

**Greice da Silva Castela**

Organizadora

**Experiências de Iniciação  
à Docência do  
PIBID Espanhol:  
*Leitura, Escrita e Lúdico***



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA DO PIBID ESPANHOL:  
Leitura, Escrita e Lúdico**

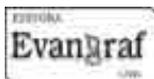




**Greice da Silva Castela**  
**Organizadora**

**EXPERIÊNCIAS DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA  
DO PIBID ESPANHOL:  
Leitura, Escrita e Lúdico**

Ana Flávia Bedin  
Danieli Yumi Ishi  
Elisane Alves de Moraes  
Ercília Victoria Pedraza  
Bruna Otani Ribeiro  
Greice da Silva Castela  
Jonathan Chasko da Silva  
Jossária de Oliveira Burei  
Ludmilla Kujat Witzel  
Maricélia Nunes dos Santos  
Maricélia Veloso  
Marielly Lautert  
Regina Ravena Alberti



Porto Alegre, 2013

© Subprojeto de Espanhol do Programa de Bolsas de Iniciação  
à Docência - PIBID/UNIOESTE - Todos os direitos reservados – 2013

**Revisão:**

Greice da Silva Castela e Rosiane Moreira Swiderski

**Produção Gráfica e impressão:**

Evangraf - (51) 3336.2466  
evangraf@terra.com.br

**Conselho Editorial:**

Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia)  
Arthur Blasio Rambo (UNISINOS)  
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)  
Danilo Streck (UNISINOS)  
Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ)  
Ivoni R. Reimer (UCG)  
Luís H. Dreher (UFJF)  
Marluza Harres (UNISINOS)  
Martin N. Dreher (IHSL e CEHILA)  
Oneide Bobsin (Faculdades EST)  
Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)  
Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE)

**Apoio Financeiro:**

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

**Realização:**

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste  
*Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR*  
*E-mail: pibid@unioeste.br*

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia, dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências de iniciação à docência do PIBID espanhol: leitura, escrita e lúdico / organizadora: Greice da Silva Castela. – Porto Alegre : Evangraf/UNIOESTE, 2013. (Coleção PIBID).  
128 p. ; 15,5 x 21,5cm.

ISBN 978-85-7727-522-9

1. Oficinas (compreensão leitora, produção textual, jogos e atividades lúdicas. I. Título. II. Castela, Greice da Silva.

CDU 370.7  
CDD 370

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

# SUMÁRIO

1. CAPÍTULO INICIAL .....9
  
2. OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL:  
REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA I ..... 13  
*Greice da Silva Castela;*  
*Jossária de Oliveira Burei;*  
*Bruna Otani Ribeiro;*  
*Maricélia Nunes dos Santos*
  
3. OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL:  
REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II ..... 23  
*Ana Flávia Bedin;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Danieli Yumi Ishi;*  
*Elisane Alves de Moraes*
  
4. OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL:  
REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA III ..... 33  
*Jonathan Chasko da Silva;*  
*Ludmilla Kujat Witzel;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Maricélia Veloso;*  
*Regina Ravena Alberti*

5. OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL:  
REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA IV ..... 41  
*Jossária de Oliveira Burei;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Bruna Otani Ribeiro;*  
*Maricélia Nunes dos Santos*
6. OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL:  
REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA V ..... 51  
*Marielly Lautert;*  
*Ercilia Victoria Pedraza;*  
*Greice da Silva Castela*
7. OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL:  
REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA VI ..... 61  
*Ana Flávia Bedin;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Danieli Yumi Ishi;*  
*Elisane Alves de Moraes*
8. OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO PIBID DE  
ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA I ..... 69  
*Jossária de Oliveira Burei;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Bruna Otani Ribeiro;*  
*Maricélia Nunes dos Santos*

9. OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II ..... 79  
*Ana Flávia Bedin;*  
*Danieli Yumi Ishi;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Elisane Alves de Moraes*
10. OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA III..... 91  
*Jonathan Chasko da Silva;*  
*Maricélia Veloso;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Regina Ravena Aberti*
11. OFICINAS DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM USO DO LÚDICO I .... 97  
*Jossária de Oliveira Burei;*  
*Bruna Otani Ribeiro;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Maricélia Nunes dos Santos*
12. OFICINAS DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM USO DO LÚDICO II. 105  
*Ludmilla Kujat Witzel;*  
*Marielly Lautert;*  
*Greice da Silva Castela;*  
*Ercilia Victoria Pedraza*

13. OFICINAS DO PIBID DE ESPANHOL: . REFLEXÕES SOBRE  
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM USO DO LÚDICO III.. 111

*Ana Flávia Bedin;*

*Danieli Yumi Ishi;*

*Greice da Silva Castela;*

*Elisane Alves de Moraes*

REFERÊNCIAS..... 123

## CAPÍTULO INICIAL

Esse livro<sup>1</sup> é fruto da realização do projeto de ensino de Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

A equipe do projeto consiste em 12 acadêmicos do curso de Letras (Português-Espanhol) da UNIOESTE – que cursam do primeiro ao último ano da graduação-, duas professoras supervisoras - uma de cada um dos dois colégios que receberam as nossas oficinas-, e a coordenadora do projeto, que atua tanto como orientadora como coautora dos materiais e oficinas elaborados.

A presente coletânea reúne 12 capítulos contendo relatos de experiência com o objetivo de socializar<sup>2</sup> vivências e resultados obtidos em algumas das oficinas de compreensão leitora, de produção textual e de jogos e atividades lúdicas. Todas as oficinas relatadas nesse livro foram elaboradas e aplicadas no período compreendido entre maio de 2010 e dezembro de 2011, em dois colégios da rede estadual de ensino, nos quais funciona o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), na cidade de Cascavel.

Cabe esclarecer que os cursos do CELEM são oferecidos gratuitamente pela Secretaria Estadual de Educação e ocorrem dentro de alguns colégios estaduais de ensino, sendo abertos tanto à comunidade escolar, em contraturno, como à comunidade externa. Além disso, é relevante explicar que o curso básico de espanhol do CELEM tem duração de 2 anos, carga horária semanal de 4 horas/aula de 50 minutos

---

1 A presente obra foi realizada com o apoio financeiro da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

2 Versões preliminares dos textos que compõem esse livro foram apresentadas e/ou publicadas pelos bolsistas em eventos técnico-científicos na área ocorridos no Paraná, no Rio de Janeiro e no Pará.

cada por semana e carga horária total de 320 horas/aula. Depois disso, é possível cursar mais um ano no curso de aprimoramento dessa língua, com carga horária de 160 horas/aula.

As oficinas de leitura visaram contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade na língua espanhola a partir do trabalho pedagógico com: a) textos não criados com fins didáticos, tanto verbais como não verbais; b) as etapas de leitura propostas por Solé (1999), ou seja, pré-leitura, leitura e pós-leitura; c) abordagem interacional e discursiva de leitura e d) o trabalho com diversos gêneros textuais/discursivos, de modo a ampliar o letramento dos alunos.

As oficinas de produção textual, a fim de melhorar essa habilidade nos alunos e contribuir para seu letramento na língua meta, consideraram a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, da leitura e discussão de um ou mais textos curtos, da exposição de técnicas de redação, da identificação das características do gênero textual/discursivo considerado, de tentativas de contextualização dessa tarefa, de explicação sobre as dificuldades encontradas nos textos e de propostas de reescrita.

As oficinas com jogos e atividades lúdicas tiveram como objetivo a ampