educação nacional e conseqüentemente como um avanço na valorização do profissional do magistério.

Pensando nesta valorização do professor, surge o interesse pela formação continuada dos professores de Santa Helena a partir da própria vivência como docente no município nos anos de 2007 e 2008 e, posteriormente, no ano de 2014. Nestes diferentes períodos, evidenciou-se que a Língua Espanhola é pouco valorizada no meio escolar, quase não havendo investimentos nesta área. Com o desejo de colaborar com os colegas de profissão, propusemos uma formação continuada de 8 encontros, nos quais pudéssemos compartilhar experiências e procurar maneiras de conciliar o trabalho de produção escrita com o auxílio das tecnologias, com o intuito de aprimorar o trabalho em sala de aula.

O projeto proposto, intitulado “Formação Continuada para a produção de textos na aula de Língua Espanhola com o auxílio das TICs”, coordenado pela professora Greice da Silva Castela, tinha como foco, além da geração de dados para a pesquisa, a formação continuada dos professores de Língua Espanhola do município de Santa Helena, que atuam na rede estadual de ensino. Neste sentido, antes e durante a formação continuada, geramos dados que nos permitiram a análise da concepção de linguagem destes docentes. Contudo, vale ressaltar que as oficinas não tinham como único objetivo fornecer dados a serem analisados, pois, vemos na formação continuada uma oportunidade para aprofundar e construir conhecimento coletivamente.

Quando falamos em conhecimento, faz-se necessário uma distinção com o termo informação, uma vez que temos acesso a inúmeras informações o tempo todo e precisamos analisar e transformar toda essa bagagem em conhecimento. De acordo com Verdinelli (2007),

A revolução da informação impõe a necessidade de analisá-la criticamente e transformá-la em conhecimento. Cabe, então, diferenciarmos informação de conhecimento. Entendemos que a primeira é construída por fatos, dados que são veiculados nos mais diferentes suportes: jornais, rádio, televisão, revista, livros, internet e outros meios, portanto, é matéria bruta. Quanto ao conhecimento, este é construído socialmente pelo ser humano no âmbito das relações humanas (VERDINELLI, 2007, p. 15).

Concordamos com a autora e acreditamos que cabe ao professor o papel de transformar as informações em conhecimento, e mais, conduzir o aluno a transpassar a fronteira da informação adquirida pelos mais diversos meios de comunicação como televisão, *internet*, etc., para um conhecimento mais elaborado e sistematizado.

Neste sentido, surge um novo desafio para o professor que é o de transformar a informação em conhecimento. Sendo assim, a profissão professor deve ser repensada e a formação continuada pode ser uma grande aliada no processo de construção desse novo profissional, pois, com o volume de informações que são produzidas e veiculadas a todo momento, a formação inicial não consegue abordar todos os itens necessários para a atuação profissional. Pensando nessas novas atribuições, Verdinelli (2007) destaca que:

[...] é necessário que os professores tenham, regularmente um tempo fora de sala de aula em contextos nos quais se sintam bem para falar sobre seu trabalho, refletir a respeito de sua prática pedagógica, sistematizar as metodologias usadas, compartilhar com os colegas os problemas enfrentados, discutir temas decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem [...] (VERDINELLI, 2007, p. 18-19).

Na qualidade de oportunizar este momento fora da sala de aula, por meio de uma formação continuada, buscamos deixar os participantes à vontade para tecerem comentários acerca do que estava sendo proposto em cada encontro, além de não os impedirmos de fazerem desabafos acerca das suas vivências e angústias em sala de aula.

Outro fator importante a ser considerado nos encontros é o aprofundamento teórico dos conteúdos debatidos antes de realizarmos a parte prática. Sendo assim, os encontros foram organizados de forma que vislumbrassem a importância da teoria para respaldar as ações práticas. Mesmo que, em sua maioria, os professores procurem cursos de formação continuada para aprender ou aprimorar atividades práticas que eles possam aplicar em sala de aula, conforme Oliveira (2007), não podemos priorizar apenas as atividades práticas em detrimento do conhecimento teórico.

De acordo com Prada (1997), a formação continuada é o processo no qual se pretende alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar os conhecimentos que os professores já possuem, neste sentido, procuramos resgatar o conhecimento adquirido pelo professor na formação inicial e, em grupo, por meio do estudo teórico e do relato das práticas buscamos aprofundar tais conhecimentos.

Nóvoa (1991) defende que a formação continuada deve seguir um modelo construtivista que tenha como objetivo atender as necessidades dos educadores, o qual resulta em uma aprendizagem realmente significativa, uma vez que pretendem elucidar questões anteriormente identificadas, como no caso desta investigação, em que primeiro levantamos as necessidades por meio de um questionário, para então, propor as oficinas, desta forma, atendendo a demanda dos professores envolvidos.

Por este trabalho estar vinculado a uma formação continuada, apoiamos-nos em Candau (1996) para quem,

[...] formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1996, p. 150).

Concordamos com a autora, pois acreditamos que a formação continuada é um dos elementos fundamentais para aprofundamento das práticas reflexivas de um docente, uma vez que, nenhuma formação é integral, haja vista que o mundo muda, as pessoas mudam e, conseqüentemente, as necessidades mudam. Sendo assim, a formação continuada tem como intuito ampliar as possibilidades de conhecimento dos professores, além de fazer com que o professor deixe de ser um receptáculo de

conhecimentos, para se tornar autônomo na busca e, também, produtor de conhecimento.

Verdinelli (2007) destaca que “[...] nunca estamos formados, e sim, continuamente em processo de formação” (2007, p. 19). Neste sentido, acreditamos na necessidade de oferecer aos professores uma formação continuada que reforce conhecimentos básicos, mas de extrema importância, como os encaminhamentos a serem adotados para a produção de um texto, em uma perspectiva interacionista, e que mostre possibilidades para enfrentar os desafios causados pela modernidade, como a inserção de mídias na sala de aula. Ainda de acordo com a autora,

Exige-se um professor que saiba lidar com a informação, transformando-a em conhecimento, que repense suas funções e redimensione sua relação com o saber e com a cultura. Desse modo, a formação do professor não pode restringir-se à formação inicial, visto que a mesma torna-se incompleta à medida que o processo de produção e divulgação do conhecimento torna-se cada vez mais rápido (VERDINELLI, 2007, p. 18-19).

Para que a formação continuada seja eficiente, Candau (1997) apresenta três aspectos considerados importantes: primeiro, deve partir das necessidades reais do meio em que o professor se encontra; segundo, valorizar o saber docente e a sua experiência; por último, resgatar e valorizar o que o docente construiu durante a sua prática pedagógica.

Neste sentido, uma formação continuada que vem de encontro as necessidades do professor, entendida aqui como o uso das tecnologias para aproximar o conteúdo do aluno, parece ser bastante pertinente, sem nos esquecer de valorizar a experiência e a prática do professor que irá participar da oficina. Para tanto, iremos nos pautar em revisões teóricas, para então, em conjunto, propormos práticas que possam auxiliar os encaminhamentos das atividades de em sala de aula.

Na próxima seção, analisamos os dados apresentados pelos professores nos questionários aplicados antes da formação.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS PELO QUESTIONÁRIO

Nesta seção, analisaremos os questionários respondidos pelos participantes da pesquisa. Como já dissemos no capítulo metodológico, escolhemos este instrumento de geração de dados, pois, “[...] quando aplicados criteriosamente, apresentam elevada confiabilidade ao levantar dados relativos a atitudes, opiniões, comportamentos, conhecimentos e outras questões” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 179).

No questionário abordamos questões que versam sobre o perfil dos professores, já analisadas no tópico que fala sobre o perfil dos participantes da pesquisa, produção de texto, utilização de tecnologias em sala de aula e formação continuada. O questionário foi entregue aos 7 professores que ministram aulas de Língua Espanhola na rede estadual do município de Santa Helena, sendo que destes, 6 retornaram respondidos. Com a finalidade de mantermos o sigilo dos informantes, e levando em conta que tínhamos um participante do sexo masculino, optamos por nominar os participantes com nomes unissex, sendo Iraci, Nair, Eli, Darci, Valdeci e Ariel.

Primeiramente, analisaremos as questões que abordam a temática sobre produção textual. Nosso objetivo ao analisar as respostas obtidas com essas perguntas era descobrir o que os professores entendiam por produção textual e se eles conheciam os encaminhamentos que conduzem uma produção para uma atividade interacionista.

A pergunta inicial foi: **Você realiza produção de texto com seus alunos de língua espanhola? Por quê?** Nosso objetivo com esta questão era sondar se os professores realizavam produção em suas aulas e saber sobre a importância da realização desta atividade. Considerando o objetivo da questão acima, decidimos agrupar as respostas, que foram bem similares, de outra pergunta que também pretendia saber sobre a importância da produção de texto: **Você considera importante a produção textual nas aulas de língua estrangeira? Por quê?** Para tais questões, obtivemos as seguintes respostas:

Eli. Sim. Para os alunos praticarem a escrita.

Darci. Sim. Porque a produção escrita possibilita aprimorar o desempenho linguístico do aluno no idioma espanhol.

Sim. Porque é por meio do texto que se obtém avanços nas habilidades linguísticas na língua estrangeira considerando que na produção de texto é possível ampliar o vocabulário no idioma, bem como evoluir na escrita e conhecimento gramatical e cultural sobre a língua estrangeira em estudo.

Valdeci. Sim. Porque penso que para trabalhar LEM é indispensável tentar desenvolver no aluno as quatro habilidades.

Sim. Porque se trata de um momento onde o estudante poderá apresentar o resultado de seu aprendizado.

Podemos perceber, pela fala dos docentes acima mencionados, que a produção de texto é considerada como uma forma de praticar e desenvolver a habilidade da escrita, como um fator que ajuda no desempenho linguístico de um aluno de Língua Estrangeira. Além disso, o aluno pode aumentar o seu vocabulário e demonstrar aquilo que foi aprendido em sala. De acordo com Geraldi (1997):

[...] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1999, p. 135).

Segundo as respostas apresentadas e a definição apontada por Geraldi (1999), percebemos que nestes casos a produção de texto não está atrelada a uma prática interacionista da linguagem, uma vez que o foco está em aprimorar a prática da escrita, com a finalidade de demonstrar ao professor o resultado do aprendizado em sala de aula.

Vejam os que disse outro docente:

Iraci. Sim. É uma ferramenta de incentivar a leitura e busca de informações e notícias, além de desenvolver a capacidade de organizar informações e crítica em forma de texto para preparação para Enem, vestibular...

Sim. Porque além de oportunizar a prática da pesquisa, leitura, reflexão e debate crítico sobre temas relevantes ao conteúdo programático, em língua estrangeira o aluno desenvolve ainda a habilidade e o conhecimento de uso como forma comunicativa a escrita na língua estrangeira.

Nesta fala o docente relata que sim, trabalha com a produção de texto e diferente dos outros relatos, este utiliza a escrita como ferramenta capaz de incentivar os alunos à leitura e a busca de outras informações, além de oportunizar a reflexão e o debate sobre os temas abordados. Para que possamos, como ele diz, organizar informações e realizar crítica em forma de texto, devemos necessariamente ter práticas de leitura. Faz parte do papel do professor apresentar aos alunos a importância de lerem textos diversos, pois assim, inserimos os mesmos em diversas prática sociais em que a escrita está presente, não apenas para a produção de textos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, mas sim, para o seu próprio desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos. Neste sentido, as próprias diretrizes prevêm o contato do aluno com outros textos antes da produção propriamente dita:

A reflexão crítica acerca dos discursos que circulam em Língua Estrangeira Moderna somente é possível mediante o contato com textos verbais e não-verbais. Do mesmo modo, a produção de um texto se faz sempre a partir do contato com outros textos, que servirão de apoio e ampliarão as possibilidades de expressão dos alunos. (PARANÁ, 2008, p. 64)

Apenas um dos docentes afirma que não trabalha com a produção de texto nas aulas de Língua Estrangeira. Vejamos:

Ariel. Não. Trabalho com CELEM do Ensino Fundamental, os alunos não têm base para longas produções. No Ensino Médio, a carga horária limita o trabalho.

As DCEs prevêm em seu conteúdo estruturante práticas de escrita a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que, no Ensino Médio ela recomenda que

os professores “estimulem produções em diferentes gêneros” (PARANÁ, 2008, p. 84). Neste sentido, acreditamos que a opção por não trabalhar a produção de texto em sala de aula priva os alunos de uma série de conhecimentos que são desenvolvidos a partir da interação pela escrita.

Na sequência trazemos a fala de mais um professor:

Nair. Sim. Para aprimorar técnicas de interação com a linguagem visando torná-la mais clara e significativa. Sim. Para desenvolver a criatividade e estimular o senso crítico do aluno.
--

Neste excerto encontramos um elemento muito importante que é a interação com a linguagem. De acordo com as DCEs, “[...] a interação ativa dos sujeitos com o discurso, dará, ao aluno, condições de construir sentidos para textos” (PARANÁ, 2008, p. 62), ou seja, o aluno será capaz de construir textos mais significativos. Outro ponto importante para que a linguagem seja trabalhada de forma interacionista é o de aprimorar o senso crítico do aluno, tornando-o um sujeito capaz de interagir criticamente com os textos trabalhados.

Portanto, ao verificarmos o porquê dos professores trabalharem com a produção escrita em sala de aula, a maioria dos docentes sinalizou uma preocupação com os aspectos formais e linguísticos no ensino de Língua Estrangeira, não havendo muita preocupação em utilizar a escrita como uma forma de interação entre os sujeitos discursivos.

Considerando que o gênero discursivo é um elemento essencial para a produção textual, pois delimita as estratégias do dizer, solicitamos aos professores que respondessem a seguinte questão: **Quais gêneros textuais você solicita que os alunos escrevam?** Para esta questão obtivemos as seguintes respostas:

Iraci. Artigo de opinião, argumentativo, crítico argumentativo, anúncio publicitário.

Nair. Propaganda, notícia, postal.

Eli. Todos.

Darci. Charges, fábulas, notícias, contos, transcrição de textos auditivos, etc.

Valdeci: Anúncio publicitário, notícias, diálogos para prática de conteúdos gramaticais diversos, cartas, bilhetes, curriculum, HQ.

Ao considerarmos as respostas trazidas pelos professores, podemos perceber certa confusão em dizer com quais gêneros eles trabalham, pois, alguns exemplos apresentados não se tratam de gêneros, mas sim, de tipologias textuais como é o caso do texto argumentativo. Também não podemos considerar como gênero discursivo a transcrição de textos auditivos e o diálogo para prática de conteúdos gramaticais.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o de que um participante mencionou que trabalha com *todos* os gêneros textuais. O leque de gêneros é bastante extenso e é apresentado ao final das DCEs, a qual menciona quase 200 tipos de gêneros distintos. Acreditamos que o professor deve selecionar alguns gêneros para trabalhar com cada ano, a fim de contextualizar aos alunos a importância e o uso de cada um deles. De acordo com as DCEs:

O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor (PARANÁ, 2008, p. 58).

Sendo assim, o trabalho em sala de aula a partir dos gêneros textuais tem como objetivo propiciar ao aluno o entendimento das mais diversas formas de usos da linguagem, bem como, construir significados em Língua Estrangeira. Para isso, o professor precisa conhecer/reconhecer a importância de se trabalhar com os gêneros em sala de aula.

Na sequência, solicitamos aos participantes que respondessem a seguinte pergunta: **O que você entende por produção de texto?** Nosso objetivo era

compreender o que os professores entendem por produção, se apenas textos escritos, ou também, outros tipos de produção. Vejamos:

Iraci. O ato comunicativo pelo qual a pessoa tem a possibilidade de comunicar inúmeros temas de inúmeras formas de organização ou tipologia textual escrita e com posterior liberdade de ler, apresentar em diversos espaços e mídias.

Nair. A produção de textos é um processo de criação, é um modo de organizar, formular uma idéia em diversos gêneros textuais.

Nos trechos acima descritos, principalmente no primeiro, há uma clara denominação de que o texto está inserido apenas na plataforma escrita, no segundo não é possível delimitar em quais planos o texto pode ser dimensionado. Nas duas respostas podemos perceber uma valorização da organização do texto, atrelado a um gênero discursivo, características da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Vejamos o que relatam os outros participantes:

Darci. Toda produção oral, escrita, desenhada, ilustrada, gesticulada, etc.. que apresente uma finalidade, produza sentido e desempenhe uma função social e/ou cultural.

Valdeci. Entendo por produção de texto toda a construção oral ou escrita que se dê de forma autônoma.

Ariel. Trata-se de qualquer enunciado produzido oral ou por escrito, com o objetivo de transmitir uma mensagem a alguém.

Nestas três falas, ao contrário das primeiras, há um novo dimensionamento das plataformas em que um texto pode ser produzido, podendo ser, conforme citado, de modo oral, escrito, desenhado, ilustrado, gesticulado, etc. Podemos perceber aqui, a presença de características da concepção da linguagem como forma de interação.

Mais tarde, durante as oficinas, pudemos colher o seguinte depoimento de um dos docentes, vejamos:

A gente pensa no texto como aquele no papel, aquele texto grande, mas texto na verdade é tudo aquilo que transmite uma mensagem, eu vou escrever o que, para quem, com que objetivo (Ariel, 06/04/2017, gravação em áudio).

Sem dúvida a produção de texto transborda o papel e se materializa em muitos outros segmentos. E seu propósito ultrapassa a fronteira de apenas organizar as ideias e produzir um sentido, e sim, o de dialogar, o de interagir com outros textos e com outros sujeitos/leitores. Geraldi (1984) explica muito bem como essa teia é desenvolvida e a importância que o texto proporciona para a formação do aluno como sujeito participativo:

O texto (oral o escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa sociedade, constitui nossa herança cultural. Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo; com textos e leitores (GERALDI, 1984, p. 22).

Para entender um pouco mais sobre as práticas que subjazem o trabalho dos docentes perguntamos a eles: **Como você costuma trabalhar a produção de textos nas aulas de língua espanhola?** Nosso objetivo com esta questão era o de buscar elementos que revelassem a concepção deles sobre produção de texto. Vejamos o que os professores relataram:

Iraci. Primeiramente trabalho um tema gerador através de textos, músicas, slides, vídeos diversos, propagandas, notícias... e depois de muitas discussões e aprofundamentos encaminho um ou dos temas afins e os alunos escolhem um para fazer a produção textual (crítico argumentativo, dissertativo, quadrinhos, resenha, artigo de opinião).

Através deste relato podemos perceber que o professor realiza um importante trabalho com relação às atividades prévias à produção textual. A delimitação do tema e o estudo dele por meio de outros recursos e discussões, ajuda o aluno a se ambientar com a proposta do trabalho. Neste caso, “[...] as atividades prévias funcionam como um ponto de partida para desencadear uma proposta de escrita” (SERCUNDES, 2000, p. 83).

Na sequência o professor conduz a atividade para a produção por meio de um gênero específico, já citado por ele em outros momentos, geralmente ligado a propostas de redação vinculadas ao vestibular e ao Enem. Ao delimitar o gênero em que a produção será realizada podemos imaginar que após as discussões sobre o tema os alunos tenham o que dizer e uma motivação para dizer, e possivelmente um interlocutor, porém, não é possível determinar se este interlocutor será apenas o professor, ou se este texto será circulado em algum ambiente. Também não podemos delimitar como será realizada a correção dos trabalhos. Neste caso específico identificamos vários elementos que conduzem a produção de texto para uma atividade interacionista.

Vejamos o que outro participante nos relata:

Nair. Através do conteúdo temático, assunto tratado no texto; interlocutor – sujeito a quem o texto se dirige; objetivos – propósitos a serem atingidos, incluindo o texto formal ou informal de acordo com o gênero a ser trabalhado.
--

Nesta resposta o professor enuncia alguns dos elementos que conduzem uma proposta para o interacionismo como o tema, o interlocutor e a finalidade, porém, não descreve a maneira como encaminha tal atividade. Ou seja, ele conhece os elementos essenciais à produção, no entanto, não traz em sua resposta questões que versam sobre a discussão de atividades prévias sobre o tema antes da produção, nem sobre a correção e circulação dos materiais produzidos.

Outro docente relata que costuma utilizar a sequência didática para trabalhar com produção de texto em sala de aula, porém, no final da descrição faz uma observação:

Darci. Por meio de sequências didáticas: abordagem de um tema; discussão sobre o tema (problematização); abordagem do gênero: estrutura, finalidade, contexto de produção e especificidades linguísticas; exercícios relacionados ao gênero e ao tema (quase sempre de interpretação); proposta de produção do gênero a partir da problematização levantada sobre o tema; reestruturação do texto. Obs.: Sabe-se, claramente, que nem sempre é possível trabalhar da forma acima descrita, em virtude do tempo, apenas 2 aulas semanais, do interesse dos alunos, dos recursos quanto ao acesso a nos materiais, da quantidade do conteúdo proposto no currículo e a tudo isso “soma-se” e/ou “resulta-se” a motivação do professor.

Pela descrição apresentada pelo docente, percebemos que a produção textual com a sequência didática propõe um trabalho interacionista com os alunos por meio de atividades prévias e discussões sobre o tema abordado. Neste esquema também está contemplada a finalidade da atividade, as estratégias utilizadas por meio da delimitação do gênero e a reestruturação da produção. O único quesito não contemplado é a circulação do material produzido, uma vez que os alunos não devem escrever unicamente para o professor com a finalidade de corrigir o texto e atribuir uma nota (GERALDI, 1984).

Apesar do docente conhecer os passos para efetivar uma produção de texto interacionista, o mesmo relata que nem sempre é possível realizar o trabalho da maneira adequada devido a uma série de fatores que vão desde o pouco tempo destinado as aulas de Língua Estrangeira, passando pelos recursos e conteúdos, chegando ao interesse dos alunos em realizar as atividades, além da motivação do professor em propor tais atividades em sala.

Na sequência apresentamos mais um relato:

Valdeci. Costumo partir de um gênero textual específico, apresentando as características e alguns textos exemplificadores. Posteriormente, em conjunto com os educandos, define-se o tema sobre o qual querem desenvolver a produção escrita.

A partir da resposta enunciada percebemos que o professor parte de um gênero discursivo e após alguns exemplos define, juntamente com os alunos, o tema no qual será proposta a redação, presumimos que com a delimitação do gênero trabalhado sejam dimensionados os interlocutores e a finalidade da redação. Considerando o excerto acima não é possível definir se o docente realiza atividades

prévias, item indispensável para gerar discussões e reflexões nos alunos, nem se realiza a correção e circulação dos trabalhos produzidos.

Outro participante nos relata que:

Ariel. Em geral, os alunos do Ensino Médio (sobretudo da 1ª série) não tiveram contato anterior com o idioma o que dificulta o trabalho com a produção textual em sala. Assim, as produções limitam-se à construção de pequenos textos e respostas.

Na sequência iremos analisar algumas questões relacionadas com a formação continuada dos professores. Nosso objetivo com tais perguntas é saber se os professores participaram de formações nos últimos cinco anos, principalmente nas áreas de produção de texto e utilização das tecnologias em sala de aula.

Perguntamos aos professores se nos últimos 5 anos eles **participaram de capacitação ou curso de formação nas seguintes áreas: a) Produção textual; b) Novas tecnologias (uso de equipamentos, manuseio de programas ou ferramentas); c) Como usar as novas tecnologias.** Se sim, pedimos para que nos relatassem o que havia sido trabalhado. Em relação ao item “a”, apenas 2 docentes disseram que participaram de formação voltada para a produção de textos:

Valdeci. Sim. Sequências didáticas para produção textual dos gêneros trabalhados na Olimpíada.

Ariel. Sim. Propostas de produção textual com imagens.

Considerando que 6 professores responderam o nosso questionário, nos parece que não há uma valorização da formação continuada em relação ao trabalho com a produção de texto em sala de aula, ou, que não se tenha nada para agregar a esta prática. A produção de texto é uma atividade de suma importância, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Língua Estrangeira, pois, conforme relata Geraldi a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, podem ser considerados “[...] como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Neste sentido acreditamos estar colaborando com a prática do professor, pois, em nossas oficinas, pudemos lembrar com eles

alguns tópicos que haviam sido esquecidos após a formação inicial e debater sobre os desafios encontrados em sala de aula.

Com relação aos itens “b” e “c” da questão que buscavam informações sobre o uso de equipamentos, manuseio de programas ou ferramentas e como usar novas tecnologias no ensino, geramos as seguintes respostas:

Iraci. Sim. Uso das TICs.
 Sim. Alguns momentos de troca de informações com profissional da área da informática sobre o uso da lousa digital.

Nair. Sim. Como usar estes meios tecnológicos.
 Sim. Técnicas de manuseio

Eli. Sim. Na verdade essas tecnologias e já sei utilizar.
 Sim. Com músicas, textos e imagens.

Darci. Não.
 Não.

Valdeci. Sim. O uso do Edmodo como ferramenta educacional, aplicativo BrOffice Impress apresentação eletrônica.
 Sim. Aprendizagem com mobilidade, curso de aperfeiçoamento em mídias na educação.

Ariel. Sim. Trabalho com vídeos, multimídia.
 Sim. A inserção das novas tecnologias nas salas de aula.

É possível perceber uma grande preocupação por parte dos docentes em buscar conhecimento que possam auxiliá-los na inserção da tecnologia em sala de aula, uma vez que não há mais como dissociá-la do processo de ensino e aprendizagem. O que ouvimos nos relatos durante as oficinas é que muitas vezes o estado não fornece subsídios para que o professor utilize os materiais tecnológicos que são ofertados e que esses materiais demoram muito tempo para chegar devido aos processos burocráticos, sendo assim, quando chegam nas escolas já estão desatualizados.

Os participantes também foram questionados se **participam de algum outro tipo de formação** como os grupos de estudo, teleconferência, seminários entre outros. Dos professores que participaram do nosso estudo, 4 responderam que participam de grupos de estudos, destes, 2 também participam de seminários.

Outros 2 professores dizem que não participam de nenhuma atividade extraordinária.

Analisando as respostas das questões que abordam a formação continuada dos professores, percebemos que a proposta do nosso trabalho pode contribuir para a prática, uma vez que a produção de textos parece ser um tema pouco discutido. Percebemos também que há bastante interesse pelo tema tecnologia. Neste sentido, procuramos aliar a formação continuada sobre produção de texto com ferramentas tecnológicas que possam ser realmente úteis para a realidade das escolas.

Na sequência, questionamos os professores acerca das tecnologias que eles utilizam em sala de aula, como as mesmas são utilizadas, se utilizam laboratórios de informática e a forma como as ferramentas são utilizadas.

A utilização de recursos tecnológicos na sala de aula, segundo Assmann é “um tema-chave para a escola do futuro”, pois, propicia “[...], a interatividade cognitiva entre aprendentes humanos e máquinas *inteligentes* e aprendentes” (ASSMANN, 2000b, p. 25), ou seja, as escolas devem proporcionar aos alunos o contato com as máquinas, a fim de estabelecer novos processos cognitivos.

Sabendo da importância que a tecnologia propicia para o aprendizado, perguntamos aos professores: **Você utiliza algum tipo de tecnologia em suas aulas? Não. Por quê? Sim. Qual(is)?** Todos responderam afirmativamente a primeira questão e sobre os recursos tecnológicos utilizados citaram:

Iraci. Televisor pen drive, música, alguns documentários e geralmente 1 filme ao ano.

Nair. TV *pendrive*, datashow, aparelho de DVD, CD, etc...

Eli. Músicas, vídeos e filmes.

Darci. Lousa digital e rádio.

Valdeci. Televisão multimídia, rádio (*pendrive* para atividades auditivas), notebook, projetor multimídia, aparelho de DVD.

Ariel. Vídeos reproduzidos na TV *pendrive*, músicas, aplicativos.

Através deste recorte percebemos que as tecnologias privilegiadas pelos professores são aquelas utilizadas para a exposição do conteúdo trabalhado como o televisor, o rádio e o projetor multimídia. Essas tecnologias proporcionam o repasse

de conteúdos por parte do professor, multiplicando o potencial cognitivo das informações, mas, não auxiliam a construção da inteligência coletiva defendida por Lévy (2003). Para se alcançar o conhecimento cooperativo, as TICs deveriam ser interligadas por meio de redes, promovendo a interação entre os aprendentes e o conteúdo ministrado.

Além disso, percebemos uma confusão em relação as TICs com os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, quando os professores mencionam que utilizam recursos como documentários, filmes e músicas. Tais recursos pedagógicos são repassados aos alunos, através de uma tecnologia que neste caso pode ser o televisor, o aparelho de DVD, ou o rádio.

Na sequência perguntamos aos professores: **Como você utiliza a tecnologia em sala de aula?** Tal pergunta nos permite refletir sobre quais objetivos o docente pretende atingir ao introduzir as tecnologias durante as aulas de Língua Estrangeira. A seguir, as respostas obtidas com o questionário:

Iraci. Com músicas em espanhol para ouvir, cantar e interpretar; *slides* e documentários sobre cultura e outras informações sobre os países de língua espanhola; 1 filme ao ano sobre um país de língua espanhola ou que retrate algo relacionado à língua ou à cultura.

Nair. Através de videoaulas, filmes, músicas...

Eli. Música: compreensão auditiva; vídeo: danças; filmes.

Darci. Audição e transcrição de textos, exposição de vídeos, imagens.

Valdeci. Uso principalmente para prática de atividades auditivas de textos autênticos, mas também utilizo para reforçar conteúdos de léxico e gramática.

Conforme apontado anteriormente, o uso de tecnologias nas aulas de Língua Estrangeira servem, sobretudo, para expor e complementar os conteúdos a serem trabalhados, principalmente aqueles ligados as questões culturais, como a música e a dança. Também são utilizados para reforçar os conteúdos ligados à audição e gramática.

De acordo com Silva,

a linguagem audiovisual tem características próprias no processo de ensino-aprendizagem: a visão é veloz, compreensiva, simultaneamente analítica e sintética, e permite armazenar informações a partir da essência da realidade, [...] quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior para integrá-los no processo ensino/aprendizagem de forma consciente e enriquecedora (SILVA, 2013, p. 98-99).

Ao utilizarem as tecnologias apenas como material de apoio no ensino de línguas, os professores deixam de explorar um lado muito importante que é a utilização das TICs que se entrelaçam por meio de redes. A utilização de redes no ensino possibilita inúmeros ganhos aos alunos, pois, permite a eles “explorar conteúdos, desenvolver sua autonomia e fazer as tantas e quais relações de sentido ele puder ou se interessar” (GOMES, 2011, p. 57).

Para Belloni, as interações entre os aprendentes e as tecnologias em rede faz surgir “[...] novas formas de perceber e apreender as informações visuais e sonoras, semânticas, de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em outras situações, ou seja, novos, modos de aprender” (BELLONI, 2013, p. 51). Portanto, quando trabalhadas de forma adequada as mídias educacionais podem estimular a interpretação crítica, permitindo ao aluno expressar a sua criatividade.

A terceira pergunta deste bloco questiona se os professores **utilizam o computador em sala de aula e com que frequência utilizam**. Com relação a esta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Iraci. Não. Em aula não é possível pois as escolas em que trabalho não tem laboratório de informática ativo; o computador eles acabam utilizando em casa para pesquisas de trabalhos.

Nair. Sim. Raramente. Para fortalecer e enriquecer a prática pedagógica.

Eli. Sim. Raramente.

Darci. Não. Normalmente os colégios não dispõem de computadores suficientes para todos os alunos de uma turma e, além disso, o sistema ofertado pelo Estado é lento demais e em geral não acessam os aplicativos que gostaria de usar, como por exemplo o *Duolingo*.

Valdeci. Sim. Mensalmente. Para exibir filmes através do projetor, *slides* e músicas para atividade auditiva.

Ariel. Não.

Ao analisarmos esta questão, percebemos que metade dos professores pesquisados não utiliza o computador como ferramenta de ensino, alegando que a estrutura fornecida pelo estado não viabiliza o trabalho em laboratório.

Já os professores que afirmam trabalhar com o computador, não souberam explicar de que maneira os utilizam em sua prática. Apenas um dos professores informou que utiliza a máquina “para exibir filmes através do projetor, *slides* e músicas para atividade auditiva”, ou seja, apenas para expor conteúdos e não para interligar os alunos em rede.

De acordo com Silva,

[...] o computador é fundamentalmente uma ferramenta para a aprendizagem, não uma máquina de ensinar. Nesta ótica, a aprendizagem que decorre do uso adequado do computador na educação é uma aprendizagem por exploração e descoberta, sendo dado ao aluno, neste processo o papel ativo de construtor de sua própria aprendizagem, que se caracteriza não como mera absorção de informações, mas, isto sim, como um fazer ativo (SILVA, 2003, p. 18).

Os participantes também foram questionados sobre a **utilização das tecnologias para auxiliar na produção de textos em sala de aula e como essas tecnologias eram utilizadas**. Nosso objetivo era identificar se eles produziam textos por meio de plataformas eletrônicas. Para esta questão obtivemos as seguintes respostas:

Iraci. Sim. Músicas, *slides*, filmes, documentários, vídeo aulas. Primeiro utilizo o meio tecnológico como ferramenta para trabalhar um determinado tema, depois explico discutindo com os alunos para então encaminhar a produção textual.

Nair. Não. Sabemos que as TICs são importantes no contexto escolar, mas os recursos tecnológicos das nossas escolas são tão precários, ou seja, praticamente não funcionam. Somente encaminho a produção textual de forma escrita mesmo (lamentável).

Eni. Não respondeu.

Darci. Sim. Lousa digital e computadores do laboratório de informática. Para exposição de textos, vídeos, áudios, registro das produções textuais, etc.

Valdeci. Sim. Televisão multimídia, projetor multimídia, rádio. Para atividades audiovisuais como músicas, vídeos, *slides*, áudios autênticos.

Ariel. Sim. De acordo com os objetivos, às vezes utilizo o projetor multimídia. O projetor é usado para a reprodução de filmes e *slides*.

Mais uma vez percebe-se a utilização dos recursos tecnológicos para a exposição de conteúdos para os alunos a fim de permitir o reconhecimento das informações por diferentes estímulos sensoriais. Percebemos a preocupação de um docente ao saber da importância do uso das TICs, mas que, infelizmente, encaminha a produção textual no papel. Em resumo, apesar de introduzirem os temas/assuntos por diversos canais as produções são realizadas no papel.

Questionados sobre a **utilização dos laboratórios de informática das escolas**, dois docentes responderam que não utilizam, pois, a maioria os laboratórios estão desativados. Dois participantes disseram que utilizam raramente para realizarem pesquisas, devido ao fato da baixa qualidade dos equipamentos e da *internet*. Já um dos participantes nos fez o seguinte relato:

Iraci. Realizo pesquisa, leitura fruição e produção de trabalhos sobre músicas, foto montagens, produção de *slides* e demais trabalhos em espanhol sobre temas voltados ao mundo hispânico, além de leitura e análise de propagandas e notícias de países de língua espanhola. Nos colégios em que não há laboratórios possibilito o uso do celular *tablet* ou note em aulas pré-combinadas com a equipe e alunos.

Percebemos neste excerto que o docente tenta possibilitar, nas escolas em que não há laboratórios, formas de utilizar a tecnologia em sala de aula por meio de um acordo com a direção e os alunos, para que os mesmos tragam seus próprios aparelhos para realizarem as pesquisas.

Elencamos alguns dispositivos tecnológicos para saber quais os professores conheciam e quais eles utilizavam em sala de aula a fim de elegermos com quais deles trabalharíamos nas oficinas, para tanto, também levamos em conta o estado dos laboratórios das escolas e a disponibilização de *internet*. Quanto aos dispositivos conhecidos e utilizados levantamos os seguintes dados, para tanto utilizamos, no quadro a seguir, as nomenclaturas CON para os dispositivos que os docentes conhecem e UTI para os dispositivos que os docentes utilizam em sala:

Quadro 8: Dispositivos que os professores conhecem e utilizam em sala de aula

Docente	Power Point		Prezi		E-Book		Quadrinhos On-line		Facebook		Blog		Outros
	CON	UTI	CON	UTI	CON	UTI	CON	UTI	CON	UTI	CON	UTI	
Iraci	X	X					X	X	X		X		
Nair	X				X		X		X		X		
Eli	X								X				
Darci	X	X			X		X		X		X		<i>Duolingo</i>
Valdeci	X	X			X		X		X		X		<i>Edmodo</i>
Ariel	X	X	X		X		X		X		X		<i>Twitter</i>

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Diante do quadro apresentado, elencamos as ferramentas que seriam abordadas nas oficinas: *PowerPoint*, *Quadrinhos on-line* e *Facebook*. A escolha do *PowerPoint* se deve, principalmente, ao fato de não precisar estar conectado à *internet* para ser preparado e apresentado. Dentro desta plataforma trabalhamos com os professores o contexto de hipertexto e ensinamos maneiras de *linkar* os *slides* para produzir trabalhos dinâmicos e de fácil navegação para os estudantes. Desta maneira escolhemos uma ferramenta já conhecida pelos professores, mas que pode ser utilizada de uma maneira a tornar o trabalho interativo.

As ferramentas história em quadrinhos *on-line* e *Facebook* foram abordadas devido a dois aspectos principais: o alto interesse que os alunos despertam por estas ferramentas e que podem ser produzidos textos a partir de celulares. Desta

maneira os professores podem trabalhar em sala de aula, sem necessidade de estar em um laboratório.

O trabalho com as TICs em sala de aula pode proporcionar inúmeras vantagens para o estudante. Além de aguçar sentidos cognitivos distintos, estimular a comunicação e promover a interpretação crítica, o ensino por meio de redes, promove a interação, o conhecimento coletivo e a emancipação do ser humano.

Belloni destaca que ser cidadão nos dias de hoje, “[...] significa estar alfabetizado em todas as linguagens” (BELLONI, 2013, p. 53), neste sentido, torna-se cada vez mais necessário criar um diálogo entre o mundo escolar e o digital. Segundo a autora, a escola deve estar sincronizada com o seu tempo e contribuir efetivamente para a formação das novas gerações. Isso implica:

Levar para dentro da sala de aula as mídias e suas mensagens; considerá-las como fatores de integração escolar e curricular; provocar interação entre disciplinas e metodologias, entre alunos e professores; estimular a motivação e o interesse dos alunos; desafiar os professores a se apropriarem dessas novas ferramentas (BELLONI, 2013, 53).

Analisando as palavras acima, percebemos que a utilização das TICs pelos professores de Língua Espanhola da rede estadual de Santa Helena como elemento de mídia-educação em sala de aula não privilegiam todos os aspectos positivos que as mesmas podem proporcionar.

As tecnologias são utilizadas apenas como materiais de apoio para a exposição dos conteúdos trabalhados, o que desperta a utilização de diferentes sentidos e estimula o interesse dos alunos. Porém, ao não trabalharem conectados à rede, deixam de propiciar aos estudantes a chance de realizarem uma leitura crítica, interacionista e coletiva do mundo que os cerca.

Na sequência, relatamos como aconteceram os encontros da formação continuada.

4.3 ENCONTROS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, relataremos os encontros de formação continuada com os professores de Língua Espanhola que atuam na rede estadual do município de Santa Helena. Portanto, apresentaremos um panorama do que aconteceu nas oito oficinas ministradas.

Conforme já apontado anteriormente, a pesquisa foi iniciada com os 7 professores que ministram aulas de Língua Espanhola no município, destes apenas 6 retornaram os questionários preenchidos, o que caracterizou a primeira etapa da nossa investigação. Na sequência, uma das professoras alegou a impossibilidade de participar da formação, haja vista, que residia em outro município, e a distância se tornava um fator impeditivo. Outras duas professoras também não puderam participar das oficinas: uma por motivo de doenças na família e outra por ter sido aprovada para participar do Mestrado Profissional em Letras da Unioeste, a qual alegou a alta carga horária de estudos e as frequentes idas para Cascavel. Sendo assim, o grupo para a formação continuada, segunda etapa da nossa pesquisa, ficou reduzido a três participantes.

Apesar do número ser baixo os participantes mostraram-se bastante participativos e colaborativos. Para otimizar o resultado dos encontros, procuramos nos adequar a agenda dos professores, a fim de que todos participassem e tivessem o menor número possível de faltas.

A formação foi ofertada no período noturno em uma sala de reuniões cedida pelo *campus* Santa Helena da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), localizado no prolongamento da rua Cerejeira, s/n, no bairro São Luiz, a qual estava equipada com aparelhos de projeção e multimídia. Os participantes levaram seus computadores pessoais, a fim de poderem fazer o registro das aulas e a produção dos materiais.

Os encontros foram divididos em revisão teórica sobre as concepções de linguagem e a produção de texto como atividade interacionista, sensibilização quanto ao uso das tecnologias para auxiliar no processo educativo e aulas práticas em diferentes plataformas digitais. Foram apresentadas três diferentes plataformas, nas quais, os professores conheceram suas aplicações e elaboraram em conjunto planos de aula possíveis de ser aplicados em sala de aula para a produção e circulação de textos.

Na sequência, iremos relatar cada um dos encontros e utilizaremos os dados advindos da gravação de áudio para ajudar a complementar a descrição das atividades. Os professores participantes das oficinas, os quais tiveram trechos de seus comentários transcritos neste trabalho, receberam um nome fictício unissex, uma vez que tivemos duas participantes do sexo feminino e um do sexo masculino. Neste sentido foram utilizados os nomes Ariel, Darci e Nair.

4.3.1 1º encontro – Produção de texto e concepções de linguagem

No primeiro encontro da formação continuada, ocorrido no dia 06 de abril de 2017, com a presença dos três participantes, apresentamos aos professores a nossa proposta de trabalho, bem como, os temas a serem abordados em cada uma das oficinas e a metodologia de trabalho que seria utilizada.

Para iniciar os trabalhos, propusemos uma revisão teórica acerca das concepções de linguagem a partir dos autores Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochinov (2002) e dos estudos da LA. Apresentamos e discutimos com os professores um material produzido em *PowerPoint* intitulado *Produção de Texto*. Este material foi dividido em três momentos sendo: A linguagem como processo de interação; Produção de texto: panorama histórico e Condições de produção de texto, além de apresentarmos alguns exemplos de enunciados de produção textual.

Como ponto de partida das nossas discussões pontuamos que o ensino de línguas, seja ela portuguesa ou estrangeira, vem sofrendo alterações ao longo dos anos a partir das contribuições dos autores acima citados e dos estudos da LA, além, de um deslocamento do leitor, que deixa de ser alguém passivo para tornar-se um leitor que deseja dialogar com os discursos que lhe são apresentados. Neste sentido, ocorre uma reformulação dos materiais didáticos, tanto em nível nacional (PCNs, BRASIL, 2000), quanto a nível estadual (DCEs, PARANÁ, 2008), os quais procuram possibilitar a interação entre o leitor e os textos.

Neste sentido, explicamos que os materiais que estudamos há algum tempo atrás não tinham essa preocupação acerca da interação. O foco estava nas estruturas gramaticais que eram trabalhadas incansavelmente e muitas vezes não

faziam sentido para os alunos, conforme experiências pessoais relatadas pelos participantes:

Tínhamos leituras, sim, claro, mas realmente a questão da gramática era tratada de forma pura. Tanto é que eu lembro de alguém, algum professor, ter explicado sobre orações subordinadas, mas eu só fui aprender na hora que eu tive que ensinar as ditas orações subordinadas porque aquilo não fazia sentido. Hoje, eu vejo que para que ele compreenda tem que fazer sentido na vida dele, senão ele não vai entender, não vai fazer questão nenhuma de entender. Então, muito mais que saber nomenclatura, classificação, tem que saber para que usar aquilo, para que vai ser útil, tem que ter um sentido na vida da pessoa (Ariel, 06/04/2017, gravação em áudio).

Na verdade ela era trabalhada de forma mais isolada. Hoje trabalha-se a gramática mas dentro de um contexto e não só o conceito, o que é, mas o sentido dentro do texto (Darci, 06/04/2017, gravação em áudio).

Nestes excertos é possível perceber que os professores compreendem a importância de contextualizar os conteúdos trabalhos buscando se aproximar das condições reais de uso e de uma interação entre o leitor e o texto por meio de atividades que tenham sentido na vida do aluno, diferente do que acontecia em anos anteriores, em que as redações eram propostas a partir de um tema qualquer.

Na sequência, trazemos um dos *slides* apresentados durante o encontro, no qual começamos a incitar alguns questionamentos aos participantes. Neste momento, ainda não estamos falando sobre as concepções de linguagem, mas sim, sobre as escolhas que fazemos em nossas aulas, que podem nos remeter ao trabalho com uma das três concepções de linguagem a serem abordadas. Deixamos claro aos participantes que cada uma delas conduz a formas diferentes de encaminhamentos de propostas de aula.

Para exemplificar, apresentamos um *slide* no qual são propostos alguns questionamento, que de acordo com Geraldi (1984) devem ser realizados antes de planejarmos uma aula, segue:

Figura 2 – O que ensinar

De acordo com Geraldi (1984), algumas perguntas devem ser realizadas previamente: **“para que ensinamos o que ensinamos?”** e sua correlata **para que as crianças aprendem o que aprendem?”** (GERALDI, 1984, p. 42, grifos do autor). Devemos buscar as respostas a estas perguntas antes de tentarmos responder as próximas: **“como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, etc”**.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Após a suscitação das perguntas acima, direcionamos a formação para a apresentação das três concepções de linguagem definidas por Bakhtin/Volochinov (2002) e Geraldi (1984) e explicamos um pouco sobre o funcionamento de cada uma delas com relação à produção de texto em sala de aula, conforme *slide* abaixo:

Figura 3 – Concepções de linguagem

Considerar a resposta destas questões significa considerar a concepção de linguagem a ser abordada. Três concepções podem ser destacadas:

a) “A linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1984) ou “subjetivismo individualista” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002)

b) “A linguagem como instrumento de comunicação” (GERALDI, 1984) ou “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002)

c) “A linguagem como forma de interação” (GERALDI, 1984)

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Como salientado anteriormente, sempre procuramos deixar claro aos participantes que cada uma das concepções apresenta uma forma a ser trabalhada e colabora com a formação do aluno e com a sua capacidade de compreender e construir textos, conforme é destacado por um dos participantes da oficina, quando abordamos o item que fala sobre “a linguagem como expressão do pensamento” (GERALDI, 1984):

Isso é aplicado bastante do Fundamental I porque é a decodificação, é a identificação dos dados do texto. Mas aí, eu sinto hoje com meus alunos do 6º ano, em português, que tem uma falha muito importante nesse processo, porque nem as informações básicas, as que estão explícitas no texto, alguns não são capazes de reconhecer. E aí, quando você tenta aprofundar um pouquinho, de fazer o leitor refletir sobre a problemática ou você questiona alguma coisa dentro do texto eles têm uma dificuldade tão grande (Ariel, 06/04/2017, gravação em áudio).

Concordamos com o professor e ressaltamos em nossos encontros que cada concepção de linguagem pode ser trabalhada para atingir um objetivo específico e que a decodificação e a interpretação do texto são a base para que haja um aprofundamento, uma reflexão e conseqüentemente a interação com o texto.

Sobre a concepção interacionista da linguagem, foco do nosso trabalho, apresentamos o seguinte *slide*:

Figura 4 – Concepção interacionista da linguagem

c) Nesta concepção “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações [...], age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43), neste sentido, a linguagem funciona como o local onde as relações sociais se constituem, ou seja, é o local onde os falantes têm a oportunidade de constituírem-se como sujeitos.

-Linguagem é vista como um lugar de interação humana – nós praticamos ações, agimos sobre os outros por meio da linguagem;

-Língua é um fenômeno social, vivo, carregado de ideologias, que está em uso constante e se modifica por esse uso;

-Leitor ativo – foco na interação autor e leitor mediada pelo texto;

-Escrita – deve ocupar-se com usos sociais da linguagem.



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Destacamos ainda aos participantes que, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000) e as DCEs (PARANÁ, 2008), a produção de texto deve ser compreendida e trabalhada no contexto dos gêneros do discurso. Para Bakhtin (2011), os sujeitos falam e escrevem por meio de gêneros discursivos. De acordo com o autor a manifestação discursiva do ser humano só pode ser demonstrada através de um determinado gênero discursivo.

A partir deste momento focamos as discussões para a tentativa de produzirmos textos que atendam a terceira concepção de linguagem, uma vez que estão previstas tanto nos materiais nacionais (PCNs, BRASIL, 2000) quanto estaduais (DCEs, PARANÁ, 2008) de ensino.

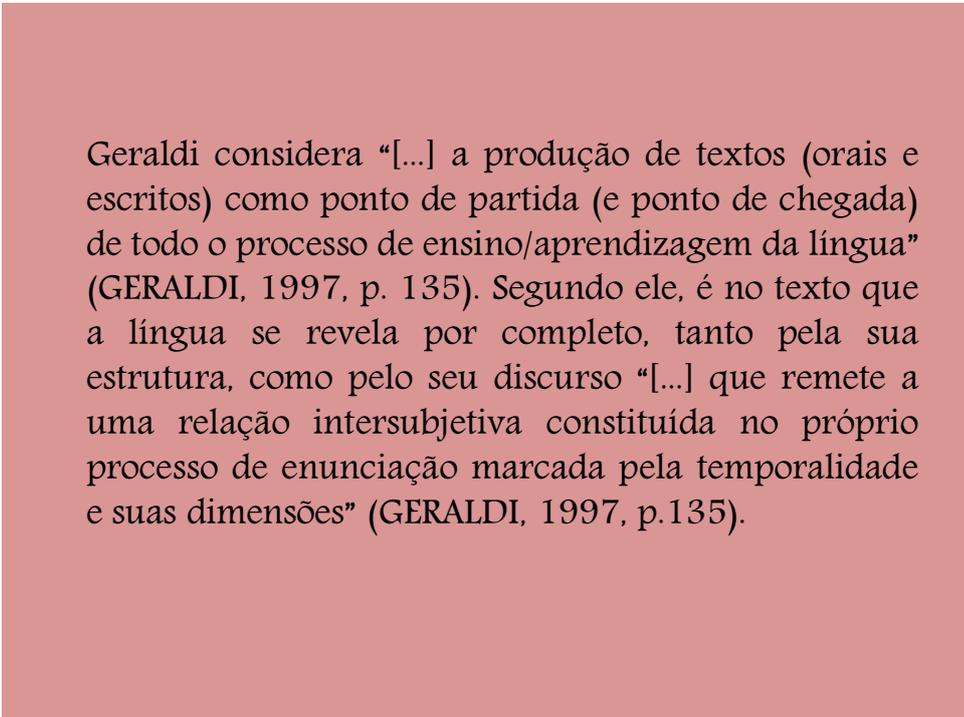
Procuramos deixar claro para os participantes que a língua não é um ato isolado, mas sim, um fenômeno social de interação que se realiza por meio de enunciados (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Além de ser um processo de interação, o sujeito que participa do diálogo está localizado em um espaço sócio-

histórico definido e ideologicamente marcado, ou seja, o seu discurso não é pronunciado a esmo, ele reflete as suas condições de conhecimento prévio e existência.

Na sequência apresentamos um panorama histórico da produção de texto em sala de aula e destacamos as pesquisas feitas por Geraldi (1984) o qual culminaram com a publicação do livro “*O texto na sala de aula*” e a consequente alteração do termo “redação” para “produção de texto”. A partir destes estudos aspectos que versam sobre as condições de produção como a realização de atividades prévias e a constituição do sujeito/locutor e do sujeito/interlocutor, capazes de produzir um discurso fundamentado faz com que o texto se torne um lugar de interação entre os sujeitos discursivos dentro do processo de comunicação (GERALDI, 1997).

Após explanação sobre os estudos realizados por Geraldi, destacamos para os participantes um trecho da obra “*Portos de passagem*” que reflete sobre a importância da produção textual:

Figura 5 – O texto como ponto de partida e ponto de chegada



Geraldi considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Segundo ele, é no texto que a língua se revela por completo, tanto pela sua estrutura, como pelo seu discurso “[...] que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 1997, p.135).

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Após a apresentação do *slide* acima iniciamos uma discussão sobre o que é produzir um texto. De acordo com os estudos de Geraldi (1997), produzir um texto é agir sobre o mundo, uma vez que não existe neutralidade no discurso, pois sempre dizemos algo para alguém com alguma intenção. Logo após, fizemos uma distinção entre a produção de texto e a produção de redação.

Figura 6 – Redação x produção de texto

Para Geraldi, a redação, é um texto produzido para a escola, por meio de uma situação fictícia de produção, com a finalidade de receber uma nota que será atribuída pelo professor, o único leitor do texto. Já a produção de texto, é um produto feito na escola, com uma situação de produção e interlocutores definidos, onde o aluno deve posicionar-se ideologicamente como sujeito/autor, que fala a partir de um contexto sócio-histórico definido.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Durante o encontro apresentamos aos professores que a produção de um texto deve ser realizada de maneira contextualizada, com tema e finalidade definidos, assim como os interlocutores, que por sua vez, sempre que possível, devem ser reais, a fim de garantir a autenticidade da produção. Outro ponto importante da produção é o aluno posicionar-se como um sujeito que fala a partir de um determinado contexto sócio-histórico que possui uma bagagem de conhecimento que nem sempre é levada em conta.

Neste momento os professores falaram da dificuldade de fazer com que os alunos reflitam sobre os temas trabalhados e observaram que há uma diferença significativa entre os alunos que estudam na cidade e os que estudam nas escolas do interior. De acordo com eles, quanto maior a pobreza e as dificuldades de acesso

à escola e outros materiais, maior a dificuldade de fazê-los se posicionarem e refletirem. De acordo com os participantes, muitos não têm perspectiva e/ou vontade de mudar a realidade em que vivem.

Com relação a este quesito, acreditamos que a escola tem o papel de apresentar aos alunos outras realidades e possibilidades, além daquelas em que ele vive e tentar fazer com que ele reflita sobre o assunto por meio de leituras e debates em sala de aula.

Como último tópico deste assunto, trabalhamos com os professores as condições de produção textual e logo de início foi possível averiguar que os materiais didáticos atuais, praticamente não prevêm atividades de produção de texto. Sendo assim, cabe ao professor preparar enunciados e direcionar as atividades para a produção textual. Neste sentido os participantes disseram que têm dificuldade de encaminhar a produção em turmas grandes, principalmente na hora da correção, pois não gostam de fazer correções coletivas no quadro, mas sim individuais.

Concordamos com os participantes, pois, cada aluno tem dificuldades específicas de aprendizagem e que apenas os itens mais generalizados é que deveriam ser corrigidos com a turma toda.

Na sequência apresentamos as condições de produção elencadas por Geraldi (1997):

Figura 7 – Condições de produção textual

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160)

Fonte: Geraldi (1997, p. 160)

Os participantes comentaram que é importante realizar atividades prévias para a produção textual, pois, os alunos não gostam de falar sobre temas desvinculados e pessoais como as “férias”, além disso, os professores compreendem a importância de trazer exemplos reais, como no caso de um aluno que relatou aos colegas que o pai havia enviado uma mensagem para os colegas de jogo: “Vai ter jogo hoje” quando na verdade ele queria saber se teria jogo naquele dia. Este exemplo foi relatado por um dos professores para demonstrar a importância de se conhecer a estrutura dos gêneros discursivos e principalmente da pontuação, para não haver falhas na comunicação.

Durante a formação buscamos deixar claro para os participantes a importância das atividades prévias para que o aluno possa construir um projeto de dizer, pois, ele precisa de uma finalidade e um ou mais interlocutores bem definidos, para então, posicionar-se como sujeito-autor que tem algo a dizer em seu texto, sem contar no desfecho que seria a correção e a publicação ou devida destinação do material produzido, afinal, o texto não deveria ser escrito para o professor com o intuito único de receber uma nota. Um dos participantes fez o seguinte relato:

A gente pensa no texto como aquele no papel, aquele texto grande, mas texto na verdade é tudo aquilo que transmite uma mensagem, eu vou escrever o que, para quem, com que objetivo (Ariel, 06/04/2017, gravação em áudio).

Concordamos com o professor e acrescentamos a eles que as produções, principalmente em Língua Estrangeira, podem iniciar com gêneros menores e mais funcionais como um bilhete ou um cartão postal. Para isso, devem ser trabalhados previamente o tema, a motivação para se escrever o que se quer escrever e a estrutura do gênero. Além disso, o enunciado para a produção deve ser claro e conter todos os elementos para a produção: Qual gênero? Para quem? O quê? Por quê? Como?

Para exemplificar trouxemos alguns enunciados que encaminham as atividades para a produção de texto.

Figura 8 – Exemplo 1

O ZOOLÓGICO

Você já foi ao zoológico? Conte o que você viu. Se não foi, imagine como é, e escreva abaixo.

[Voltar](#)

Fonte: <https://www.soescola.com/category/atividades-de-producao-de-texto>

Figura 9 – Exemplo 2

**Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Inglês / vários autores. –
Curitiba: SEED-PR, 2006**



**¿LATINOAMERICANO
O BRASILEÑO?
¿CÓMO TE SIENTES?**
■ Mariela Gabardo

Ensinio Médio

ACTIVIDAD

Tareas opcionales - producción textual:

- Redacta una carta a ONU solicitando mayor apoyo a los países de América.
- Haz una entrevista con un hispanohablante de América y preguntale qué opina sobre este tema y las razones por las cuales piensa lo que piensa.
- Haz un plan de actuación para Brasil frente a los otros países de América.

[Voltar](#)

Fonte: SEED-PR (2006, p. 38)

Ao analisarmos os materiais com os participantes da formação, percebemos que o primeiro exemplo não encaminha a atividade para uma produção interacionista, uma vez que não deixa claro qual será o gênero discursivo utilizado, quais serão as estratégias utilizadas, a finalidade e o interlocutor da produção, sendo assim, as estratégias que encaminham a atividade para a produção de texto ficam comprometidas. Trata-se de uma proposta de redação escolar.

Já no segundo exemplo, se pensarmos em toda a unidade didática que trabalha com o tema *¿Latinoamericano o brasileño? ¿Cómo te sientes?*, percebemos que faltam alguns elementos de produção textual que encaminhem a atividade para a interação, como a finalidade e as estratégias de dizer. Observamos um avanço em relação ao primeiro exemplo, mas ainda, não podemos considerar como um enunciado bem elaborado. Ressaltamos que esta atividade de produção de texto é a única que aparece em todo o livro didática do Ensino Médio, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, chamado Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês (PARANÁ, 2006).

No final da primeira oficina, entregamos um texto de Geraldi (1997) para reforçar o conteúdo do primeiro encontro e outro texto que deveria ser lido para o

próximo encontro. Como na oficina seguinte seria abordado o tema sobre o uso das tecnologias entregamos os seguintes textos:

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 131-180.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-31.

Nesta primeira oficina, apresentamos aos professores as concepções de linguagem e consideramos a concepção interacionista para o encaminhamento da produção textual. Percebemos que os professores, mesmo sem saber a nomenclatura, conheciam a concepção interacionista, porém, aplicava-a de modo parcial. Os mesmos comentaram que foi muito importante essa revisão de conteúdo, pois, quando haviam estudado durante a formação inicial a mesma não fazia tanto sentido como agora que estão em sala de aula. Porém, quase não realizam produções com seus alunos de Língua Estrangeira, conforme relato abaixo:

Muito legal todas essas teorias... Faz 10 anos que eu entrei na graduação, você entra com uma visão, com uma idéia, quando você se depara com esses textos, mas... a todo momento enquanto você lia eu ia pensando na realidade dos meus alunos. É muito diferente você trabalhar com os textos teóricos não estando em sala de aula e estando em sala de aula, porque você vai pensando realmente como vou aplicar isso, como vou fazer isso ter sentido na vida dele. E é uma tarefa difícil fazer isso ter sentido (Ariel, 06/04/2017, gravação em áudio).

É ótimo rever todos esses conceitos (Nair, 06/04/2017, gravação em áudio).

Nos próximos encontros abordaremos questões sobre o uso das tecnologias em sala de aula e sua aplicação para a produção e circulação dos textos produzidos pelos alunos.

4.3.2 2º encontro – As TICs e os multiletramentos na escola

Iniciamos o segundo encontro, no dia 20 de abril de 2017, com a presença dos três participantes, fazendo uma breve explanação do que seria trabalhado nesse dia e fizemos uma recapitulação do que havia sido trabalhado no encontro anterior, sobre as três concepções de linguagem e sobre os itens que devem compor um enunciado que conduz a atividade de produção de texto para o interacionismo.

Na sequência iniciamos a discussão acerca do texto *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*, de Roxane Rojo (2012). Deixamos a discussão livre para que os próprios professores conduzissem os temas conforme haviam realizado as marcações nos seus textos. Sempre que possível, introduzíamos algum tema que não havia sido abordado por eles. Houve bastante participação por parte dos mesmos, devido ao tema abordado no texto e também porque surgiram palavras que não conheciam, ou já conheciam o conceito, mas não a nomenclatura, como por exemplo letramentos múltiplos, hipertexto, etc

A autora inicia o texto comentando sobre a importância de se incluir nos currículos “[...] a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro” (ROJO, 2012, p. 12). Ao mencionar esta questão os participantes disseram não concordar com a autora, preferem não falar sobre assuntos polêmicos como indígenas, homossexuais, etc., pois, acreditam que estariam dando ainda mais visibilidade ao assunto. Neste sentido, preferem dar o exemplo, e tratar todos os alunos de modo igualitário. Conforme diálogo abaixo:

Eu vejo assim: é complicado, parece que quanto mais você fala, dependendo de qual é o assunto, no caso tem uma indígena na sala de aula, claro tudo depende da forma como que você aborda, da forma como é trabalhado, mas eu não sei... esses nossos alunos... assim, parece que é aí que você instiga alguns alunos [...] Então têm situações que é melhor passar despercebido, até mesmo a questão do racismo (Darci, 20/04/2017, gravação em áudio).

É por que você enfoca, né? Eu concordo porque assim, as vezes na tentativa da gente desfazer um preconceito a gente fala, fala, fala que acaba discriminando, é uma discriminação, né? Porque você está tornando diferente quando na verdade a gente está tentando igualar.

É delicado fazer isso em sala de aula (Ariel, 20/04/2017, gravação em áudio).

É melhor tratar da forma como tratamos todos os outros e mostrar pelo exemplo (Darci, 20/04/2017, gravação em áudio).

Respeitamos a opinião deles, mesmo acreditando que existam maneiras de se abordar tais assuntos, sem causar constrangimento aos alunos e acrescentamos que o respeito sempre deve prevalecer em sala de aula.

Na sequência abordamos o tópico 1 do texto da Rojo intitulado *O que caracteriza os multiletramentos?* Nesta seção os professores apontaram várias palavras que desconheciam como multisemiose, hipertexto, etc. Também fizeram questionamentos sobre o que é multiletramento e a multiplicidade de culturas. No início confundiram o termo com a intertextualidade, porém, após os devidos esclarecimentos e exemplificações constataram que já faziam multiletramento em sala de aula, mas que desconheciam o termo.

Mas então a gente já faz isso, só não sabia que tinha esse nome (Darci, 20/04/2017, gravação em áudio).

Para melhor compreensão dos termos que estavam sendo abarcados no texto, buscamos em um site local de notícias os elementos que compõem um material multiletrado. Escolhemos uma notícia aleatória que falava sobre o local em que os feirantes deveriam expor seus produtos em Santa Helena e foi possível perceber com os participantes que eles deveriam fazer várias leituras diferentes (ler uma enquete, ler percentuais, imagens) para conseguir entender a notícia como um todo. Identificamos, ainda, com os participantes, elementos da página de notícia que a tornam um hipertexto, deixando assim, mais claro, os conceitos questionados.

No texto, Rojo (2008) nos aponta que desde o século XX vivemos em uma sociedade de hibridismos impuros e fronteiros, ou seja, há uma queda das fronteiras e nossa cultura é permanentemente atravessa por outras culturas, sobretudo, a partir do avanço das novas tecnologias.

Os professores comentaram que a inserção da tecnologia e uso desenfreado dela por parte da sociedade, e principalmente dos alunos, vem causando uma superficialidade nas relações e no conhecimento, conforme trecho dos relatos:

Hoje temos um pouquinho de tudo, mas não temos o aprofundamento [...]. Tudo é superficial (Darci, 20/04/2017, gravação em áudio).

Os alunos são vazios de conteúdo, de valores (Ariel, 20/04/2017, gravação em áudio).

Para mediar as discussões acrescentamos que a escola tem o papel de mostrar ao aluno diferentes possibilidades para que ele possa se interessar e aprofundar os conhecimentos. Sendo assim, a escola tem como papel fundamental fazer com que o aluno entenda como diferentes gêneros discursivos e tecnologias operam, para então fazer uma análise crítica do que é dito e estudado e utilizar aquilo que foi apreendido para modificar a sua realidade.

Desta forma precisamos de novas ferramentas para ensinar:

[...] além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessa e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 20).

Para a autora algumas características do multiletramentos devem ser consideradas como a interatividade e a colaboração entre os textos; eles transgridem as relações de poder, uma vez que todos podem usufruir e colaboram com eles, além disso são híbridos, fronteiriços e mestiços, tanto nos aspectos relacionados a linguagem, quanto ao modo, mídia e cultura. Desta maneira, usualmente se apresentam em formato de redes, como é o caso do hipertexto.

Para encerrar o texto da Rojo (2012), questionamos os participantes: Por que utilizar uma pedagogia de multiletramentos, sendo que a maioria dos alunos conhece as tecnologias melhor que os professores? Será que precisamos ensinar os alunos a navegar nas novas tecnologias? Neste quesito, concordamos com a opinião de um dos participantes:

Às vezes o nosso papel, eu acho, é fazer com que eles leiam tudo, com que eles compreendam, com que aprofundem, que interpretem aquilo que estão lendo, porque eles têm informação, mas o que eles filtram, o que eles absorvem disso? (Ariel, 20/04/2017, gravação em áudio).

Eles (os alunos) não sabem selecionar os conteúdos (Nair, 20/04/2017, gravação em áudio).

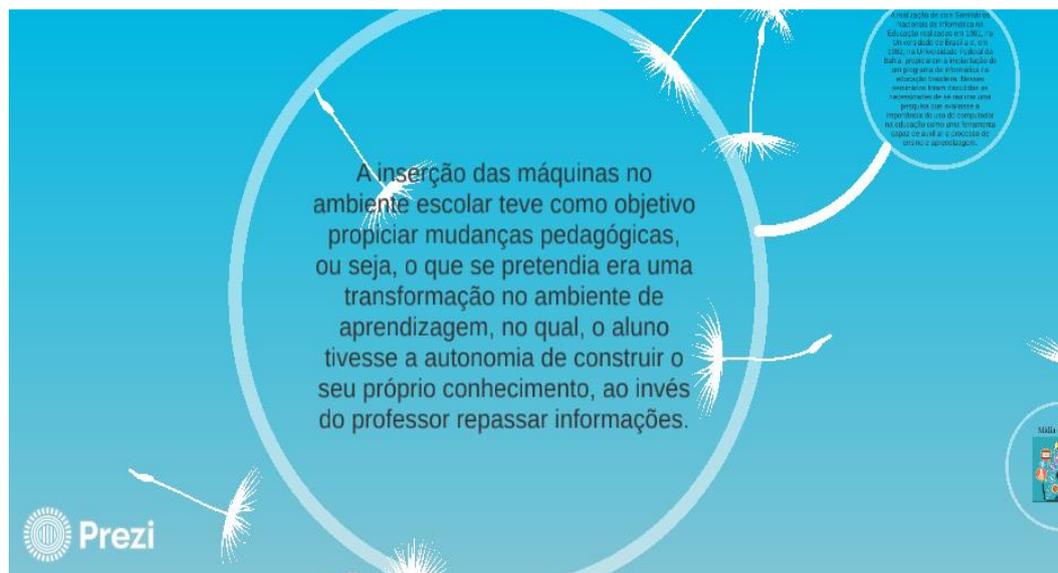
Sendo assim, cabe à escola orientar os alunos sobre o que fazer, como processar o turbilhão de informação que recebem todos os dias, para que possam se aprofundar em temas relevantes para se tornarem cidadãos críticos.

Após a discussão do texto da Rojo (2012) iniciamos a apresentação de um material preparado por nós na plataforma *Prezi*, sendo que, os participantes não conheciam esse tipo de dispositivo. O material intitulado *A Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs) e as novas formas de aprender* foi dividido em quatro momentos: Contextualização histórica da informática no Brasil; Mídia-Educação; As novas formas de aprender e A tecnologia a favor da educação, sendo que neste dia conseguimos abarcar apenas o primeiro tópico.

Expusemos aos participantes acerca da utilização dos primeiros computadores para auxiliar nas atividades educacionais, o qual iniciou na década de 1950 nos Estados Unidos. Destacamos duas características que foram importantes nesse processo: a capacidade de armazenar dados e de programar. No Brasil, a primeira universidade a utilizar computadores foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a qual desenvolveu um software para avaliar os alunos do curso de física.

Em seguida, nas décadas de 1970 e 1980 a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolveu trabalhos com crianças que apresentavam dificuldades com leitura, escrita e cálculo. Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos pretendiam promover a aprendizagem autônoma dos alunos, por meio da compreensão do raciocínio lógico e da intervenção (MORAES, 1997). Neste momento ocorre uma quebra de paradigmas, no qual as posições aluno e professor sofrem alterações, conforme *slide* a seguir:

Figura 10 – A inserção das máquinas no ambiente escolar



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Destacamos para os participantes que na sequência, houve um esforço para capacitar professores para que pudessem utilizar esse novo ambiente de aprendizagem, em que o professor deixava de ser um transmissor de conhecimento para um mediador entre o aluno e o computador.

O marco histórico no Brasil acontece na década de 1990 com o surgimento dos computadores pessoais, do telefone celular e da *internet*, o qual dividiu uma geração marcada pelos nativos digitais, aqueles que nasceram imersos nessas novas tecnologias e nós, que nascemos antes desse período e buscamos nos adequar a tamanha transformação.

Apesar de toda essa evolução os professores relataram que ainda existem alunos que não possuem o conhecimento mínimo de informática e apresentam grandes dificuldades para a navegação nos sites:

E quando você fala que eles dominam, né? Eu não vejo isso nos nossos alunos, tem aluno que não sabe onde colocar a barra de endereço, não é a maioria, mas como na escola pública nós temos essa multiplicidade, então a gente se barra nesses alunos que não sabem, tem aluno que não sabe manusear o *mouse* ainda (Darci, 20/04/2017).

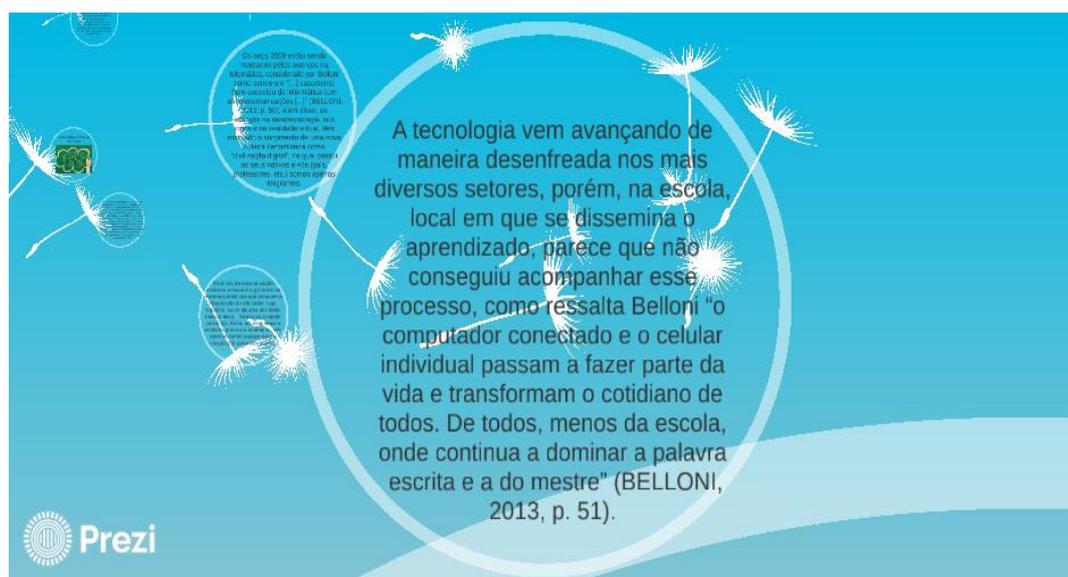
Sugerimos aos mesmos que sempre que possível fizessem com que os alunos sentassem em duplas, assim, quem tem um domínio maior sobre as ferramentas poderia ensinar aquele que está em desvantagem.

Mesmo com todo o contato que a maioria dos alunos tem com televisão, *internet*, celular, uma infinidade de aplicativos, os participantes da pesquisa relataram que os mesmo não usam a tecnologia a seu favor, que os alunos não sabem utilizá-la de maneira satisfatória, pois, de acordo com os professores, apresentam dificuldades para pesquisar conteúdos relativos aos temas estudados em sala de aula, sendo que, demonstram alto interesse por outras áreas que lhes são afim, como jogos, redes sociais, etc, conforme relato abaixo:

Deixar que eles usem o próprio material deles, eu não sei... Eles não sabem utilizar, a maneira pelo menos, da maneira como deveria, para algo produtivo. Tentei uma vez, mas é complicado. Quando precisa eles não sabem usar, eles não conseguem acessar ou começam a mexer em outras coisas (Ariel, 20/04/2017, gravação em áudio).

Salientamos que as mudanças ocorridas na década de 1990 foram significativas em todos os setores: indústria, pesquisas, mídia, porém a escola nem sempre consegue acompanhar tamanha evolução, conforme apresentado na imagem a seguir:

Figura 11 – Tecnologia x escola



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Neste sentido, os professores relataram que o estado não fornece a estrutura necessária para que a tecnologia seja efetivamente utilizada no contexto escolar. Os participantes costumam utilizar ferramentas para que os alunos possam produzir em casa por meio dos seus computadores ou celulares como é o caso do programa de ensino de línguas *Duolingo* e outros jogos como palavras cruzadas, etc., pois os laboratórios são defasados e não atendem a demanda. Os mesmos relataram também que não há muitos projetores de multimídia disponíveis nas escolas e que é necessário fazer reserva para poder utilizá-los, além do transtorno de ter que carregar o aparelho e instalar no início de cada aula. Nem mesmo a *internet* é fornecida de forma satisfatória pelo estado:

Ano passado, nós professores, pagamos para instalar a *internet*, pagamos os aparelhos, pagamos algumas mensalidades para ter uma *internet* decente, porque a fornecida pelo estado, não tem condições. Não temos suporte (Ariel, 20/04/2017).

De acordo com Cavalcanti,

[...] estudos mostram o descaso das políticas públicas para com as escolas e para com os professores com relação às TICs. O que interessa mais às secretarias de educação (e aos governos municipais, estaduais e federal) é computar o número de computadores presentes (e não necessariamente em uso) nas escolas (CAVALCANTI, 2013, p. 224).

Ao final do segundo encontro percebemos certo anseio nos professores, com relação ao uso da tecnologia em sala de aula, pois sabem da importância e da urgência da inserção do tema em sala de aula, porém, lidam com situações adversas como a falta de conhecimento por parte de alguns alunos e principalmente a falta de investimento por parte do governo.

4.3.3 3º encontro – As TICs a favor da educação

O terceiro encontro, realizado no dia 11 de maio, contou com a presença dos professores Darci e Nair e iniciou a partir do segundo tópico do material intitulado

Mídia-Educação. Nesta seção conversamos com os professores sobre a importância do uso das tecnologias no ambiente escolar, uma vez que aproximam professor e aluno por meio de uma linguagem que é conhecida pela maioria dos estudantes, uma vez que a mídia-educação é considerada um direito das crianças e dos adolescentes, a partir de uma Conferência Internacional realizada pela UNESCO, na cidade de Viena, em 1999, intitulada “Educando para as mídias e para a era digital”.

Na sequência destacamos os trabalhos realizados pela nanotecnologia e pela realidade virtual, o que fez surgir a chamada “civilização digital” marcada pelos nativos digitais e nós, pais e professores, considerados apenas imigrantes deste processo.

Pensando em todo esse contexto de informatização em que vivemos, os professores destacaram que a realidade das escolas públicas, principalmente as estaduais, não consegue acompanhar essa evolução, conforme o depoimento de um dos participantes:

Na verdade, no estado é complicado, na verdade acho que na rede pública em geral, né? Porque até que se chega na escola leva 2, 3 anos, por causa de toda a burocracia. Eu lembro daquela lousa digital que nós temos, uma laranjadinha, muito boa aquela, mas a documentação dela foi conseguida em 2011, chegou na escola em 2014, vai passando pelas instâncias, burocracias e tal, e o que acontece? Quando chega, as vezes, já está desatualizada (Darci, 11/05/2017, gravação em áudio).

Outro participante do nosso projeto relatou que o estado não fornece subsídios para o professor utilizar os materiais tecnológicos que são ofertados. Demonstram os aplicativos em apenas um ou dois encontros, no qual, alguns conseguem aprender, mas outros, como no caso dele, não conseguem acompanhar e por este motivo, não utilizam o material:

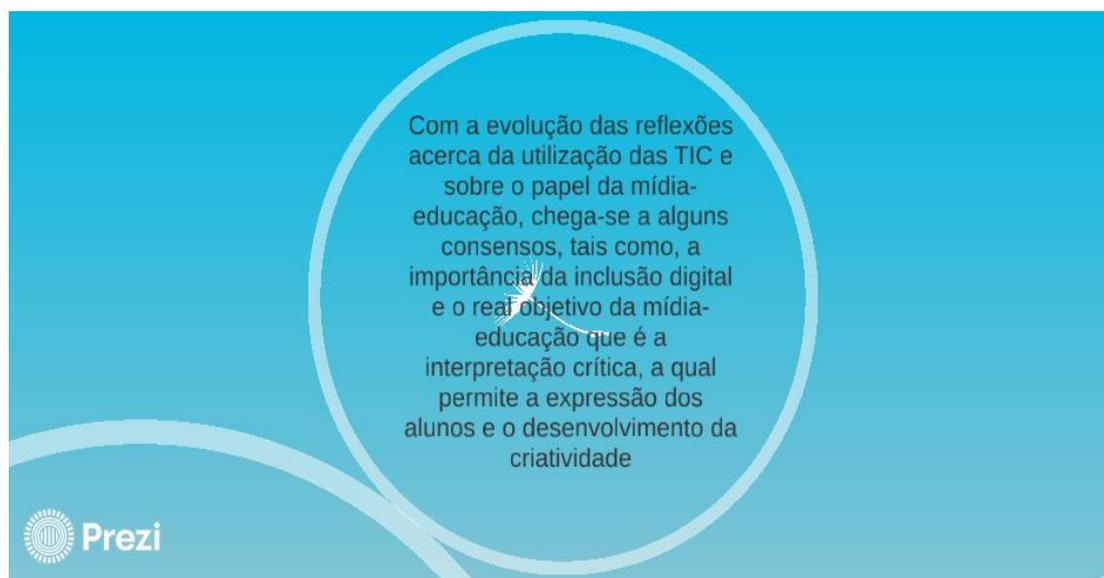
Quando vieram as lousas digitais, elas eram ocupadas para passar filmes e trabalhos. Só que daí tivemos um curós, um encontro só ou dois, né? Tem professores que pegaram logo o jeito porque eram acostumados a escrever assim, tinham prática, né? Daí uns ocuparam bem e eu fiquei para trás e outros colegas também porque nunca passamos por isso (Nair, 20/04/2017, gravação em áudio).

Houve relatos também, durante os encontros, que os professores precisam ajudar a pagar a *internet* em algumas escolas e que realizam promoções, como festas e rifas, para arrecadar dinheiro para a compra de computadores e materiais mais atualizados:

Na escola eu estou pagando internet, mas acabo ocupando apenas no período de hora atividade (Nair, 11/05/2017).

Continuamos nossa oficina destacando que a interação dos jovens com a tecnologia desperta novas formas de aprender, pois os conecta a novas formas de perceber as informações, sejam elas visuais, sonoras e/ou semânticas. Neste sentido, apresentamos a importância da tecnologia e da mídia-educação para o desenvolvimento dos estudantes, conforme *slide* a seguir:

Figura 12 – O papel da mídia-educação



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Frisamos a importância do uso da tecnologia para o desenvolvimento do aluno, principalmente que o estado deveria ser um apoiador, dando suporte de material e financeiro para as escolas implantarem projetos nesta área e ouvimos o seguinte relato de um participante:

Eu tenho esperança, porque assim... a tecnologia está aí, cada dia mais e mais, até eles próprios, do estado, dependem da tecnologia, e hoje mesmo conversávamos sobre esse livro de registro *on-line*, né? Isso também é uma forma deles controlarem, que é o que eles querem, né? Controlar a educação, os professores, quem ta dando aula, quem vai, quem não vai, os alunos, quem realmente está indo. Acho que cedo ou tarde eles vão acabar investindo nisso, talvez não para aquilo que nós precisamos, para a qualidade da educação (Darci, 11/05/2017, gravação em áudio).

A preocupação levantada pelo professor é realmente importante, o estado está preocupado em trazer a tecnologia para dentro da escola, mas não necessariamente para dentro da sala de aula, local em que o ensino e a aprendizagem são disseminados.

Dando sequência a apresentação dos *slides*, comentamos que a inclusão digital no espaço escolar é de extrema importância, pois quebram as barreiras entre as diferenças sociais. Dentro de uma rede social os alunos podem se manifestar de forma igualitária, sendo assim, é possível estimular a participação e pensamento crítico dos envolvidos.

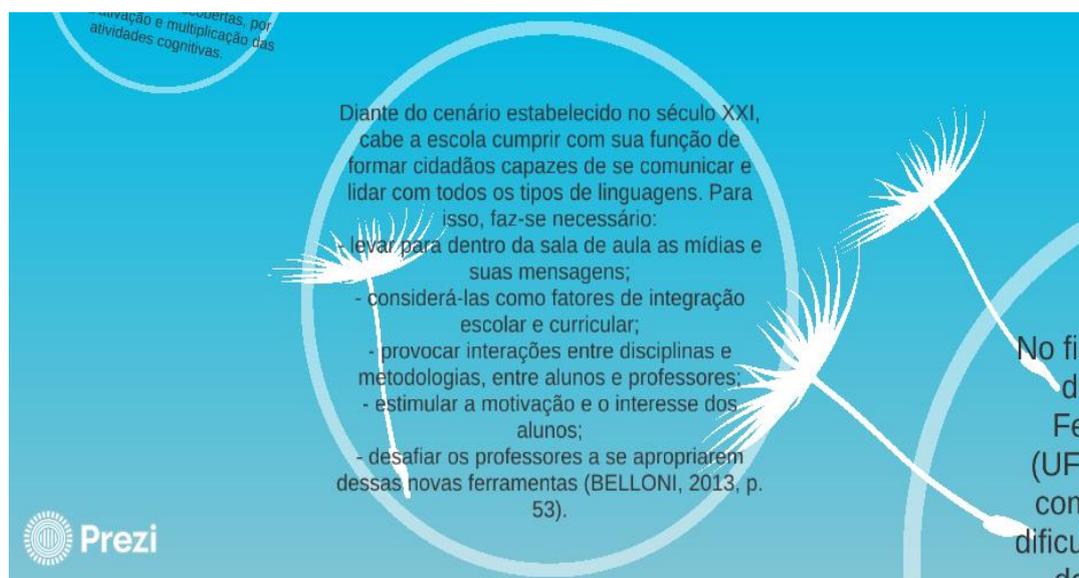
Consideramos que o domínio das tecnologias pode ser comparado com o domínio da leitura e da escrita no século XIX, e que ser globalizado, significa ser alfabetizado em várias linguagens. Neste contexto, os professores expuseram suas frustrações ao se deparem com produções de textos realizadas em sala de aula em que os alunos apresentam erros de separação silábica e uso de “n” antes de “p” e “b” e que não podem parar a aula para retomais tais assuntos, ou seja, os alunos apresentam um grande conhecimento na área de jogos e redes sociais, porém, apresentam sérias dificuldades na escrita.

Agora têm os alunos do Ensino Médio. Essa semana eles fizeram um texto sobre a vida deles, mas era tanto erro de escrita [...] “ç” com “ss”, “n” antes de “p” e “b”, separação silábica, um monte de coisa... (Nair, 11/05/2017, gravação em áudio).

Como formadores orientamos os participantes a entregarem aos alunos listas de exercícios ou retomarem assuntos que são de ordem geral.

Na sequência apresentamos o seguinte *slide* aos participantes:

Figura 13 – Importância das TICs em sala de aula

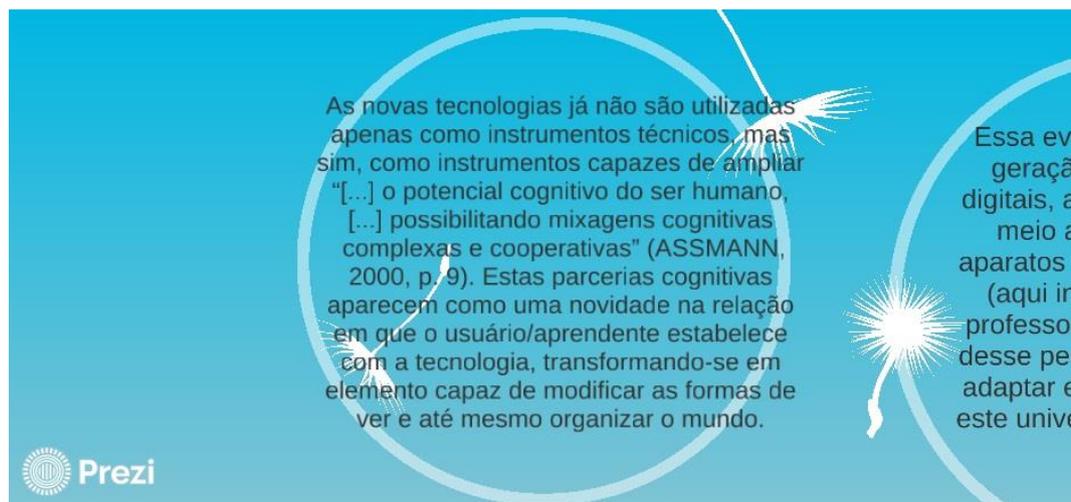


Fonte: Belloni (2013, p. 53)

Considerando os fatores apresentados no *slide* acima, os professores relataram que além das dificuldades impostas pelo estado, eles também têm dificuldade para interagir com outras disciplinas, o que provoca uma perda no aprendizado. Nosso trabalho vem de encontro aos itens propostos por Belloni (2013) que seriam levar para dentro da sala de aulas as mídias e suas mensagens, estimular e motivar os alunos e desafiar os professores a se apropriarem destas ferramentas, uma vez que elas já fazem parte do nosso dia a dia.

Avançamos para o terceiro tópico intitulado *As novas formas de aprender* e nos aprofundamos nos estudos de Assmann (2000) para falar aos professores sobre o uso intensivo da *internet* e suas infinitas possibilidades de interação. Assmann considera que as novas tecnologias, quando bem utilizadas, são capazes de ampliar “[...] o potencial cognitivo do ser humano, [...] possibilitando mixagens cognitivas complexas e cooperativas” (ASSMANN, 2000, p. 9). Tais elementos são capazes de modificar as formas de ver e até mesmo organizar o mundo. Conforme *slide* abaixo:

Figura 14 – Potencial cognitivo



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Neste sentido, os participantes destacaram a falta de interesse dos alunos nos assuntos abordados em sala de aula e que eles não compreendem coisas simples e básicas como tabelas, conjugação de verbos e enunciado de questões.

Silva (2003), destaca que estamos diante de um novo aprendiz, alguém que tem iniciativa própria e é capaz de buscar seus próprios conhecimentos. Sendo assim, destacamos que o ideal seria que os alunos trouxessem as perguntas para dentro da sala de aula, que o interesse quanto aos assuntos ensinados partisse deles.

Neste sentido, ocorre uma inversão de valores e o professor se depara com um aluno que domina um dos bens mais valiosos: a tecnologia. Um dos participantes da oficina destacou que muitas vezes os alunos trazem informações que ele ainda não tinha conhecimento. Destacamos que ocorreu uma mudança no perfil dos alunos no decorrer dos anos, os quais são questionadores e detentores de conhecimento e que o professor tem um novo papel que é o de ajudar o aluno a buscar e questionar de forma crítica as informações.

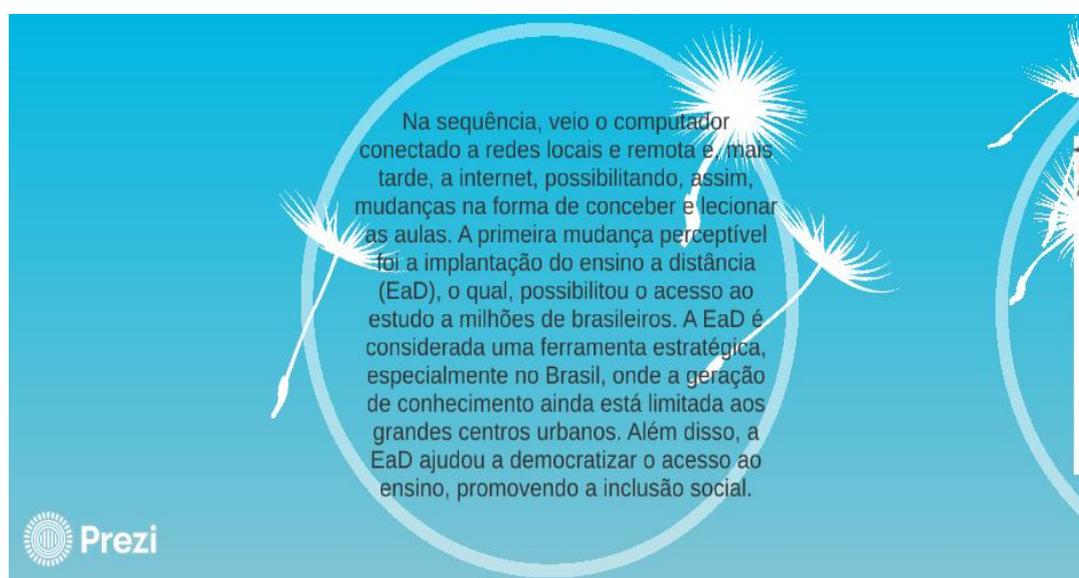
Os participantes acreditam que a tecnologia não substituirá os professores, mas que poderá reduzir o número de docentes atuando nas escolas:

Eu penso que substituir não vai, mas vai diminuir a distância, com a tecnologia você pode atingir mais alunos ao mesmo tempo, eu acredito que futuramente, conforme a tecnologia vai avançando cada vez mais, vai ser implantado algum sistema que diminua o número de professores em sala de aula (Darci, 11/05/2017, gravação em áudio).

Acreditamos que os professores não terão o seu lugar ocupado por máquinas, porém, há que se preparar e buscar conhecimento para lidar com toda a tecnologia que está a nossa volta.

No último tópico intitulado *A tecnologia a favor da educação* os participantes compreendem que a tecnologia, principalmente a Educação a Distância (EaD) ajudou a quebrar barreiras e encurtou fronteiras com relação à educação brasileira, conforme descrito no *slide* a seguir:

Figura 15 – Implantação da EaD



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Um dos participantes relatou que a EaD ajuda pessoas que trabalham o dia inteiro a fazer o ensino superior. Outro participante contou que não teria feito o curso de magistério se não fosse a EaD, ou seja, a tecnologia causou um impacto no número de pessoas que tiveram acesso ao ensino, principalmente ao ensino superior, conforme relatos abaixo:

Por essa questão também da inclusão social, todo mundo precisa trabalhar, né? As vezes se tiver que ir toda noite para outra cidade não consegue (Darci, 11/05/2017, gravação em áudio).

Eu fiz meu magistério a distância, se não nem faria (Nair, 11/05/2017, gravação em áudio).

Discutimos com os participantes, como os alunos costumam utilizar as tecnologias quando não estão no ambiente escolar e sobre a necessidade de despertar a curiosidade deles para que façam buscas sobre os assuntos que são tratados em sala de aula.

Por fim, fizemos uma recapitulação de todo o conteúdo trabalho fazendo uma junção do que havia sido comentado sobre a produção de texto em sala de aula e como a tecnologia pode auxiliar neste processo. Para exemplificar apresentamos alguns trabalhos criados em *PowerPoint* com estrutura em formato de hipertexto. Em um dos exemplos apresentamos a história da *Caperucita Roja*, que apresentava a história, as personagens, as cores, partes da casa, etc., e outro trabalho, intitulado “Escrevendo com luz”, que contava a história do cinema. O primeiro trabalho foi produzido em um projeto de iniciação científica orientado pela prof^a Greice Castela no Curso de Graduação em Letras, do *campus* Cascavel e o segundo por alunos do Mestrado em Letras, do *campus* Cascavel. Abaixo apresentamos a capa dos dois projetos:

Figura 16 – Caperucita Roja



Fonte: Elaborado no âmbito de projeto de Iniciação Científica com a orientação da prof^a Greice da Silva Castela

Figura 17 – Escrevendo com luz



Fonte: Organizado por alunos do Mestrado em Letras, na Unioeste, em Cascavel

Os professores se mostraram bastante interessados no material produzido, pois é um programa que todos têm acesso e é relativamente fácil de levar para a sala de aula, com apenas algumas adaptações e *linkagens* podem montar um material totalmente diversificado e interativo. Neste sentido alguns professores começaram a demonstrar ideias de conteúdos que poderiam adaptar para apresentar em *PowerPoint*.

4.3.4 4º encontro – Produção de plano de aula (*PowerPoint*)

O quarto encontro da formação foi realizado no dia 18 de maio de 2017, com a participação dos professores Ariel e Darci, e tinha como objetivo criar em conjunto com os professores um plano de aula que conduzisse a produção de texto para a confecção de um hipertexto no *PowerPoint*. Sendo assim, delimitamos a plataforma

a ser utilizada, mas não interferimos nas estratégias que encaminhariam a produção de texto para a interação. Os participantes, em grupo, puderam delimitar o gênero, o tema, os interlocutores, etc.

Para retomar o conteúdo foi reapresentado o *PowerPoint* sobre a história da *Caperucita Roja* e na sequência mostramos aos participantes um material produzido para o meu estágio de docência. O tema dos *slides* reportava sobre os alimentos como patrimônio cultural material e imaterial dos povos indígenas e tive a oportunidade de mostrar para eles um material produzido e utilizado por mim no qual introduzi elementos como texto, imagem e áudios. Os professores puderam perceber que no material havia várias formas de navegar devido aos *links* que foram estabelecidos dentro do texto. Segue capa do material apresentado:

Figura 18 – Comida: patrimonio cultural e inmaterial



Fonte: Organizado pela pesquisadora

Após a demonstração dos materiais que haviam sido produzidos no formato de hipertexto por meio da plataforma do programa *PowerPoint* os professores iniciaram uma discussão sobre o mau uso que os alunos fazem das tecnologias. De acordo com os relatos os estudantes sabem utilizar muito bem o celular, aplicativos,

jogos e as redes sociais, porém não conhecem programas como o *Word* e o *PowerPoint*, conforme diálogo abaixo:

[...] mas mesmo que a gente tente trabalhar com essa questão de tecnologia com eles, alguns são bem resistentes (Ariel, 18/05/2017, gravação em áudio).

Eles não dominam. Eles dominam assim: mexer no celular, fazer um negócio desse aí (*PowerPoint*), vai ser difícil, eles não sabem formatar um texto (Darci, 18/05/2017, gravação em áudio).

Trabalhei uma peça de teatro, pedi que me entregassem uma cópia digitada. Nossa que desastre: letra maiúscula, falta de travessão, letra minúscula, falta de espaço depois da vírgula... (Ariel, 18/05/2017, gravação em áudio).

Como formadores acreditamos que estas questões deveriam ser trabalhadas em sala de aula, em parceria com um projeto na área de informática, para ensinar os alunos a formatarem um texto e utilizar programas essenciais como *Word* e *Excel*, afinal, grande parte das vagas de emprego ofertadas hoje, pedem um domínio mínimo dos programas mencionados.

Na sequência iniciamos a montagem do plano de aula, no qual os professores deveriam prever tema, conteúdos, objetivos, encaminhamentos metodológicos, recursos e enunciado. Os professores começaram a pensar em um tema que será trabalhado em sala de aula, como é o caso do concurso de produção de texto lançado pelo Consórcio Intermunicipal de Saúde Costa Oeste do Paraná (CISCOPAR), neste ano. Tal concurso tem como objetivo selecionar desenhos e poesias acerca do tema “Drogas e infecções sexualmente transmissíveis: um *like* para a prevenção” para a composição do calendário anual da instituição.

Neste sentido o tema elencado para a nossa proposta de plano de aula foi “Drogas e infecções sexualmente transmissíveis” e o gênero abordado foi a poesia. A partir desses elementos eles definiram alguns conteúdos que deveriam ser abordados antes da produção, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos e os recursos a serem utilizados.

Na confecção do plano de aula com os dois participantes do encontro, foi possível perceber que os professores têm bastante conhecimento sobre o tema abordado, pois é um tema recorrente e presente na vida dos alunos, neste sentido

comentaram sobre vários tipos de materiais que poderiam ser utilizados e colocaram no plano como um dos elementos para fundamentar as discussões o filme Filadélfia, o qual tem como tema principal a AIDS.

No decorrer do encontro os professores foram questionados se têm como prática preencher planos de aula e eles relataram que não costumam fazê-los, ou seja, não faz parte da prática deles, uma vez que tem que dividir o tempo entre a docência, a correção de trabalhos, provas e o preenchimento de listas de chamadas, sendo assim, quase não sobra tempo para “colocar no papel” o que será realizado em cada aula.

No dia a dia não é possível preencher planos de aula, as atividades vão surgindo conforme a necessidade (Ariel, 18/05/2017, gravação em áudio).

Outro ponto abordado foi quanto ao enunciado das atividades propostas. Os professores relataram que os alunos têm muita dificuldade para entender os enunciados, principalmente os mais longos. De acordo com um participante:

Quanto mais breve o enunciado melhor, porque eles não têm paciência de ler até o final, interpretar e entender. Tem que explicar várias vezes o que diz o enunciado (Ariel, 18/05/2017, gravação em áudio).

Percebemos que os professores se sentiram à vontade durante a formação para demonstrar que nem tudo aquilo que aprenderam durante a vida acadêmica é possível ser adotado como regra, muitas vezes, precisam se adaptar para cumprir todas as atividades e protocolos previstos.

Após a discussão acima citada os professores propuseram o seguinte plano de aula para a produção:

Figura 19: Plano de aula (*PowerPoint*)

Tema: DROGAS E INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS
Conteúdos: Tipos de drogas lícitas e ilícitas

Quais são as DSTs Prevenção
Objetivos: Apresentar e conscientizar acerca das drogas e DSTs Trabalhar a linguagem poética Produzir uma poesia sobre o(s) tema(s) em formato de hipertexto Apresentar a produção em forma de seminário
Encaminhamentos Metodológicos: - O professor de Ciências introduz o tema, na sequência apresentam o material sobre os tipos de drogas e DSTs, assistir e debater o filme Filadélfia, trabalhar a linguagem poética. Conduzir a produção e a reestruturação da poesia para a composição do hipertexto.
Recursos: - <i>PowerPoint</i> para apresentar os tipos de doenças e drogas - Folder sobre o assunto - Filme Filadélfia
Enunciado: A partir das leituras e discussões realizadas em sala sobre o tema DROGAS E INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS, produza uma poesia que apresente reflexões sobre a consequência ao uso de drogas, bem como a importância de sua prevenção ou sobre a conscientização a respeito de atitudes preventivas a DSTs para compor a produção de um hipertexto que será apresentado em sala de aula em forma de seminário.

Fonte: Elaborado por Ariel e Darci

O primeiro ponto que nos chamou a atenção no momento do preenchimento do plano de aula foi que os participantes buscaram o tema a partir de uma proposta real que teriam que efetivamente realizar com seus alunos. Este é um ponto chave para a produção, pois partimos de algo real e concreto, que terá que ser realizado para ser enviado a um concurso. Neste caso, houve uma adaptação da plataforma em que o texto seria apresentado e sua circulação, uma vez que delimitamos a ferramenta a ser utilizada que era o *PowerPoint*.

Percebemos ainda, durante a formulação do plano de aula e principalmente do enunciado, uma preocupação por parte dos participantes em contemplar todos os elementos que conduzem uma proposta de texto para interação, conforme destacado por Bakhtin (2011), Geraldi (1997) e Costa-Hübes (2012). A proposta de produção de texto apontou para um gênero específico que neste caso é a poesia. Há clareza também quanto ao tema e a motivação para escrever, neste caso,

participar de um concurso de poesias. Foram definidas, também, estratégias prévias de discussão sobre o tema a ser abordado.

Apesar de já haver sido delimitado o gênero como sendo a poesia, os professores definiram que o mesmo seria apresentado em forma de seminário, ou seja, utilizaram mais um gênero discursivo para a mesma produção o que dificulta um pouco as estratégias de produção, o que poderia ser facilmente organizado com um novo formato de apresentação.

Os participantes procuraram, nesta atividade, aliar as práticas que já vinham desenvolvendo nos seus encaminhamentos de produção textual com os conhecimentos que foram lembrados durante os encontros. A novidade, nesse caso, ficou a cargo da forma como o texto seria divulgado no meio escolar, com o auxílio de uma plataforma tecnológica, compreendendo assim, quase todas as etapas que encaminham uma produção de texto para o interacionismo. Apenas faltou esclarecer aos alunos o modo de apresentação do texto para que pudessem delimitar as estratégias de dizer.

4.3.5 5º encontro – Produção de hipertexto

O quinto encontro da formação foi realizado no dia 25 de maio com os participantes Darci e Nair. Nosso objetivo nesse encontro era criar um hipertexto a partir dos materiais selecionados pelos professores com base no tema escolhido por eles na última aula: Drogas e infecções sexualmente transmissíveis.

Apesar de já termos enviado o plano de aula para o professor Nair, a fim de que ele fosse contextualizado acerca do tema e dos materiais a serem buscados e trazidos para a composição do hipertexto, retomamos novamente o plano de aula criado na aula anterior pelos professores Darci e Ariel. Relembramos o tema, os conteúdos, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos, os recursos utilizados, e por fim o enunciado que conduz a atividade para a produção textual.

Também retomamos o material produzido e que foi trabalhado durante o estágio para retomar com os professores os elementos que fazem parte da composição de um hipertexto utilizando como plataforma o programa *PowerPoint*.

Após a visualização do plano de aula e a retomada do hipertexto os professores apresentaram os materiais que trouxeram para a construção dos próprios hipertextos. O professor Nair trouxe a letra de uma música:

Eu tenho uma música sobre drogas, posso trabalhar com ela?
Canción para tí (Dí no a las drogas do Grupo Bronco (Nair, 25/05/2017, gravação em áudio).

Comentamos que sim, que a partir da linguagem poética da música seria possível criar um hipertexto, fazendo *links* com o nome da banda, mostrando fotos, dizendo quem é o Grupo Bronco e com palavras e expressões que aparecem no decorrer do texto.

O professor Darci comentou que efetivamente realizou a produção de texto proposta no plano de aula em uma de suas turmas e trouxe os materiais produzidos pelos alunos do 9º ano, neste caso, a produção foi realizada em Língua Portuguesa. Justificamos a produção em Língua Portuguesa, pois, quando aplicamos o questionário, na primeira etapa da nossa pesquisa, o professor Darci trabalhava com o ensino de Língua Espanhola, porém, na segunda etapa, lecionava apenas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo assim, aplicou os conhecimentos adquiridos na formação nas suas turmas, uma vez que a produção de texto e as tecnologias transitam de um modo geral no ensino de línguas.

A partir das produções o docente elegeu uma das poesias para trabalhar.

Eu trouxe as poesias que os meus alunos produziram. Os textos já foram corrigidos (Darci, 25/05/2017, gravação em áudio).

Após a definição dos textos que seriam utilizados para a produção os professores iniciaram a montagem dos seus hipertextos. Explicamos para eles como fazer a construção de *slides* utilizando imagens, ajustando o brilho e criamos efeitos visuais para que as mesmas não interferissem na visualização dos textos. Também explicamos como fazer a *linkagem* entre os slides selecionando as palavras em destaque ou utilizando figuras e setas.

Conforme os professores colocavam as estrofes da música e da poesia nos *slides* do *PowerPoint*, surgiam novas ideias de como as mesmas poderiam ser

desmembradas para criar novos *links*, novas janelas de interação, com outros textos, com outras imagens, e assim, o trabalho que era apenas um texto, acabou se tornando um hipertexto, com diversas possibilidades de navegação.

Os professores gostaram bastante dessa nova maneira de utilizar um programa que já era conhecido e utilizado em sala de aula, no entanto, com o único objetivo de expor conteúdos.

Eu quero aprender para utilizar em sala de aula (Nair, 25/05/2017, gravação em áudio).

Por estar trabalhando com uma produção real, criada por um aluno em sala de aula, o professor Darci revelou que pretendia desmembrar toda a produção e incluir outros materiais que tem relação com a poesia criada pela aluna. Após a construção de todo o material o professor pretendia apresentar para as suas turmas, para demonstrar como um simples texto poderia se transformar em uma produção mais e ampla e complexa, capaz de interagir com os leitores:

Eu acho que vou mostrar esse trabalho em sala de aula, eles vão adorar. Eles se interessam, [...] mas se perdem um pouco no estímulo quando é para produzirem, porque assim... os que não dominam tem dificuldade, vão deixar de lado (Darci, 25/05/2017, gravação em áudio).

O docente afirma que em alguns casos os alunos se distraem ou perdem o estímulo durante o processo de criação. Moran (2013), afirma que:

O perigo está no encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos (jovens e adultos), no uso mais para entretenimento do eu pedagógico e na falta de planejamento das atividades didáticas. Sem planejamento adequado as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento e não o conhecimento (MORAN, 2013, p. 59).

Neste caso sugerimos que todo o trabalho, desde a construção do texto escrito até a montagem do material em formato de hipertexto teria que ser realizada

em duplas, a fim de que, o aluno que tenha mais conhecimento sobre informática possa auxiliar o que tenha um pouco mais de dificuldade, além de planejar muito bem a execução das atividades.

Na sequência ensinamos os professores a gravarem sons dentro do hipertexto e a introduzirem sons externos, como músicas, áudios etc. Após o repasse das principais técnicas para a construção de um hipertexto, tratamento de imagens, adição de áudios e principalmente a *linkagem* correta entre os *slides*, definimos que os participantes poderiam terminar o material em casa.

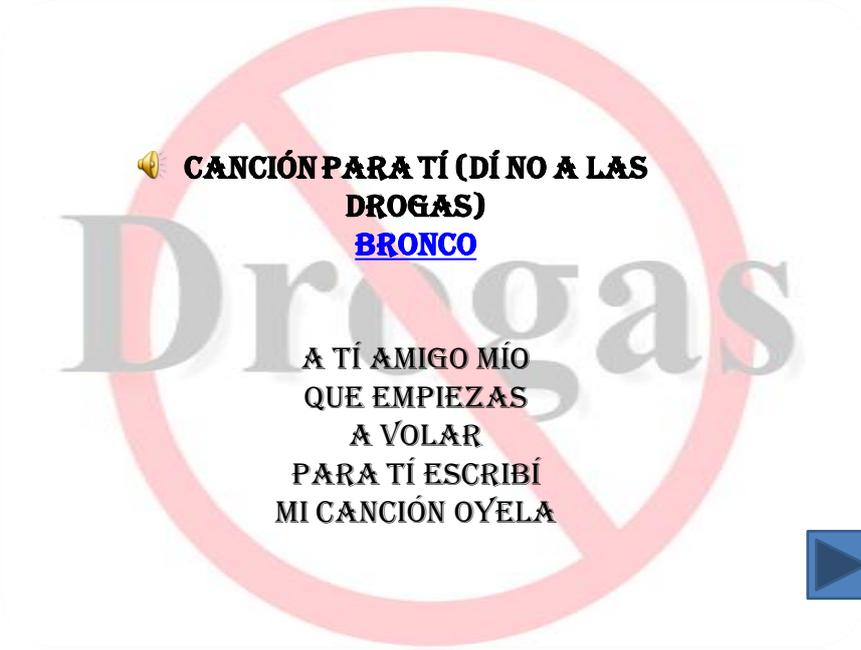
Obtivemos um retorno positivo dos professores que se mostraram bastante interessados e dispostos a aplicar os conhecimentos em sala de aula, a fim de tornarem a produção de texto um processo mais interativo:

É algo novo (Nair, 25/05/2017, gravação em áudio).

Gostei mesmo. Vou apresentar para os meus alunos (Darci, 25/05/2017, gravação em áudio).

Como resultado desta aula, obtivemos o início de uma produção de hipertexto por parte do professor Nair, acerca da música *Canción para tí (Dí no a las drogas)* do Grupo Bronco, o qual acrescentou alguns elementos sobre a banda, algumas palavras desconhecidas, som e realizou a *linkagem* entre os *slides*:

Figura 20 – Hipertexto *Canción para ti (Dí no a las drogas)*

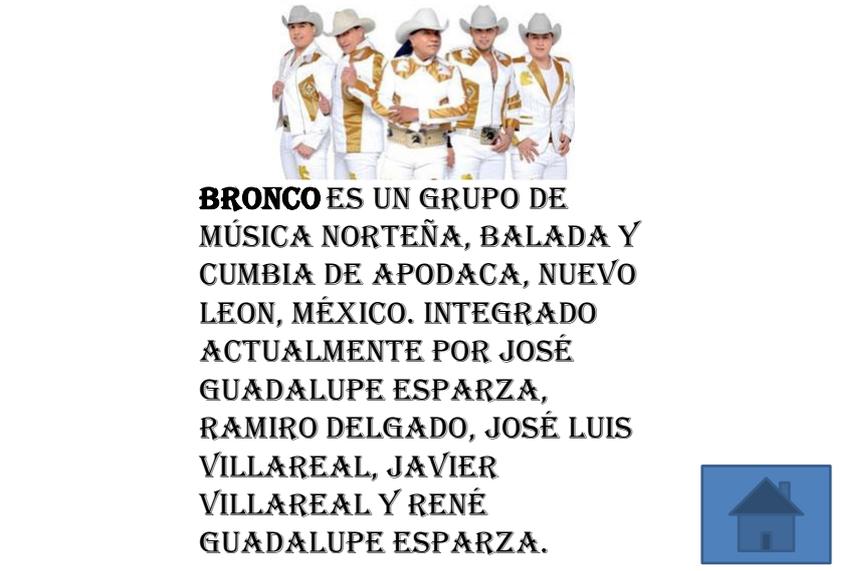


🔊 **CANCIÓN PARA TÍ (DÍ NO A LAS DROGAS)**
BRONCO

**A TÍ AMIGO MÍO
 QUE EMPIEZAS
 A VOLAR
 PARA TÍ ESCRIBÍ
 MI CANCIÓN OYELA**

Fonte: Elaborado por Nair

Figura 21 – *Grupo Bronco*



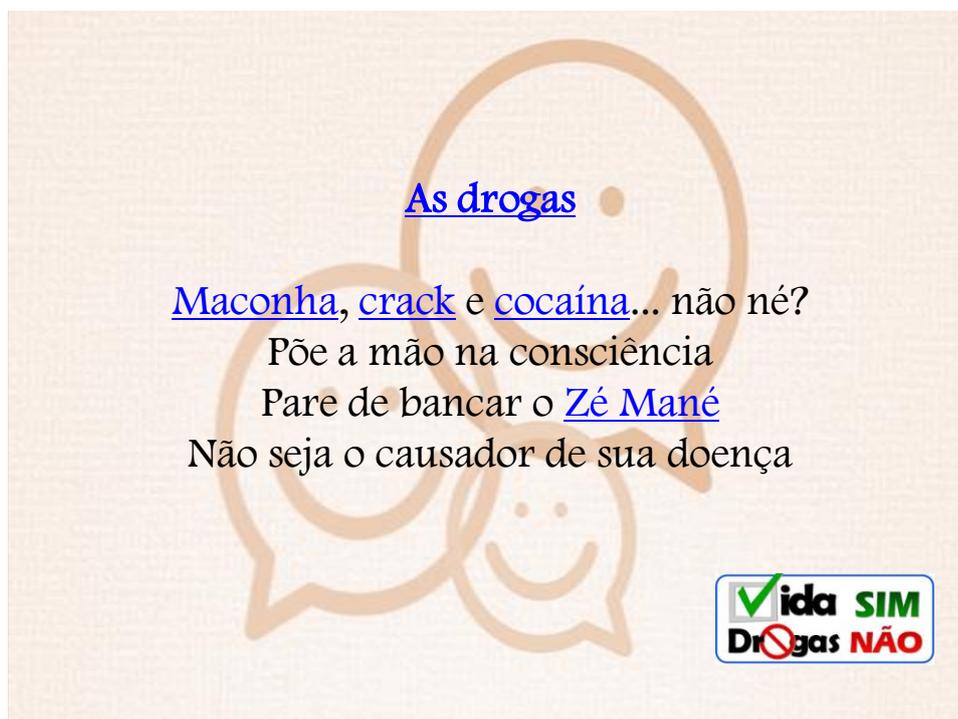
BRONCO ES UN GRUPO DE MÚSICA NORTEÑA, BALADA Y CUMBIA DE APODACA, NUEVO LEON, MÉXICO. INTEGRADO ACTUALMENTE POR JOSÉ GUADALUPE ESPARZA, RAMIRO DELGADO, JOSÉ LUIS VILLAREAL, JAVIER VILLAREAL Y RENÉ GUADALUPE ESPARZA.

Fonte: Elaborado por Nair

O participante Darci terminou o seu trabalho em casa e apresentou um material completo com quase 40 *slides* no qual constava a poesia criada pela aluna

e a *linkagem* do texto com o histórico da autora, principais tipos de drogas, suas consequências, efeitos colaterais, expressões e referências.

Figura 22 – Hipertexto: As drogas



Fonte: Elaborado por Darci

Figura 23 – Autora do texto



Fonte: Elaborado por Darci

Figura 24 – Drogas mais conhecidas

Drogas mais conhecidas

- Álcool
- Cigarro
- Crack
- Maconha
- Cocaína
- LSD
- Êxtase
- Boa noite cinderela
- Entre outros



Fonte: Elaborado por Darci

Figura 25 – Expressão Zé Mané

Zé mané

Sujeito desprovido de razoável intelecto e capacidade mental, para discernir e avaliar as situações do dia-a-dia.



**DIGA NÃO
AS DROGAS!**

Fonte: Elaborado por Darci

Este material foi apresentado nas demais turmas em que o docente leciona a fim de introduzir o hipertexto para os demais, sendo que o retorno por parte dos alunos foi bastante positivo.

No final do encontro, solicitamos aos professores participantes que pensassem em propostas de aula que conduzissem a produção de texto para uma história em quadrinhos, a fim de produzirmos um plano de aula e repassarmos algumas técnicas de como criar uma história em quadrinho *on-line* com os alunos.

4.3.6 6º encontro – Produção de plano de aula (História em quadrinhos *on-line*)

O sexto encontro da formação foi realizado no dia 01 de junho de 2017 e contou com a presença dos três docentes. Neste encontro tínhamos como objetivo a criação de um plano de aula que utilizasse como gênero discursivo a história em quadrinhos. Além disso, a partir do enunciado produzido por eles, os mesmos teriam que produzir a sua própria história em quadrinho em uma plataforma *on-line*, disponibilizada pelo *site Pixton*.

Para exemplificar o uso e estrutura das histórias em quadrinho utilizamos uma tirinha postada por um dos professores em sua página pessoal do *Facebook*. Nela observamos o conteúdo, as personagens, falas e principalmente a estrutura peculiar das histórias em quadrinho:

Figura 26: Tirinha Armandinho



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

O professor que compartilhou a tirinha acima em sua rede social, esclareceu que:

Na verdade essa página do *Facebook* é Armandinho, né? O cara produz e ele posta. Então é bem bacana porque volta e meio tem umas tirinhas bem bacanas para utilizar em sala de aula (Ariel, 01/06/2017, gravação em áudio).

Após a contextualização sobre o gênero discursivo a ser abordado, iniciamos o preenchimento do plano de aula, sendo que o tema apresentado no exemplo acabou influenciando os professores:

Eu acho que essa questão de atualidades, do atual cenário político é interessante (Ariel, 01/06/2017).

A partir da definição do tema e da delimitação do gênero discursivo, os participantes preencheram os demais campos do plano de aula como conteúdos, objetivos, encaminhamentos metodológicos, recursos a serem utilizados, referências sobre o assunto e o enunciado que encaminha para a produção textual. Como resultado, obtivemos o seguinte material produzido pelos docentes:

Figura 27: Plano de aula (História em quadrinhos *on-line*)

Tema: Atual cenário político
Conteúdos: -Cidadania -A importância do voto (escolher seus representantes) -Os cargos políticos e suas esferas -Tirinhas sobre o tema
Objetivos: - Aprimorar o senso crítico -Conscientizar quanto a uma postura anticorrupção -Conscientizar sobre o papel de cidadão
Encaminhamentos Metodológicos: -Fazer leituras e discussões sobre o atual cenário político brasileiro e sobre a importância do voto. Apresentar tirinhas sobre o tema e estudar a sua estrutura.
Recursos: -Tv multimídia, cópias de textos, projetor, laboratório de informática
Enunciado: Com base nos seus conhecimentos prévios e nas discussões em sala de aula produza

uma história em quadrinhos para ser publicada no *Facebook*, demonstrando o seu ponto de vista a respeito do atual cenário político brasileiro

Referências:

Site de notícias atuais (*Spotnikes*)

Fonte: Elaborado por Ariel, Darci e Nair

A partir do plano de aula produzido neste encontro observamos que os professores previram a discussão do tema com os alunos, a fim de contextualizá-los acerca do atual cenário político e da importância da escolha dos representantes políticos. Além disso, previram nos conteúdos e nos objetivos quesitos como cidadania, cargos políticos, o papel do cidadão e a apresentação de algumas tirinhas, para a contextualização do aluno acerca do gênero abordado.

Observamos neste plano de aula que os professores pretendiam utilizar o laboratório de informática para que os alunos pudessem produzir o seu próprio material. Além da utilização dos recursos para o repasse de informações, há neste momento, uma nova conotação, que é a de utilização das ferramentas para que os alunos possam realizar suas produções textuais.

Quanto ao enunciado proposto percebemos que ele abarca os elementos que conduzem uma produção textual para o interacionismo, afinal os alunos têm uma motivação (demonstrar o seu ponto de vista) para dizer, o que tem a dizer (sobre o atual cenário político). Além disso, está delimitado o gênero (história em quadrinhos), os interlocutores (usuários do *Facebook*) e o local onde o material produzido será publicado (rede social *Facebook*). A partir do momento em que são definidas todas as estratégias de dizer, o aluno consegue delimitar e escolher como as mesmas serão utilizadas para atingir seus objetivos de produção.

A partir do enunciado produzido pelos participantes no plano de aula apresentamos para eles o *site* chamado *Pixton*, o qual disponibiliza uma série de ferramentas que propiciam a criação de histórias em quadrinhos *on-line*. O *site* permite que sejam escolhidos o plano de fundo, personagens, objetos, troca de roupas, além da possibilidade de alterar a expressão facial e o movimento das personagens.

Após a escolha de todos os elementos a serem utilizados na composição dos quadrinhos os professores inseriram os balões com as falas. O *site* permite que as produções sejam salvas, impressas ou que sejam transformadas em gibis, o que

se torna uma excelente ferramenta para auxiliar a circulação dos textos produzidos pelos alunos.

Os professores comentaram que não conheciam esse *site* e acharam muito interessante a ideia de poderem criar seus próprios quadrinhos, uma vez que já utilizam esse gênero discursivo em sala de aula:

Gostei muito, vou utilizar em minhas aulas (Nair, 01/06/2017, gravação em áudio).

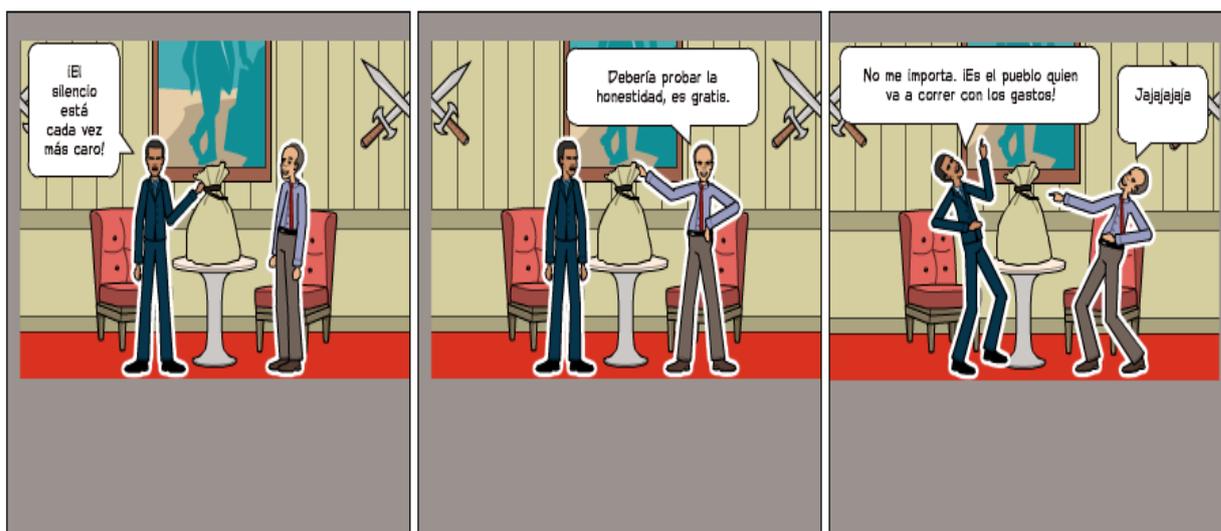
Não conhecia este *site*, gostei bastante (Ariel, 01/06/2017, gravação em áudio).

Eu peço um pouco nessa parte, eu levo (história em quadrinhos) mais em prova (Darci, 01/06/2017, gravação em áudio).

Sugerimos, durante a oficina, que os professores poderiam criar um personagem característico e utilizá-lo em suas próprias histórias, assim, poderiam criar seus próprios materiais a partir de temas específicos.

Após a demonstração dos recursos ofertados pelo *site Pixton* e da criação das histórias por parte dos professores, obtivemos os seguintes materiais:

Figura 28: *El precio de la corrupción*



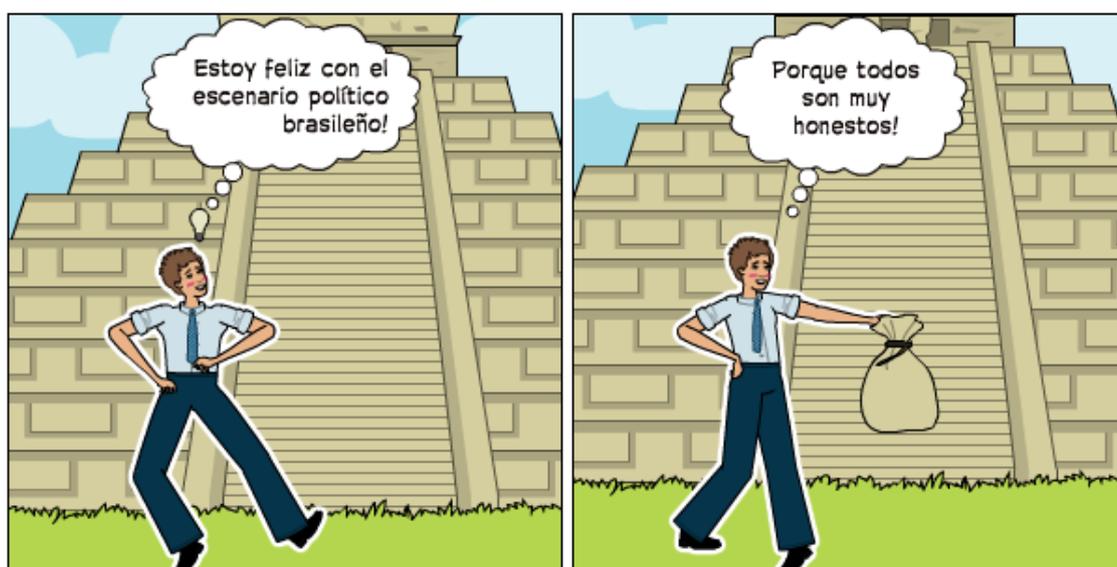
Elaborado por: Ariel

Figura 29: *Jubilación*



Elaborado por: Darci

Figura 30: *Escenario político brasileño*



Elaborado por: Nair

Todos os professores conseguiram realizar com facilidade a atividade prevista, o que nos leva a crer que terão capacidade para replicar o ensinamento em sala de aula e propor atividades diferenciadas de produção de texto.

Para o próximo encontro adiantamos para os participantes que utilizaríamos a rede social *Facebook* como ferramenta de apoio para a produção e circulação de textos.

4.3.7 7º encontro – Produção de plano de aula (*Facebook*)

O penúltimo encontro foi realizado no dia 08 de junho de 2017 e contou com a participação dos três professores participantes. Salientamos que nesta aula o objetivo seria aprender a criar grupos de estudos no *Facebook*, introduzir atividades, materiais, fotos, etc. Com esta ferramenta os professores podem criar maneiras de dar publicidade aos materiais produzidos pelos alunos, além de proporcionar a interação entre os mesmos.

Questionamos os participantes se eles já haviam utilizado tal ferramenta em sala de aula e obtivemos as seguintes respostas:

Eu já e a minha experiência não foi muito positiva. Eles não davam retorno. Eu fiz um grupo de Língua Portuguesa, colocava notícias, assuntos para debater... Eu percebi que eles ficavam tímidos e com medo de se expor (Darci, 08/06/2017, gravação em áudio).

Eu não fiz (Nair, 08/06/2017, gravação em áudio).

Nem todos têm *Facebook* (Ariel, 08/06/2017, gravação em áudio).

Pelos relatos observamos que um dos professores tentou aplicar, mas a tentativa foi frustrada devido ao fato dos alunos não darem retorno sobre o material postado na plataforma. O segundo professor relatou que nunca trabalhou com esta ferramenta e o terceiro nos disse que no momento nem todos os alunos utilizam o *Facebook*, mas, mais adiante, ele relata que já utilizou tal ferramenta, mas com uma proposta diferente da que pretendemos abordar.

Para introduzir o tema, mostrei aos participantes um grupo criado por uma professora do Mestrado em Letras da Unioeste. Neste grupo, a professora inseriu todos os alunos participantes da disciplina e ministrou algumas atividades avaliativas, além de postar arquivos com sugestões de leitura. Enquanto apresentávamos o material, um dos professores fez o seguinte comentário:

É tipo o GTR, um grupo de trabalho em rede que a gente faz no estado, que é a aplicação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores que fazem o PDE, né? Ai eles precisam compartilhar essas pesquisas e a gente participa dessa mesma forma, posta as coisas, mas é no *moodle* (Ariel, 08/06/2017, gravação em áudio).

Percebemos que eles já trabalham com algo parecido, porém não utilizam em sala de aula. Continuamos demonstrando o grupo criado pela professora e as atividades propostas por ela. A primeira atividade pedia para que os alunos se apresentassem utilizando as diversas semioses possíveis: escrita, falada, visual, etc e apresentassem um pouco sobre sua pesquisa com a finalidade de conhecermos os colegas e um pouco sobre o estudo que estava desenvolvendo no mestrado:

A primeira atividade deverá ser uma produção textual verbo-voco-visual com o tema "Quem sou eu e o que faço/pretendo fazer como pesquisa". Se já tiver pesquisa em desenvolvimento, apresente/descreva o (seu) objeto. Por isso a escolha desta plataforma do *Facebook*, pois temos a possibilidade de inserção de textos de base semiótica diversa (texto escrito, arquivo de áudio, de imagem estática e/ou em movimento etc.). Vale fazer um vídeo de apresentação, uma música, uma fotografia. Não é preciso, portanto, ficar restrito à produção textual verbal escrita. É uma oportunidade de se apresentar e de conhecer os colegas do grupo. Não há objetivo de expor participante algum, razão pela qual o acesso ao grupo é restrito a alunos da disciplina e à professora responsável. Boa atividade! Prazo máximo para postagem: 23/09/2016 (sexta-feira). Abraços (Professora do Mestrado em Letras, *Facebook*).

Esta foi uma maneira diferente, encontrada pela professora, de fazer com que os alunos se apresentassem para os demais colegas, sendo definido, também, uma data final para a postagem da atividade. Em um segundo momento a professora solicitou que fizéssemos uma reflexão sobre a nossa pesquisa e postássemos no grupo do *Facebook*, além disso, teríamos que comentar sobre o trabalho que os nossos colegas estavam desenvolvendo. A partir desse momento começou a ocorrer uma interação entre os alunos, a partir das postagens realizadas na rede social.

Salientamos para os professores que esse tipo de atividade é bastante produtiva, pois, proporciona que os alunos leiam o trabalho dos outros colegas e possam fazer comentário acerca dos materiais produzidos e colocados à público, ou

seja, de fato, ocorre uma interação entre os interlocutores. Além disso, nessa plataforma podem ser postados gêneros de todas as tipologias. Sugerimos que os professores fizessem essa atividade em dupla ou grupo, no caso de nem todos utilizarem a rede social, e que destinassem um tempo de suas aulas para que os alunos pudessem realizar a postagem dos textos e os comentários.

Após a demonstração de uma opção de como gestar as aulas por meio de um grupo criado no *Facebook*, questionamos os professores se eles conheciam essa ferramenta dentro da plataforma e obtivemos as seguintes respostas:

Eu não conhecia (Nair, 08/06/2017, gravação em áudio).

Conhecia os grupos, mas nunca utilizei em sala de aula (Darci, 08/06/2017, gravação em áudio).

Eu tinha grupo quando trabalhava no colégio particular porque todos os alunos tinham (*Facebook*). A gente usava esse grupo como forma de comunicação, né? Todos os profes estavam adicionados também e ai postavam recados e quando eu achava um material interessante sobre o livro que a gente estava lendo eu colocava também e pedia para eles lerem, [...] mas nunca realizei atividades (Ariel, 08/06/2017, gravação em áudio).

Percebemos que os grupos criados nas redes sociais podem servir para contemplar vários objetivos como o repasse de recados, a postagem de materiais, ou, como no caso da nossa proposta, gerenciar atividades como a postagem de textos produzidos pelos alunos e a interação entre os mesmos por meio da leitura e da realização de comentários acerca dos materiais produzidos pelos colegas.

A partir deste momento direcionamos a nossa aula para a parte prática no qual demonstramos aos professores como criar um grupo de trabalho/estudos na rede social *Facebook*. Explicamos como nomear o grupo, incluir os participantes e frisamos sobre a importância do nível de restrição dado ao grupo que pode ser público, fechado ou secreto. Sugerimos que, para grupos escolares, sempre utilizassem a modalidade secreto, uma vez que o objetivo é fazer com que o material circulasse apenas entre os colegas da mesma sala de aula.

Demonstramos também, como inserir documentos no grupo, imagens e áudios, assim o professor pode utilizar essa ferramenta como um repositório de distintos materiais para os alunos.

Na sequência, utilizamos o enunciado criado pelos professores sobre história em quadrinhos e propusemos como primeira tarefa que eles postassem o material que haviam produzido na última aula na plataforma *Pixton*. Dessa maneira os professores estariam aprendendo a postar uma atividade no *Facebook*, além de dar publicidade para as histórias que haviam criado. Apenas para lembrar, o enunciado era:

Com base nos seus conhecimentos prévios e nas discussões em sala de aula produza uma tirinha para ser publicada no *Facebook*, demonstrando o seu ponto de vista a respeito do atual cenário político brasileiro (Ariel, Darci e Nair, 01/06/2017, plano de aula produzido em sala de aula).

Cada participante postou sua história em quadrinhos no grupo do *Facebook* e neste momento eles tomaram conhecimento sobre o material que os colegas haviam produzido. Na sequência, introduzimos uma segunda atividade na qual pedia para que fizessem um comentário nas tirinhas publicadas pelos colegas, manifestando o seu ponto de vista sobre o tema abordado, ocorrendo assim, a interação entre os interlocutores, conforme demonstrado nos recortes abaixo:

Figura 31: Atividade *Facebook* (Ariel)

 compartilhou um link. ...
8 de junho

Eis a atividade I:



El precio de la corrupción

Uma ferramenta narrativa gráfico mais poderoso e fácil de usar do mundo.

PIXTON.COM

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 ✓ Visualizado por todos

 E quem paga somos nós! 😞
Curtir · Responder ·  2 8 de junho às 20:25

 Realmente la política actual está de esta forma, quien paga las cuentas es la población...
Ver tradução
Curtir · Responder ·  2 8 de junho às 20:27

Fonte: Facebook, 01/06/2017

Figura 32: Atividade Facebook (Darci)

 compartilhou um link. ⋮
8 de junho

Oi, profel! Segue abaixo a postagem referente a atividade 1.
Me dá 10 😊
[ttps://Pixton.com/hq:0dijcm0s](https://Pixton.com/hq:0dijcm0s)



JUBILACIÓN

Uma ferramenta narrativa gráfico mais poderoso e fácil de usar do mundo.

PIXTON.COM

 Curtir  Comentar  Compartilhar

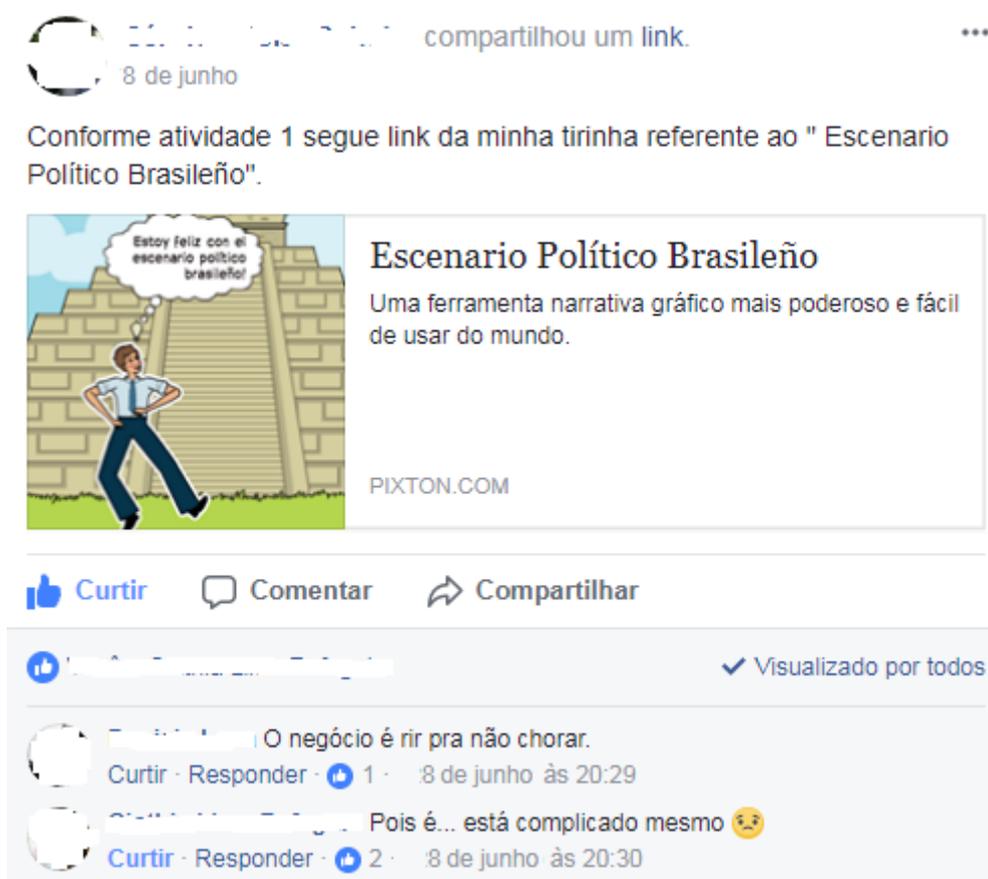
 ✓ Visualizado por todos

 Pois é, infelizmente a situação do Sr. Otariano é a nossa realidade hoje. Enquanto alguns ficam com o dinheiro que é nosso, outros tantos morrem na miséria, sem receber o que lhes é de direito depois de realmente terem trabalhado uma vida inteira.
Curtir · Responder ·  2 · 8 de junho às 20:27

 Si aprobado la reforma de la previdencia, podremos decir Adios para la jubilación.
Ver tradução

Fonte: *Facebook*, 01/06/2017

Figura 33: Atividade *Facebook* (Nair)



Fonte: Facebook, 01/06/2017

Após a criação do grupo na rede social e a aplicação de alguns exercícios solicitamos aos participantes da formação que, em conjunto, elaborassem um plano de aula. O fator condicionante seria que o material produzido pelos alunos seria publicado no *Facebook*. Segue abaixo o plano de aula elaborado em sala de aula:

Figura 34: Plano de aula (*Facebook*)

Tema: Valorização da vida
Conteúdos: -Modo imperativo -Cartaz -Jogo Baleia Azul -Material sobre autoestima -Setembro Amarelo -Filme “As vantagens de ser invisível”
Objetivos: -Discutir sobre a importância de valorizar a vida (autoestima)

-Debater os problemas enfrentados pelos adolescentes, tentando compreendê-los -Compreender a utilização do modo imperativo nas campanhas publicitárias
Encaminhamentos Metodológicos: -Iniciar com uma discussão sobre os conhecimentos que eles têm sobre o jogo “Baleia Azul” e o que levam os jovens a jogar (problemas de autoestima, psicológicos, emocionais). Que conselhos dariam para alguém que estivesse com a autoestima baixa? A partir dos exemplos trabalhar com o modo imperativo. Trazer cartazes referentes ao Setembro Amarelo e mostrar o objetivo, a linguagem, estrutura, etc.
Recursos: -Cartazes, campanhas projetadas no multimídia
Enunciado: Com base nos seus conhecimentos prévios e nas discussões em sala de aula produza um cartaz destinado ao público jovem, com o intuito de estimular atitudes positivas relacionadas a autoestima, para ser publicada no <i>Facebook</i> , abordando o tema “valorização da vida”

Fonte: Elaborado por Ariel, Darci e Nair

A partir do enunciado produzido pelos professores percebemos uma preocupação em abordar temas atuais como o jogo “Baleia Azul” e a aproximação do mês de setembro que culmina com uma campanha chamada Setembro Amarelo, que é o mês de prevenção do suicídio. Neste sentido os professores previram discussões acerca do tema proposto para a produção da redação.

Também previram o trabalho com campanhas publicitárias e a utilização do modo imperativo, comum nesta tipologia textual, sendo assim, os alunos seriam contextualizados acerca de todos os elementos solicitados na produção.

Quanto ao enunciado, percebemos que ele contempla todos os quesitos que conduzem a atividade para uma produção interacionista, como: motivação para dizer (estimular atitudes positivas) o que tem a dizer (valorização da vida). Além disso, foi delimitado o gênero (cartaz), os interlocutores (público jovem, usuário do *Facebook*) e o local onde o material produzido seria publicado (rede social *Facebook*). A partir do momento em que são definidas todas as estratégias de dizer, o aluno tem condições de delimitar e escolher como as mesmas serão utilizadas para atingir seus objetivos durante a produção.

Percebemos que os professores se mostraram bastante solícitos à ferramenta que apresentamos, vendo várias possibilidades de utilização da mesma, principalmente para a circulação dos materiais produzidos e para a interação dos alunos.

Gostei bastante, podemos criar cartazes, cartão postal e outros textos e postar tudo no grupo (Nair, 08/06/2017, gravação em áudio).

Também gostei e penso em utilizar nas minhas aulas (Ariel, 08/06/2017, gravação em áudio).

Além disso, podemos postar outros materiais para complementar as leituras do que trabalhamos em sala de aula (Darci, 08/06/2017, gravação em áudio).

Para finalizar a aula informamos ao grupo que teríamos apenas mais um encontro e solicitamos que os mesmos reelaborassem os planos de aula produzidos antes da formação, tentando contemplar o que havíamos discutido em sala de aula sobre os quesitos que conduzem uma produção de texto para o interacionismo. Pedimos para que produzissem os planos de aula em casa e apresentassem para os colegas no próximo encontro, a fim de que pudéssemos discutir acerca dos enunciados propostos.

4.3.8 8º encontro – Refacção dos planos de aula

O último encontro do nosso projeto ocorreu no dia 22 de junho de 2017 e contou com a participação dos 3 professores. Diferente do que havíamos previsto no encontro anterior os participantes não conseguiram realizar a atividade em casa e acabaram utilizando o tempo da oficina para fazer o preenchimento dos planos de aula individualmente.

Neste momento eles tiveram a oportunidade de refazer os planos de aula que havia sido solicitado antes da formação e puderam pensar em estratégias de como vincular a atividade de produção textual com a utilização das TICs.

Deixamos o tempo livre para que eles pudessem preparar o material solicitado e procuramos não interferir no plano de aula que estavam produzindo. Contudo questionamos os professores sobre os conteúdos apresentados durante as oficinas e a sua aplicabilidade em sala de aula:

Gostei bastante, porque além de lembrar os conteúdos que tinha estudado na faculdade, também aprendi uma nova maneira de mexer com o *PowerPoint*. Acho que os alunos vão gostar bastante disso, de produzir seus próprios materiais. Em alguns colégios, onde a *internet* é melhorzinha, dá pra pensar em fazer as atividades sim, só tenho um pouco de medo, como já disse em outra aula, deles não retornarem (Darci, 22/06/2017, gravação em áudio).

Em algumas escolas é um pouquinho mais complicada essa questão da tecnologia porque nem sempre os alunos têm acesso. Mas como foi comentado aqui, vou tentar utilizar o celular e trabalhar em duplas ou grupos (Ariel, 22/06/2017, gravação em áudio).

Então, os alunos gostam bastante dessas coisas de tecnologia, por isso, sempre procuro aprender, mas nem sempre consigo levar pra sala porque faltam equipamentos. A ideia do celular é muito boa, podemos avisar a direção o dia que for usar o celular, aí não tem problema (Nair, 22/06/2017, gravação em áudio).

Como podemos perceber pelo relato dos professores, o maior empecilho para a utilização das TICs em sala de aula está na falta de equipamentos e de uma *internet* mais eficaz nas escolas. Diante disso, propusemos aos participantes do curso algumas estratégias que poderiam ser trabalhadas sem conexão com a rede, no caso do hipertexto criado a partir do programa *PowerPoint* e a utilização do aparelho celular para a produção de histórias em quadrinhos e publicação de textos no *Facebook*.

Na sequência iremos analisar os planos de aula produzidos pelos professores antes da formação continuada e no último encontro das nossas oficinas.

4.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Conforme apresentado no capítulo metodológico da nossa pesquisa, faremos uma análise documental dos planos de aula elaborados por três docentes em dois momentos distintos: antes e após a formação. Na sequência, apresentamos os resultados dessas análises.

4.4.1 Planos de aula anteriores à formação

De acordo com a proposição da nossa pesquisa, analisaremos os planos de aula produzidos pelos três docentes participantes da formação continuada. Os planos foram produzidos em dois momentos distintos: antes e após as oficinas. Nosso objetivo com a análise documental deste material é verificar quais elementos que encaminham uma produção de texto para a interação estão presentes nos enunciados propostos pelos professores de Língua Espanhola do Ensino Médio e do CELEM. Buscaremos no plano de aula e principalmente no enunciado que conduz a produção textual indícios que conduzam a atividade para uma produção interacionista, uma vez que os documentos oficiais privilegiam tal concepção de linguagem. Também buscaremos identificar quais e como as TICs são utilizadas pelos professores quanto aos aspectos teóricos metodológicos, no encaminhamento da produção de texto.

Manteremos, nesta seção, a mesma denominação atribuída aos professores na análise do questionário, e no relato da formação continuada, sendo assim, analisaremos os planos de aula dos seguintes docentes: Nair, Ariel e Darci.

Dentro da proposta do plano de aula pedimos para que fosse determinado o tema que seria trabalhado, os conteúdos a serem abordados, os objetivos a serem atingidos com a atividade, os encaminhamentos metodológicos que seriam adotados, se utilizariam algum recurso extra para a exposição e/ou pesquisa durante a aula, e finalmente, o enunciado que conduz à produção textual.

De acordo com Geraldi (1997), para que ocorra a produção textual, o primeiro quesito a ser pensado é que “a se tenha o que dizer” (GERALDI, 1997, p. 137). Neste sentido os professores delimitaram, dentro das possibilidades que o texto permitia, qual tema seria trabalhado com seus alunos. Lembrando que disponibilizamos aos participantes o texto *Muerte de torero Víctor Barrio en España*, retirado de um portal de notícias chamado *El Colombiano*. Este texto foi escolhido por proporcionar ao professor uma gama de assuntos distintos e inter-relacionados a serem trabalhados, como: a cultura hispânica, as touradas como esporte, os riscos

deste esporte, os maus tratos aos animais, etc. Os temas elencados nos planos de aula foram:

Touradas, uma grande tradição espanhola (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

Idioma e cultura (Ariel, 25/11/21016, plano de aula).

A cultura das touradas nos países de língua espanhola (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

Quanto à delimitação do tema percebemos que dois dos participantes se limitaram mais especificamente as touradas, tema proposto pelo texto base, enquanto que outro participante, de forma mais genérica, preferiu trabalhar com o tema “idioma e cultura”. Consideramos que o tema, para uma produção de texto, é um fator importante a ser definido, pois, além de acionar os conhecimentos prévios do aluno, o estimula a buscar mais informações sobre o assunto a ser abordado.

Considerando que as touradas recaem sobre o pilar cultural da Espanha, Sarmiento afirma que “uma cultura deve ser estudada em termos de seus próprios significados e valores e não de uma maneira etnocêntrica, não devemos julgar a outra cultura a partir da nossa própria cultura” (SARMENTO, 2004, p. 6). Conversar com o outro não é apenas se comunicar através de sua língua, mas entender o meio social e cultural em que ele está inserido. É muito importante conscientizar os alunos de que não existe cultura inferior e/ou superior, mas apenas diferenças que devem ser levadas em consideração no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Moita Lopes afirma que “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico da aproximação com outra cultura” (MOITA LOPES, 2005, p. 43).

Na sequência solicitamos aos participantes que elencassem os conteúdos que seriam abordados antes da produção. O docente Nair propôs os seguintes conteúdos:

- Identificação do tema, a qual gênero pertence;
- Intertextualidade;
- Léxico;
- Classes gramaticais existentes no texto e suas funções;
- Produção textual (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

Percebemos nos conteúdos apresentados que alguns pontos estão de acordo com o interacionismo no que diz respeito ao reconhecimento do gênero discursivo e sobre a intertextualidade. É muito importante que o tema proposto seja discutido com outros textos, com a finalidade de proporcionar aos estudantes diferentes aspectos sobre o mesmo assunto, a fim de que o aluno possa constituir-se como sujeito crítico, capaz de posicionar-se sobre o conteúdo trabalho. Além disso, são destacados conteúdos que se referem a estudos lexicais e gramaticais do texto. De acordo com as DCEs:

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la (PARANÁ, 2008, p. 63).

Neste sentido, percebemos que a gramática aparece em sala de aula não mais como o ponto central, mas como um ponto auxiliar na compreensão textual, conforme elencado pelo professor em seus conteúdos. Além desses conteúdos, o docente menciona a produção textual, sem, neste momento, caracterizar em qual gênero será realizada a produção.

Trazemos agora a composição dos conteúdos expostos pelo docente Ariel:

- Leitura e compreensão textual;
- Produção textual;
- Léxico: "las profesiones"
- Cultura espanhola: as touradas (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).

Conforme destacado pelo professor será dada ênfase a leitura e a compreensão textual, além de uma produção, na qual não é possível, ainda,

delimitar o gênero. Também será abordado o léxico acerca das profissões e um estudo sobre a cultura espanhola a partir das touradas. Percebemos novamente que o professor aborda uma série de conteúdos acerca de um mesmo texto, que perpassam a decodificação do texto, léxico e aspectos que versam sobre a cultura espanhola, para então encaminhar a produção de texto.

Passamos agora a resposta obtida com o último participante, acerca dos conteúdos propostos:

-Aspectos históricos e culturais das touradas;
-Especificidades linguísticas e estruturais do gênero textual “Artigo de Opinião” (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

Amarrando com o tema proposto por este docente “A cultura das touradas nos países de língua espanhola” ele menciona abordar os “aspectos históricos e culturais das touradas”, a fim de situar o aluno sobre o tema proposto. Logo após, o docente pretende trabalhar os aspectos estruturais do gênero artigo de opinião. Percebemos que, diferente dos outros participantes, este docente não menciona o trabalho com aspectos gramaticais e lexicais, apenas, se detém ao tema touradas e as especificidades do gênero artigo de opinião. Antes de propor qualquer atividade de produção de texto, acreditamos que seja importante contextualizar os alunos sobre o gênero discursivo a ser abordado, afinal, este é um dos elementos que auxiliam o aluno a determinar as estratégias de como dizer o que se tem a dizer.

Na sequência iremos analisar os objetivos propostos pelos participantes nos planos de aula, iniciando pelo docente Nair:

-Compreender a importância do estudo das diversidades culturais;
-Ampliar a formação do sujeito leitor e promover a ampliação do conhecimento de mundo a partir das inferências concebidas com as leituras realizadas;
-Compreender e ampliar o léxico existente no texto (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

Os objetivos propostos pelo professor apontam para caminhos interessantes dentro de uma produção interacionista ao propor atividades que despontam para a compreensão da importância das diversidades culturais e principalmente sobre a

formação do sujeito leitor, por meio da inferência de outros textos. As DCEs (PARANÁ, 2008) apontam que o aluno deve, a partir de todo o material trabalhado em sala e mais as suas vivências, fazer suas próprias escolhas, a fim de desenvolver sua identidade e constituir-se como sujeito crítico. Além disso, o professor propõe a ampliação do léxico a partir do texto estudado.

O próximo docente nos apresenta os seguintes objetivos:

<ul style="list-style-type: none">-Ler e compreender as informações explícitas do texto;-Ampliar o conhecimento sobre a cultura espanhola;-Expressar impressões e opiniões em uma produção textual (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).
--

Em um primeiro momento o docente tem como objetivo apreender as informações explicitadas pelo texto, característicos do “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002), no qual, procura-se compreender a mensagem transmitida de A para B, sem levar em conta o contexto de produção do texto e dos interlocutores. Na sequência são trabalhados aspectos sobre a cultura espanhola, para então os alunos expressarem suas opiniões em uma produção textual, na qual ainda não foi delimitado o gênero.

O último docente aponta em seu plano de aula os seguintes objetivos:

<ul style="list-style-type: none">-Ampliar o conhecimento sobre essa cultura, desde como e onde são realizadas;-Promover a reflexão sobre as condições de tortura a que são submetidos os touros nessas atividades e perigos para os toureiros;-Produzir artigo de opinião sobre essa prática cultural nos países de língua espanhola, tomando como ponto de partida a notícia da morte do toureiro Víctor Barrio (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

Percebemos que os objetivos elencados por este professor estão de acordo com os conteúdos propostos por ele. Há uma preocupação com a ampliação do conhecimento do aluno por meio de uma contextualização histórica, para então, serem promovidos debates sobre o tema proposto. Na sequência, os alunos devem produzir um artigo de opinião, o qual foi previsto um estudo anterior sobre a estrutura do gênero mencionado. A partir da contextualização e da reflexão dos assuntos abordados os alunos têm condições de se constituírem como sujeitos reflexivos,

capazes de expor sua opinião sobre o assunto em questão. Podemos perceber que os objetivos deste plano de aula, se bem trabalhados no enunciado, podem conduzir a produção para uma atividade interacionista.

A produção de textos e a leitura de textos devem conduzir as práticas para um “[...] ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento; que não seja de reprodução, mas de produção [...]” (GERALDI, 1997, p. 183), neste sentido, muito mais do que reconhecer as estruturas e mensagens existentes é necessário um encaminhamento para a ampliação do conhecimento por parte do aluno, para que então, ele possa não reproduzir, mas produzir um texto autêntico, crítico e reflexivo.

Avaliaremos agora os encaminhamentos metodológicos apresentados pelos professores:

- Propiciar a prática de leitura do gênero abordado (notícia);
- Formular questionamentos que possibilitem inferências considerando os conhecimentos prévios dos alunos;
- Encaminhar discussões sobre o tema, relacionado-o com o contexto para instigar o entendimento e a reflexão (debate);
- Produção de textos e domínio da escrita (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

Neste momento, o professor delimita o gênero que será trabalhado (notícia), por meio do estudo de outros textos do mesmo gênero e propõe uma produção de texto na qual será avaliado o domínio da escrita por parte do aluno. Ao utilizarmos o texto como pretexto para avaliarmos o domínio da escrita do aluno, o foco da produção recai na estrutura da língua e incorremos no risco de realizar atividades com o intuito único de ser avaliado pelo professor, provavelmente único leitor do texto. O professor também menciona em realizar inferências para estimular o conhecimento prévio dos alunos, discussões e reflexões sobre o tema, porém, tais encaminhamentos podem ser deturpados, se a produção tiver como único propósito avaliar o domínio da escrita dos alunos. Neste momento, percebemos que as concepções de linguagem objetivista e interacionista se sobrepõem, o que pode prejudicar a produção de texto.

O docente Ariel apresenta o seguinte encaminhamento metodológico:

- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema.
- Exibição de reportagens sobre as touradas.
- Leitura individual, e depois, coletiva do texto em anexo.
- Compreensão.
- Conversa e debate sobre a importância de conhecer e respeitar outras culturas (produção oral).
- Produção de cartazes com idéias surgidas no debate (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).

Este docente propõe atividades prévias interessantes para a condução da produção de texto. Em um primeiro momento realiza o levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema proposto, na sequência exhibe reportagens que falam sobre as touradas. Com a ilustração por meio de vídeos, leitura e compreensão do texto o professor conduz a um debate sobre a importância de se conhecer e respeitar as demais culturas. Após a realização das atividades prévias a aula é conduzida para a produção de um cartaz, no qual, não estabelece um tema específico. Durante a análise do plano de aula também não observamos uma exploração, por parte do docente, dos encaminhamentos necessários para a produção de um cartaz.

O terceiro plano de aula nos apresenta os seguintes encaminhamentos metodológicos:

- Leitura e discussão do texto “Muerte del torero Víctor Barrio en España”
- Leitura e discussão dos textos “Las toradas” e “Como é uma tourada”
- Exposição e reflexão sobre o vídeo “Touradas: o sangrento espetáculo da morte”
- Análise do artigo de opinião “Touradas” de Nuno Azinheira (estrutura do texto, aspectos linguísticos e argumentativos, etc)
- Releitura do texto “Muerte del torero Víctor Barrio en España” e tomando essa notícia como ponto de partida produzir um artigo de opinião sobre esse tipo de cultura em países de língua espanhola (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

Por meio da análise do encaminhamento metodológico proposto por este docente percebemos que o mesmo conduz atividades de reflexão e discussão a partir de diferentes materiais: texto original, outros textos, vídeo e, por fim, um artigo de opinião. Esse mesmo artigo serve de base para que o professor apresente a estrutura para o material que irá ser proposto como produção textual. Neste

momento, também já há uma definição do tema para a redação. Percebemos que as atividades prévias são bem encaminhadas e conduzem o aluno a refletir sobre o tema a partir de diferentes aspectos, o que proporciona uma gama maior de conhecimentos a serem aplicados na construção da redação.

Na sequência, iremos analisar os recursos que os professores utilizam para aportar a produção de texto. Vejamos:

TV *pendrive*, vídeoaula, documentário sobre o tema, pesquisa na *internet*, etc. (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

TV *pendrive*, texto impresso, cartolinas, revistas, tesoura, cola (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).

Xerox dos textos, *data show* ou lousa digital para exposição dos vídeos (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

Tomando como base a resposta trazida pelo primeiro professor e o cruzamento dos recursos utilizados na aula com os objetivos e os encaminhamentos metodológicos propostos por ele, não conseguimos visualizar em quais momentos tais recursos serão utilizados. Os mesmos não estão especificados no plano de aula o que dificulta nosso entendimento sobre, por exemplo, o recurso vídeoaula e a pesquisa na internet: Qual será o tema? Quais serão os objetivos destas atividades? No segundo e no terceiro caso, percebemos que há uma coerência entre os materiais utilizados e os encaminhamentos propostos no plano de aula. O docente Ariel ao propor a produção de texto no gênero cartaz, prevê a utilização de cartolinas, revistas, tesouras e cola a fim de subsidiar o encaminhamento da atividade.

Assim como já diagnosticado anteriormente por meio da aplicação do questionário, os recursos utilizados para a produção textual, são utilizados quase que exclusivamente para a explanação de conteúdos, sejam eles textos, vídeos, documentários, *PowerPoint*, etc. Apenas um dos professores mencionou utilizar a *internet* para a pesquisa de dados, mas não descreveu como essa atividade seria realizada e com qual objetivo. Sendo assim, percebemos que os recursos tecnológicos servem apenas como um aliado para a disponibilização de conteúdos em diferentes semioses, e não são trabalhados necessariamente para a construção de um conhecimento coletivo, conforme menciona Assmann:

A construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais (ASSMANN, 2000, p. 11).

A seguir, iremos analisar os enunciados criados pelos professores para encaminhar o conteúdo trabalhado para uma produção de texto. Nosso objetivo é conferir se os elementos apresentados no enunciado conduzem a produção para o interacionismo.

De acordo com Geraldi, para que o aluno produza um texto na escola é necessário que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1997, p. 137).

Além dos elementos propostos por Geraldi (1997), Costa-Hübes (2012) destaca a importância de selecionar o gênero no qual o texto deve ser escrito, afinal é por meio da escolha e definição do gênero que se constroem as estratégias de como dizer o que se tem a dizer. Focaremos, também, na maneira como os professores prevêm a circulação dos materiais produzidos, uma vez que o texto não deve ser produzido apenas para a leitura e avaliação do professor, mas sim, como o “[...] produto de um trabalho discursivo [...]” (GERALDI, 1997, p. 148).

Vejamos como o primeiro professor encaminha a produção de texto:

Através do conhecimento prévio os alunos devem redigir um texto com 20 linhas aproximadamente tendo um valor estipulado de acordo com a qualidade do texto, ou seja, que não fuja do tema proposto (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

O primeiro ponto que nos chama a atenção é que o enunciado ou encaminhamento para a produção não está conjugado no modo imperativo, ou seja, não propõe que o aluno realize uma atividade, mas apenas repassa alguns delineamentos técnicos e gerais sobre o que espera da produção.

Quanto ao tema, o docente aponta em uma das diretrizes que o aluno não “fuja do tema proposto”, porém, no enunciado ele não apresenta qual será esse tema. Resgatando os elementos apontados no plano de aula podemos identificar que o tema a ser estudado é “Touradas, uma grande tradição espanhola” (Nair, 20/11/2016, plano de aula), porém este deve aparecer como uma parte constituinte do enunciado e não apenas no plano de aula, uma vez que os professores relataram que não tem o costume de preencher tal documento.

Quanto à finalidade, se analisarmos apenas o enunciado, percebemos que a mesma tem como propósito apresentar um texto para que o professor possa analisar seu conteúdo e tamanho (20 linhas), para enfim, avaliar o aluno. Neste sentido percebemos que o professor será o único interlocutor do texto. Geraldi (1997) destaca que:

Um projeto de trabalho [...] somente se sustenta quando os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar. Não fosse assim, não haveria trabalho, mas *tarefa* a cumprir (GERALDI, 1997, p. 162 e 163).

Nesta perspectiva percebemos que os alunos não são induzidos a um projeto de dizer, mas apenas a cumprir uma atividade estipulada pelo professor que tem como objetivo atribuir uma nota ao aluno. Sendo assim, a constituição do sujeito que tem algo para dizer fica comprometida pela forma como a produção é encaminhada e descaracteriza o objetivo “ampliar a formação do sujeito leitor e promover a ampliação do conhecimento de mundo a partir das inferências concebidas com as leituras realizadas” (Nair, 20/11/2016, plano de aula).

Na proposta de produção de texto o professor não explicita em qual gênero discursivo o aluno deverá realizar a produção. Apenas nos encaminhamentos metodológicos percebemos que talvez, o que ele queira, seja a produção de uma notícia, quando o mesmo menciona “propiciar a prática de leitura do gênero abordado (notícia)” (Nair, 20/11/2016, plano de aula). No momento em que o docente não estabelece um gênero discursivo para que ocorra a produção as estratégias do dizer ficam comprometidas, afinal, o aluno não tem clareza sobre o que dizer, para quem dizer e o porquê de dizer.

Após a análise do plano de aula apresentado pelo docente Nair percebemos certa dificuldade em interligar os conteúdos e os objetivos com o enunciado para a

produção textual. Apesar do plano de aula constar vários elementos que podem conduzir a produção para o interacionismo os mesmos não são especificados no enunciado, além de haver uma preocupação excessiva com os aspectos lexicais e gramaticais.

Passaremos agora ao enunciado elabora pelo docente Ariel:

De acordo com as discussões e leituras realizadas elabore um cartaz sobre os aspectos estudados da cultura espanhola (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).

Quanto ao tema proposto para a redação percebemos que o mesmo é bastante abrangente “cultura espanhola” e faz parte do tema proposto no plano de aula e nas discussões fomentadas em sala de aula, porém, o docente não propõe uma finalidade para o que será dito sobre o tema escolhido para a produção, ou seja, não há um projeto para se dizer o que se tem a dizer.

A partir do momento em que o professor estipula que a produção será realizada no gênero cartaz podemos prever que o texto não será lido apenas pelo professor, mas sim, por um público maior, uma vez que o gênero cartaz tem como de uma de suas características a exposição. Não fica claro, no enunciado, se esse material será disponibilizado para a sala, para o colégio, ou em outros locais de circulação, o que compromete a identificação dos leitores e a escolha das estratégias de dizer.

Por fim, para a composição do cartaz, o aluno pode ser capaz de se constituir como sujeito que tem algo a dizer, pois, em todas as etapas do planejamento o docente previu a ampliação do conhecimento do aluno sobre a cultura espanhola, além de realizar o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema. Para complementar o assunto, apresentou reportagens e realizou conversas e debates sobre a importância de se conhecer e respeitar outras culturas.

Sendo assim, percebemos que o enunciado proposto pelo docente encaminha parcialmente a produção de texto para uma atividade interacionista. Destacamos o gênero escolhido, o qual permite a circulação do material produzido pelos alunos.

Por fim, analisaremos o enunciado proposto pelo docente Darci:

Cada país carrega em sua história os costumes e as tradições de seu povo, percorrendo e resistindo por muitas gerações, devido ao caráter marcante da história e cultura de um determinado país. Algumas dessas culturas, porém, vão se perdendo ou se modificando com o passar do tempo, quase sempre por não contemplarem os hábitos de vida moderna ou não preencherem mais os padrões daquilo que se considera “cultura” dentro de uma determinada sociedade. A partir desse pressuposto e das leituras e discussões realizadas em sala sobre a tradição das touradas nos países de língua espanhola, redija um Artigo de Opinião explicitando seu ponto de vista sobre o tema: “As touradas: cultura ou tortura?” (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

O primeiro ponto que nos chama a atenção neste enunciado é que o professor faz uma contextualização acerca do tema a ser abordado: “As touradas: cultura ou tortura?”, sendo assim, o aluno tem o quê dizer. Ele também tem uma razão para dizer, pois, o professor solicita que ele exponha o seu ponto de vista em um artigo de opinião. A partir da delimitação do gênero discursivo é possível delimitar as estratégias de dizer o que se tem a dizer. Além disso, o aluno tem a possibilidade de constituir-se como sujeito a partir do momento em que sua produção será baseada nas leituras e discussões realizadas previamente, por meio da leitura de textos e apresentação de vídeos.

É possível perceber por meio do enunciado proposto e da amarração entre o tema, conteúdos, objetivos e encaminhamento metodológico propostos no plano de aula que a atividade apresenta quase todos os aspectos que a caracterizam como uma atividade interacionista, faltando apenas esclarecer quem será o interlocutor do artigo de opinião produzido e se este material será lido apenas pelo professor ou se será fomentado em outros meios de circulação.

Para quem o aluno irá escrever? Com quem ele irá dialogar? A resposta para esta pergunta não está apontada, sendo assim, não conseguimos estabelecer quem será o interlocutor deste discurso. A constituição dos interlocutores é uma etapa importante na produção de um texto, pois, é ela que ajuda a delinear os “contextos reais de interação” afinal, “a língua não é um ato individual, mas sim, social, ou seja, é uma forma de interação entre sujeitos, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 10).

A análise dos planos de aula produzidos antes da formação continuada nos indicam que os professores utilizam vários dos elementos que conduzem uma

produção de texto para uma atividade interacionista, porém, recaem um pouco sobre a artificialidade, uma vez que, na maioria das vezes, o único leitor do material produzido é o professor. Além disso, utilizam as TICs apenas como material de apoio para a exposição de conteúdos como vídeos, imagens, etc.

A seguir iremos analisar os planos de aula construídos no último encontro da formação.

4.4.2 Planos de aula posteriores à formação

A partir deste momento, analisaremos os planos de aula produzidos pelos professores Nair, Ariel e Darci no último dia da formação, a fim de verificarmos se a formação continuada contribuiu para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs e dos elementos textuais que encaminham uma produção de texto para o interacionismo. Por se tratar de uma refacção, analisaremos apenas os itens que apresentam divergências entre os planos de aula.

Com relação ao tema proposto, todos os participantes optaram por manter o mesmo tema, uma vez que estavam de acordo com o material de apoio proposto por nós, que tinha como base o texto *Muerte de torero Víctor Barrio en España*. Iremos apenas replicar os temas para melhor orientação do leitor durante a leitura das análises:

Touradas, uma grande tradição espanhola (Nair, 22/06/2017, plano de aula).

Idioma e cultura (Ariel, 22/06/2017, plano de aula).

A cultura das touradas nos países de língua espanhola (Darci, 22/06/2017, plano de aula).

Com relação aos conteúdos propostos pelos professores, percebemos que o professor Nair aponta alguns detalhamentos que não apareciam no primeiro plano, além de deixar claro que o gênero a ser abordado será as histórias em quadrinhos. Para ajudar na comparação trouxemos em fonte simples os elementos que já apareciam no primeiro plano e em negrito os elementos que foram inseridos na refacção. Utilizaremos essa metodologia no decorrer dessa seção, além do tachado

nos casos de supressão de partes do trabalho. Desta forma apresentamos os conteúdos que foram abordados no novo plano:

-Identificação do tema: **Touradas na Espanha;**
 -Gênero: **histórias em quadrinho;**
 -Intertextualidade;
 -Léxico: **trabalhar o vocabulário de algumas palavras desconhecidas;**
 -Classes gramaticais existentes no texto e suas funções;
 -Produção de **HQ** (Nair, 22/06/2017, plano de aula).

Nesta nova proposição percebemos vários conteúdos importantes que conduzem uma atividade de produção de texto para o interacionismo como a identificação do tema, a delimitação do gênero discursivo, a intertextualidade, uma vez que o texto base aparece em formato de notícia, etc. Além de abordar temas extras, importantes para o aprendizado de qualquer língua estrangeira como o léxico e a gramática.

Vejam agora como ficou a nova proposição dos conteúdos elencados pelo docente Ariel, podemos verificar que alguns conteúdos foram suprimidos e outros acrescentados, a fim de conduzir a uma nova proposta de redação:

-Leitura e compreensão textual;
 -Produção textual;
 -Léxico: "las profesiones"
 -Cultura espanhola: as touradas
 -**Notícia**
 -**Reportagem (em vídeo) sobre as touradas** (Ariel, 22/06/20017, plano de aula).

Neste caso o professor mudou o foco do seu trabalho e não falará mais sobre as profissões, mas sim, sobre as touradas. Propõe como gênero discursivo a notícia, uma vez que é neste gênero que o texto base se encontra, porém, não é possível afirmar que a produção será feita nesta mesma linha. Será dada ênfase a leitura e a compreensão textual, assim, como aos aspectos que versam sobre a cultura espanhola, sobretudo as touradas.

Na sequência, seguem os conteúdos delimitados pelo terceiro participante:

-Aspectos históricos e culturais das touradas;
-Especificidades linguísticas e estruturais do gênero textual “Artigo de Opinião”
-**Estrutura e característica do hipertexto no PowerPoint** (Darci, 22/06/2017, plano de aula).

Além da correta abordagem dos conteúdos, já mencionados no tópico anterior deste texto, destacamos agora a introdução de um novo conteúdo, o qual pretende apresentar para os alunos a estrutura e as características de um hipertexto. Essa contextualização é fundamental para que o aluno compreenda a dimensão do trabalho a ser produzido, caracterizando assim as condições de produção. Conforme já apontado anteriormente, este docente não menciona o trabalho com os aspectos gramaticais e lexicais da língua.

Na sequência iremos analisar as alterações sofridas no quesito dos objetivos propostos nos novos planos de aula:

-Compreender a importância do estudo das diversidades culturais;
-Ampliar a formação do sujeito leitor e promover a ampliação do conhecimento de mundo a partir das inferências concebidas com as leituras realizadas;
-Compreender e ampliar o léxico existente no texto (Nair, 22/06/2017, plano de aula).

Neste item observamos que o professor não realizou nenhuma modificação em relação aos objetivos da aula. Salientamos que os mesmos apontam para a compreensão e ampliação da formação do sujeito como leitor, por meio da exploração dos conhecimentos adquiridos através de outras leituras. O professor propõe, também, conforme já havia sido mencionado nos conteúdos, uma ampliação do léxico através dos conteúdos abordados.

O próximo docente também não realizou alterações em seus objetivos:

-Ler e compreender as informações explícitas do texto;
-Ampliar o conhecimento sobre a cultura espanhola;
-Expressar impressões e opiniões em uma produção textual (Ariel, 22/06/2017, plano de aula).

Conforme já apontado anteriormente, o primeiro objetivo se apresenta como uma decodificação das informações trazidas pelo texto, característica do “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002). Na sequência os alunos podem se expressar e opinar por meio de uma produção textual que ainda não foi definida.

O último docente nos apresenta os seguintes objetivos, com algumas adaptações:

-Ampliar o conhecimento sobre a cultura **das touradas**, desde como e onde são realizadas;
-Promover a reflexão sobre as condições de tortura a que são submetidos os touros nessas atividades, bem como, sobre os perigos para os toureiros;
-Produzir um artigo de opinião sobre essa prática cultural nos países de língua espanhola, ~~tomando como ponto de partida a notícia da morte do toureiro Victor Barrie~~ **utilizando links para compor um hipertexto a ser exposto em PowerPoint e publicado em grupo de estudos do Facebook** (Darci, 22/06/2017, plano de aula).

Considerando os conteúdos propostos e os objetivos elencados, percebemos que além de preparar o aluno com a ampliação de conhecimentos sobre o tema a ser abordado e a promoção da reflexão por parte dos alunos, o mesmo se preocupou em apresentar as estruturas específicas tanto do artigo de opinião como do hipertexto na plataforma *PowerPoint*. Neste momento, acontece também, a delimitação dos interlocutores que serão os colegas da sala de aula que assistirão a exposição do material produzido e terão o mesmo compartilhado em um grupo de estudos do *Facebook*.

Observando as estratégias do professor, podemos averiguar que ele consegue aliar as plataformas tecnológicas com a produção e a veiculação dos trabalhos produzidos pelos alunos, trazendo assim, uma nova dimensão para a produção de texto.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos, nos foram apresentadas as seguintes proposições:

- Propiciar a prática de leitura do gênero abordado (~~notícia~~) **HQ**;
- Formular questionamentos **prévios** que possibilitem inferências considerando os conhecimentos prévios dos alunos;
- Encaminhar discussões sobre o tema **touradas**, relacionado-o com o contexto para instigar ao entendimento e a reflexão **inserindo um “debate” ao tema proposto**;
- ~~-Produção de textos e domínio da escrita~~
- Compreender e interpretar HQs**
- Produzir uma HQ** (Nair, 22/06/2017, plano de aula).

Diferente do que havia sido apontado no primeiro plano de aula, as discussões saem do âmbito do domínio da escrita e permeiam sobre o tema da produção, as touradas, e sobre o reconhecimento e produção do gênero discursivo histórias em quadrinho. A problematização do conteúdo a ser abordado e o reconhecimento do gênero a ser desenvolvido auxiliam o aluno a construir um projeto de dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer e se escolham as estratégias para tal (Geraldi, 1997), conduzindo, assim, a produção de texto para o interacionismo.

O docente Ariel apresenta uma total reformulação dos encaminhamentos metodológicos, sendo assim, apresentaremos as duas versões:

- Levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema.
- Exibição de reportagens sobre as touradas.
- Leitura individual, e depois, coletiva do texto em anexo.
- Compreensão.
- Conversa e debate sobre a importância de conhecer e respeitar outras culturas (produção oral).
- Produção de cartazes com idéias surgidas no debate (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).

Discussão sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre as touradas da Espanha e outros aspectos da cultura espanhola. Leitura da notícia “Muerte de torero Víctor Barrio en España”, compreensão e interpretação do texto. Exibição de reportagem sobre as touradas. Discussão sobre a importância de conhecer e respeitar a cultura de outros países. Encaminhamento de atividade para pesquisa e publicação na rede social *Facebook* de textos e imagens sobre outros aspectos da cultura espanhola: gastronomia, música, danças, costumes e tradições. Promover interação e discussão em um grupo fechado no *Facebook*, no qual os alunos publicarão textos, vídeos, notícias e reportagens sobre o tema, comentarão as postagens dos colegas e contribuirão com suas pesquisas, também. Ao fim da atividade, para a qual será estipulado um prazo de uma semana, retomar-se-á as discussões em sala para verificar os conhecimentos agregados com a

atividade de interação na rede social. Encaminhamento de produção textual sobre a cultura espanhola. Revisão e reestruturação dos cartazes. (Ariel, 22/06/2017, plano de aula).

Percebemos neste segundo excerto uma série de quesitos importantes para o encaminhamento de uma produção de texto interacionista, como a discussão sobre os conhecimentos prévios dos alunos, exibição de reportagens e discussões a respeito da cultura dos outros países. Conforme já havia sido mencionado no tema da proposta “Idioma e cultura”, o professor não fica restrito ao tema touradas, mas sim, a generalização dos aspectos culturais. Na sequência o professor propõe atividades de pesquisa e publicação dos resultados em grupo de estudos no *Facebook*, no qual os colegas poderão comentar e colaborar com as pesquisas dos outros. No final, o professor conduz a atividade para a produção de um cartaz.

Podemos observar que ocorre a inserção de uma plataforma tecnológica, capaz de promover o diálogo e a interação entre os alunos, proporcionando assim, mais um canal de comunicação e construção dos conhecimentos aplicados e discutidos em sala de aula.

O terceiro plano de aula nos apresenta os seguintes encaminhamentos:

- Leitura e discussão do texto “Muerte del torero Víctor Barrio en España”
- Leitura e discussão dos textos “Las toradas” e “Como é uma tourada”
- Exposição e reflexão sobre o vídeo “Touradas: o sangrento espetáculo da morte”
- Análise do artigo de opinião “Touradas” de Nuno Azinheira (estrutura do texto, aspectos linguísticos e argumentativos, etc)
- Leitura e análise de textos com *hiperlinks*;**
- Produção de hipertextos em *PowerPoint* no laboratório de informática;**
- Releitura do texto “Muerte del torero Víctor Barrio en España” e tomando essa notícia como ponto de partida produzir um artigo de opinião ~~sobre esse tipo de cultura em países de língua espanhola~~ **abordando as discussões realizadas em sala;**
- Reestruturação das produções textuais;**
- Produção de hipertextos em *PowerPoint* com *hiperlinks* de imagens, vídeos, *sites* e outros textos no artigo de opinião produzido pelos alunos (Darci, 22/06/2017, plano de aula).**

Além das atividades prévias de discussão já apresentadas anteriormente, agora, neste novo plano de aula, o professor também se preocupada em apresentar

e analisar com os alunos a estrutura do hipertexto e propõe a utilização do laboratório de informática para tal finalidade. Outro ponto que não aparecia anteriormente é a reestruturação das produções textuais, antes do aluno transformar o seu texto em um hipertexto.

Na sequência iremos analisar os recursos que os professores utilizariam para o encaminhamento da aula. Vejamos:

TV *pendrive*, vídeoaula, documentário sobre o tema **abordado**, pesquisa na *internet*, etc. (Nair, 22/06/2017, plano de aula).

~~TV *pendrive*, texto impresso, cartolinas, revistas, tesoura, cola (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).~~

Cartazes, computadores com acesso à *internet* (Ariel, 22/06/2017, plano de aula).

Xerox dos textos, *data show* ou lousa digital para exposição dos vídeos **e dos slides em *PowerPoint*, laboratório de informática** (Darci, 28/11/2016, plano de aula).

Diferente dos planos de aula produzidos na primeira fase e dos questionários aplicados aos professores em que o intuito da utilização das TICs era apenas repassar conteúdos para os alunos, agora presenciamos uma preocupação por parte dos professores em fazer com que os discentes participem e elaborem os seus próprios materiais dentro das plataformas selecionadas. Não apenas ver, mas sim, se apropriar das ferramentas para dar um novo corpo ao que já vinha sendo executado. Além disso, a publicação dos materiais gera uma teia de inter-relações entre os trabalhos postados e o dimensionamento de um leitor real e participativo, uma vez que os trabalhos podem ser apreciados e comentados pelos demais interlocutores.

Sempre ancorados nos pressupostos de Geraldí (1997) e Costa-Hübes (2012), iremos analisar os novos enunciados que encaminham as atividades para a produção de texto. Nosso objetivo é verificar quais elementos que encaminham a produção de texto para o interacionismo estão presentes nesses enunciados e identificar quais e como as TICs são utilizadas pelos professores nesse processo. Pela análise dos demais elementos que compõem os planos de aula, pudemos perceber que os professores buscaram o tempo todo realizar atividades prévias com os alunos, a fim de introduzi-los ao tema proposto para a redação, além de

mostrarem uma nova preocupação com a utilização das TICs no processo de criação dos textos.

Vejamos como o docente Nair apresentou o seu novo enunciado. Para comparar com o primeiro, colocaremos os dois enunciados lado a lado:

Primeiro plano de aula	Segundo plano de aula
Através do conhecimento prévio os alunos devem redigir um texto com 20 linhas aproximadamente tendo um valor estipulado de acordo com a qualidade do texto, ou seja, que não fuja do tema proposto (Nair, 20/11/2016, plano de aula).	De acordo com as discussões em sala de aula, criem, em dupla, uma história em quadrinhos on-line mostrando a tradição das touradas na Espanha para a criação de um gibi on-line que será disponibilizado aos alunos do CELEM (Nair, 22/06/2017, plano de aula).

Comparando o segundo enunciado com o primeiro criado pelo docente Nair, em que não havia uma proposta clara que encaminhava para a produção textual, percebemos que desta vez os elementos que conduzem a produção para o interacionismo aparecem de forma clara. Nesta proposta podemos perceber a delimitação do gênero discursivo (história em quadrinhos) e uma motivação para escrever que é demonstrar aos demais colegas aspectos sobre as touradas espanholas.

Além disso, o tema está de acordo com o que havia sido proposto no plano de aula que é “touradas, uma grande tradição espanhola” e as discussões em sala de aula fundamentam a produção. O grande diferencial da proposta está em fazer com que os alunos trabalhem em grupos, assim, quem tem mais facilidade pode auxiliar quem tem alguma dificuldade, além de criar um gibi on-line que circulará entre as demais turmas do CELEM.

A circulação do material produzido pelos alunos ajuda a anular a ideia da artificialização, onde o único leitor do texto será o professor, com o intuito de atribuir uma nota. Com a criação de um gibi, os alunos terão acesso aos materiais produzidos pelos colegas e terão um retorno sobre a sua própria produção, delimitando assim, os interlocutores.

Consideramos que o docente apresentou uma mudança significativa no encaminhamento do seu enunciado, conseguindo, de forma clara, aliar os elementos que encaminham uma produção textual para o interacionismo com a utilização das TICs.

Na sequência iremos analisar o enunciado do docente Ariel:

Primeiro plano de aula	Segundo plano de aula
De acordo com as discussões e leituras realizadas elabore um cartaz sobre os aspectos estudados da cultura espanhola (Ariel, 25/11/2016, plano de aula).	Com base nos seus conhecimentos prévios, na atividade realizada na rede social <i>Facebook</i> e nas discussões promovidas em sala de aula, produza um cartaz com linguagem verbal e não verbal expondo algum aspecto da cultura espanhola, a fim de apresentá-lo às demais turmas e afixá-lo no saguão da escola, para que conheçam, pelo menos, parte da cultura espanhola. O cartaz deve ser elaborado em <i>Word</i> , para que possa ser impresso para exposição na escola e, também, publicado na rede social <i>Facebook</i> (Ariel, 22/06/2017, plano de aula).

Dentro da proposta apresentada pelo docente percebemos que por meio das atividades de pesquisa postadas no grupo de estudos do *Facebook* e das discussões realizadas em sala de aula sobre os aspectos da cultura espanhola, consideramos que o aluno será capaz de conceber um projeto de dizer. Neste enunciado estão delimitados o gênero (cartaz), a finalidade e os interlocutores, afinal, o material produzido por eles fará parte de uma exposição física no espaço escolar e também virtual, através da plataforma *Facebook*.

A exposição dos materiais criados pelos alunos, seja em ambiente físico ou virtual, proporciona uma maior interação entre os alunos, afinal eles podem comentar e receber comentários dos demais colegas, atingindo assim, a interação entre os sujeitos.

Para exemplificar a atividade o docente criou um cartaz e publicou em nosso grupo de estudos do *Facebook*:

Figura 35 – Cartaz

La comida típica de **España** se caracteriza por no tener comidas muy condimentadas. Es muy extendido el uso de aceite de oliva en los platos de comida. La variedad de regiones en el país contribuye a una diversidad de **verduras, cereales, hortalizas, carnes y pescados.**



Paella



Gazpacho



Tortilla de patata



Churros con chocolate caliente



La cuajada es un postre típico

Fonte: Elaborado por Ariel

Consideramos que o docente Ariel apresentou mudanças consideráveis em sua prática ao agregar uma nova perspectiva de uso das TICs e incorporando novos elementos que conduzem a produção de texto para o interacionismo no enunciado das produções.

Por fim, analisaremos o enunciado proposto pelo último docente:

Primeiro plano de aula	Segundo plano de aula
Cada país carrega em sua história os costumes e as tradições de seu povo, percorrendo e resistindo por muitas gerações, devido ao caráter marcante da história e cultura de um determinado país. Algumas dessas culturas, porém, vão se perdendo ou se modificando com o passar do tempo, quase sempre por não contemplarem os hábitos de vida moderna ou não preencherem mais os padrões daquilo que se considera "cultura" dentro de uma determinada sociedade. A partir desse pressuposto e das leituras e discussões	Considerando as leituras e discussões realizadas em sala sobre a tradição das touradas nos países de língua espanhola, redija um artigo de opinião explicitando seu ponto de vista sobre o tema: "As touradas: cultura ou tortura?". Em seguida, transforme seu texto em um hipertexto com <i>links</i> de <i>sites</i> , imagens, vídeos e textos de outros gêneros para ser exposto em <i>PowerPoint</i> e publicado em um grupo de estudos do <i>Facebook</i> (Darci, 22/06/2017, plano de aula).

realizadas em sala sobre a tradição das touradas nos países de língua espanhola, redija um Artigo de Opinião explicitando seu ponto de vista sobre o tema: “As touradas: cultura ou tortura?” (Darci, 28/11/2016, plano de aula).	
---	--

Neste enunciado o professor deixa claro aos alunos qual será o gênero abordado, qual será o tema, a finalidade da produção, assim como as estratégias de produção. Além disso, diferente do primeiro enunciado criado por ele, agora os interlocutores do texto estão claros, uma vez que se tratam dos colegas que fazem parte do grupo de estudos do *Facebook*, ou seja, a leitura não se limita mais ao professor, uma vez que o leque de leitores é ampliado por meio da circulação do material produzido.

O plano de aula apresentado pelo professor Darci apresenta uma boa amarração entre os conteúdos, objetivos, metodologia e enunciado de produção, o que faz com que a atividade seja encaminhada de uma forma interacionista. A inserção das TICs não apenas como suporte para a visualização dos materiais, mas sim, para a produção e circulação dos mesmos, possibilita a leitura dos textos produzidos pelos demais colegas e a interação entre os mesmos, uma vez que podem fazer comentário acerca da opinião defendida em cada artigo.

Acreditamos que a utilização das TICs como ferramenta de circulação dos materiais produzidos ajuda os alunos a constituírem-se como sujeitos do processo, pois, além de poderem expor e defender sua posição sobre os diversos temas abordados, após as discussões em sala de aula, ainda podem conhecer a opinião dos demais colegas e posicionar-se a favor ou contra, criando assim, a interação entre os materiais produzidos.

A análise dos planos de aula, produzidos após a formação continuada, nos indicam que os professores conseguiram incorporar vários dos elementos necessários para condução de uma produção de texto interacionista. Observamos que eles valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, além de trazer para a sala de aula outros textos que ajudam o aluno a posicionar-se como sujeito que tem um projeto de dizer.

Os enunciados que encaminham as atividades para a produção textual ficaram mais claros contendo elementos essenciais como gênero, tema, finalidade e interlocutores bem definidos. A proposição de utilização das TICs passou a ter uma

nova perspectiva de uso, não apenas para a demonstração de materiais, mas sim, para a criação e circulação dos materiais produzidos.

De forma geral, a formação continuada apresentou resultados muito positivos, tanto no uso das tecnologias, quanto nos encaminhamentos que conduzem a produção de texto para o interacionismo, conforme demonstram os materiais produzidos pelos participantes. A seguir tecemos algumas considerações sobre a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos como propósito inicial responder à indagação: **Como a formação continuada, com foco nas TICs, pode contribuir para o trabalho com produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Espanhola?**

Para responder a esta pergunta, pautamo-nos na Linguística Aplicada, uma vez que essa área se dedica a investigar “problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dela” (MOITA LOPES, 1996, p. 19-20). A pesquisa foi caracterizada como sendo do tipo qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), pois, preocupa-se mais com o processo do que com o produto propriamente dito. Apoiamo-nos também na abordagem de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2010) e nos apropriamos de instrumentos de coleta de dados como os questionários, a análise documental dos planos de aula produzidos antes e após a aplicação de uma formação continuada e a observação e gravação em áudio desta formação.

Ao longo desta dissertação, expomos aos leitores os pressupostos metodológicos que orientaram nossa pesquisa, além de um arcabouço teórico sobre os principais temas abordados. Neste sentido, no primeiro capítulo apresentamos a perspectiva teórica, o tipo de pesquisa, a perspectiva metodológica, os instrumentos utilizados para geração dos dados, além do perfil dos colégios e dos sujeitos da nossa pesquisa. No segundo capítulo apresentamos as concepções de linguagem e enfatizamos a concepção interacionista para a produção de textos, uma vez que, os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Estrangeira se pautam em tal concepção teórica. No terceiro capítulo discutimos sobre a importância da inserção das TICs na sala de aula, sobretudo nos processos de letramento escolar. Por fim, apresentamos todos os dados gerados por meio dos questionários, planos de aula e gravação das oficinas e refletimos sobre os desafios e as contribuições do processo de formação continuada, para o encaminhamento da produção textual, em uma perspectiva interacionista, nas aulas de Língua Estrangeira.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa consistia em avaliar os desafios e as contribuições do processo de formação continuada, com foco nas TICs, para o encaminhamento da produção textual, em uma perspectiva

interacionista, nas aulas de Língua Espanhola e os objetivos específicos se propunham a:

- Identificar quais e como as TICs são utilizadas pelos professores quanto aos aspectos teórico-metodológicos no encaminhamento da produção de texto;
- Verificar quais elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação estão presentes nos enunciados propostos pelos professores;
- Propor curso de formação continuada para os professores de Língua Espanhola do Ensino Médio do município de Santa Helena, possibilitando a utilização das TICs nas produções textuais;
- Verificar se a formação continuada contribuiu para mudanças na prática do professor quanto ao uso das TICs no encaminhamento da produção de texto dos alunos.

Constatamos que:

-Por meio dos questionários e dos planos de aula averiguamos que os professores conhecem as TICs e empregam várias delas em sala de aula, porém, com o único intuito de apresentar materiais em diversas semioses, sejam eles documentários, textos e músicas;

-Os laboratórios de informática são pouco utilizados, pois, a maioria deles encontra-se desatualizados, além disso, os recursos didático-tecnológicos fornecidos pelas escolas são limitados;

-Por meio dos dados gerados com os questionários e as gravações, constatamos que há certo descaso por parte do governo quanto à utilização das TICs nas escolas. Existe uma preocupação com o quantitativo de máquinas, mas não com a qualidade das mesmas, sendo que muitas vezes os professores ajudam a pagar a *internet* e realizam rifas para manter os equipamentos já existentes;

-Quanto aos elementos que encaminham a produção de textos para a interação, percebemos por meio dos primeiros planos de aula, que os professores compreendem e praticam as atividades prévias em sala de aula com a discussão dos conhecimentos trazidos pelos alunos e a promoção da intertextualidade;

-Ao analisarmos os enunciados que encaminham a produção de texto criados antes das oficinas, percebemos que nem todos os elementos que conduzem a produção de texto para a interação são abordados pelos professores. Na maioria das vezes, não fica claro quem será o interlocutor do texto, o que nos leva a crer que

geralmente os textos são produzidos apenas para a leitura e atribuição de nota por parte do professor;

-Verificamos que as oficinas contribuíram com a prática do professor, uma vez que puderam conhecer novas maneiras de utilizar as TICs que já conheciam. Ao invés de serem utilizadas apenas para a apresentação de materiais, os docentes perceberam que as mesmas podem servir para a construção e circulação dos textos produzidos, proporcionando a interação entre os alunos e os textos;

-As plataformas tecnológicas escolhidas, *PowerPoint*, história em quadrinhos *on-line* e *Facebook*, se mostraram eficientes, pois, foram manuseadas com facilidade pelos professores e despertaram o interesse pela utilização em sala de aula, tanto que um dos professores criou um hipertexto para apresentar em suas aulas;

-Ao analisarmos os planos de aula construídos após a formação continuada, constatamos que as oficinas contribuíram para que os professores conseguissem inserir o uso das TICs abordadas e dos elementos textuais que encaminham uma produção de texto para o interacionismo nos planos de aula, com atenção especial ao trabalho realizado com as atividades prévias; e

-Conseguiram criar enunciados nos quais os alunos delimitam com clareza o gênero discursivo, o(s) interlocutor(es), o tema, a finalidade e as estratégias de dizer, caracterizando a produção de texto como uma atividade interacionista.

Buscamos, neste trabalho, refletir sobre a formação continuada para a produção de texto nas aulas de Língua Espanhola com o auxílio das TICs, para tanto nos pautamos nos documentos oficiais PCNs (BRASIL, 2000) e nas DCEs (PARANÁ, 2008) as quais privilegiam o uso da linguagem como interação social.

Conforme apontado pelos documentos oficiais, o professor deve conduzir as atividades de maneira a propiciar ao aluno formas de contextualizar histórica e culturalmente o conteúdo trabalho, além de criar uma situação em que ele se constitua como sujeito capaz de dialogar de forma reflexiva com o conteúdo abordado, para então trabalhar questões lexicais e gramaticais.

De acordo com as DCEs (2008), o objetivo das aulas de língua estrangeira não é formar alunos fluentes na fala, mas sim, que utilizem os conhecimentos adquiridos para compreender diferentes culturas, sabendo comunicar-se em diferentes situações de uso concreto da língua. Neste sentido, cabe à escola

propiciar situações diferenciadas de uso da língua que possibilitem o desenvolvimento de tais habilidades.

Desenvolver novas formas de agir e de aprender nem sempre é uma tarefa fácil, mas acreditamos que introduzindo algumas ferramentas tecnológicas ao ato de produzir e circular os textos produzidos pelos alunos em sala de aula, possamos oferecer aos professores a oportunidade de ampliarem e disseminarem seus conhecimentos.

Através dados gerados em nossa pesquisa, percebemos que os professores adotam em grande parte os encaminhamentos teórico-metodológicos que conduzem uma atividade de produção de texto para o interacionismo, principalmente no que diz respeito às atividades prévias, o maior problema encontra-se na circulação do material produzido pelos alunos. Após a aplicação da formação continuada, temos indícios, por meios dos materiais produzidos e das falas registradas pelos professores, de um avanço em relação a essa proposição de trabalhar com a língua aliada ao uso das tecnologias.

Diante dos dados gerados e expostos nesta pesquisa, defendemos a importância da formação continuada dos professores, uma vez que possibilita a educação pessoal, profissional e permanente da profissão docente. A formação continuada é de suma importância para nós, professores, pois, além de trocarmos experiências, temos a oportunidade de revisar os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos documentos que norteiam o ensino de línguas.

Acreditamos que os questionamentos levantados nesta pesquisa não se esgotam neste trabalho. Ainda há muito trabalho a ser desenvolvido, principalmente na estruturação e funcionamento dos laboratórios de informática nos colégios estaduais para que ocorra, de fato, a inserção dos alunos no mundo da tecnologia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz, et al. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 99-118.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 17. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C., et al. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-179.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf. Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago, 2000a.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 31-56.

BRASIL. **Lei n. 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em 12/07/2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, vol.1. Brasília: MEC, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, PR.: Assoeste, 1984, p. 109-119.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, Loni Grimm et al. (orgs). **Linguística e Ensino**: Novas Tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CANDAU, Vera Maria. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de professores**: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ. 2009.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e ensino**, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2008.

_____. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais do X Encontro do CELSUL**, Cascavel: Unioeste, 2012, CD-ROM, ISBN 9788575901144.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do Tear à Tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. Florianópolis, 2003, 237 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis – SC, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

EFE. Muerte de torero Victor Barrio en España. **El Colombiano**. Antioquia, s/p, 9 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.elcolombiano.com/internacional/muerte-de-torero-victor-barrio-en-espana-FX4541744>>. Acesso em 15 jul. 2016.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 1-3290,0 julho/2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-24.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.I; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C., (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 5. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Florianópolis, n.1, p. 19-44, set, 1997.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Revista Atual. 21 ed. Campinas: Papyrus, 2013,

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Gestão democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Língua estrangeira Moderna**: Espanhol e Inglês. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PRADA, Luiz Eduardo Alvorada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. University Press, em 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2017.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 17-30.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2003, v. 23, n. 4, p. 64-73.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013.

SILVA, Liliana Maria Pierezan Moraes da. **Articulando educação e tecnologia: uma experiência coletiva**. Passo Fundo, RS: UPF, 2003.

SILVA, Andréia Turoloda. Caminhos para a produção e a utilização de recursos áudio visuais no ensino de línguas. In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácio (Orgs.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 91-118.

SIERRA BRAVO, Restituto. **Técnicas de investigação social: teoria e ejercicios**. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado – Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA COM O AUXÍLIO DAS TIC

Pesquisador: Greice da Silva Castela

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64670617.9.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.942.988

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa pautada na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, do tipo qualitativa, de cunho etnográfico, Interpretativista e documental. Pretende investigar como os professores de Língua Espanhola, da rede estadual do município de Santa Helena, compreendem e encaminham a atividade de produção de texto, se e como utilizam as TIC em relação a esta habilidade, e se uma formação de poucas horas pode contribuir com a prática do professor. Para isso, o estudo se alicerça nos pressupostos da Linguística Aplicada de cunho etnográfico. Os dados serão coletados por meio de questionário e confecção de plano de aula antes e após um trabalho de formação continuada ministrado pela professora assistente.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como os professores de Língua Espanhola, da rede estadual do município de Santa Helena, compreendem e encaminham a atividade de produção de texto, se e como utilizam as TIC em relação a esta habilidade, e se uma formação de poucas horas pode contribuir com a prática do professor.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 1.942.988

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e está formulada de maneira clara.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_865437.pdf	10/02/2017 20:30:39		Acelto
Folha de Rosto	folhaderostoass.pdf	10/02/2017 20:29:13	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
Outros	Declaracao.pdf	10/02/2017 19:38:28	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
Outros	TermodeCompromisso.pdf	10/02/2017 19:37:09	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
Outros	TermoCienciaLocal.pdf	10/02/2017 19:34:41	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
Outros	plancodeaula.pdf	10/02/2017 19:33:25	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
Outros	QUESTIONARIOPROFESSORES.pdf	10/02/2017 19:33:01	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	10/02/2017 19:31:18	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISAMESTRADO.pdf	10/02/2017 19:30:05	FERNANDA DACOLTIVO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prgg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.942.958

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 23 de Fevereiro de 2017

Assinado por:

Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.pppg@unioeste.br

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos professores que participaram da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA COM O AUXÍLIO DAS TICs**

Pesquisadora responsável e colaboradora:

Greice da Silva Castela – (45) 9945-4628

Fernanda Dacoltivo – (45) 9907-5960

Convidamos o(a) Professor(a) para participar de nosso projeto que tem o objetivo de investigar como os professores de Língua Espanhola, da rede estadual, do município de Santa Helena, compreendem e encaminham a atividade de produção de texto, se e como utilizam as Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) em relação a esta habilidade, e se uma formação de poucas horas pode contribuir com a prática do professor. Para isso, pedimos consentimento para coletar dados sobre como o trabalho de produção de texto vem sendo encaminhado em sala de aula. Os dados serão obtidos por meio de questionário aplicado aos professores de Língua Espanhola da rede estadual de ensino de Santa Helena e através da construção de um plano de aula sobre produção de texto. Comprometemos em usar esses dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos professores envolvidos. Não haverá citação direta de nomes nos resultados dos trabalhos. Destacamos, porém, que o(a) professor(a), por nos ceder esse espaço, não pagará nem receberá nada por permitir a pesquisa; e que a participação dos envolvidos no projeto poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. A pesquisadora responsável e a colaboradora de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones: (45) 9945-4628 e (45) 9907-5960 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o(a) professor(a). Destacamos, também, que não há riscos associados à participação, no entanto, se houver algum tipo de desconforto durante a pesquisa, dúvida ou relato de algum acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Nome do(a) Professor(a): _____

Assinatura: _____

Eu, **Fernanda Dacoltivo**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Cascavel, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de perfil dos professores participantes

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PROFESSORES

Nome: _____

1) Sexo:

- () Masculino
() Feminino
-

- () De 10 a 15 anos
() De 16 a 20 anos
() Há mais de 20 anos
-

2) Idade:

- () Até 24 anos
() De 25 a 29 anos
() De 30 a 39 anos
() De 40 a 49 anos
() De 50 a 54 anos
() Acima de 55 anos
-

5) Em quantas escolas você trabalha?

- () Apenas 1 escola
() Em 2 escolas
() Em 3 escolas
() Em 4 escolas ou mais
-

3) Sobre a sua formação acadêmica: (se necessário, assinale mais de uma opção)

Graduação em:

- () Letras (Português/Espanhol)
() Letras (Português)

Outro curso/habilitação: _____

- () Especialização
() Mestrado
() Doutorado
-

6) Em quantos turnos você trabalha?

- () Um turno
() Dois turnos
() Três turnos
-

7) Em que turmas você leciona? (Se necessário, assinale mais de uma opção)

- () CELEM
() Ensino Médio
() Ensino Fundamental
() Séries iniciais
-

4) Há quanto tempo está lecionando?

- () Há menos de 1 ano
() De 1 a 2 anos
() De 3 a 5 anos
() De 6 a 9 anos

8) Há quanto tempo atua no ensino de Língua Espanhola?

- () Há menos de 1 ano
() De 1 a 2 anos
() De 3 a 5 anos

- () De 6 a 9 anos
 () Há 10 anos ou mais

.....

9) Você leciona outra disciplina além do espanhol?

- () Não
 () Sim. Qual(is)? _____

10) Complete o quadro abaixo, relacionando os cursos de Língua Espanhola que você participou nos últimos anos:

Ano	Temas dos cursos	Carga horária	Quem ofertou o curso
2011			
2012			
2013			
2014			
2015			

.....

11) Além de Cursos de Formação Continuada, de que outra forma de capacitação você participou nos últimos 5 anos?

- () Grupo de Estudos
 () Teleconferência
 () Seminário
 () Outros.
 Quais? _____

12) Alguma das capacitações ou curso de formação que participou foi sobre:

- a) Produção textual?
 () Não
 () Sim. O que foi trabalhado?

b) Novas tecnologias (uso de equipamentos, manuseio de programas ou ferramentas)?

- () Não
 () Sim. O que foi trabalhado?

c) Como usar novas tecnologias no ensino?

- () Não
 () Sim. O que foi trabalhado?

13) Você realiza produção de texto com seus alunos de Língua Espanhola?

- () Não
 () Sim
 Por quê? _____

14) Se sim, quais gêneros textuais você solicita que os alunos escrevam?

15) Você utiliza algum tipo de tecnologia nas suas aulas?

Não. Por quê?

Sim. Qual(is)? _____

16) Em caso afirmativo, como você utiliza a tecnologia em sala de aula?

17) Você utiliza o computador em suas aulas?

Não
 Sim. Para que?

18) Se sim, com qual frequência o utiliza?

Semanalmente
 Mensalmente
 Raramente

19) O que você entende por produção de textos?

20) Você considera importante a produção textual nas aulas de Língua Estrangeira?

Por quê? _____

APÊNDICE B – Perfil das escolas

PERFIL DAS ESCOLAS

Nome da escola: _____

3) A escola possui laboratório de informática:

() Não

() Sim. Quantos? _____

.....

4) Quantas máquinas cada laboratório possui:

.....

20) Quais recursos didático-tecnológicos a escola disponibiliza para os professores e alunos?

.....

3) Essas máquinas estão ligadas à internet?

() Não

() Sim

Obs.: _____

.....

21) A escola possui rede Wi-Fi?

() Não

() Sim

.....

19) Os professores (em geral) têm acesso e utilizam esses espaços?

() Não

() Sim

Obs.: _____

22) Os alunos têm acesso à rede Wi-Fi?

() Não

() Sim

Muito obrigada pela sua colaboração com o Ensino e a Pesquisa

APÊNDICE C – Plano de aula

Como você, professor(a), encaminharia uma atividade de produção de texto, tendo como base o texto abaixo?

PLANO DE AULA

Professor:		
Instituição:		
Disciplina:	Período:	N.º de alunos:
Tema:	Sub tema:	Hora/aula programadas:
Conteúdos:		
Objetivos:		
Encaminhamentos Metodológicos:		

Recursos:

Avaliação:

Referências:

Anexos (texto e atividades):

Muerte de torero Víctor Barrio en España

El torero español Víctor Barrio, de 29 años, falleció este sábado en la plaza de toros de Teruel, en la Feria del Ángel, tras sufrir una cogida, por el tercer toro de la tarde.

Tras la grave cogida, el diestro ha sido trasladado a la enfermería y los facultativos no pudieron hacer nada por salvar su vida, según informaron fuentes municipales, que han anunciado la suspensión del festejo taurino.

Barrio nació el 29 de mayo de 1987 y tomó la alternativa en la plaza de toros de Las Ventas de Madrid el 8 de abril de 2012.

En 2011 fue nombrado el novillero triunfador de San Isidro por el Club de Mayores de la Comunidad de Madrid.

Tenía además reconocimientos como Mejor Novillero de Bilbao, Mejor Novillero de Santander, Alfarero de Oro, Frascuelo de Plata, Espiga de Oro, Trofeo Mesonero Mayor de Castilla y Chimenea de Oro.

Barrio llegó tarde al toreo, tras trabajar en un campo de golf, un trabajo que compatibilizó con los estudios.

Según él mismo contó, tomó la decisión a los veinte años: “Siempre había sentido una gran admiración por los toreros y la fiesta, pero me daba hasta vergüenza decir que quería ser torero y un héroe como yo les veía”.

La muerte de Víctor Barrio es la primera acaecida en España en lo que llevamos de siglo.

Las muertes de los toreros Francisco Rivera “Paquirri” (Pozoblanco, Córdoba, 1984) y José Cubero “Yiyo” (Colmenar Viejo, Madrid, 1985), así como las de los banderilleros “Manolo Montoliú” y Ramón Soto Vargas (ambas en 1992), fueron las últimas muertes en los ruedos españoles.

<http://www.elcolombiano.com/internacional/muerte-de-torero-victor-barrio-en-espana-FX4541744>

Elabore um enunciado que conduza à produção de texto: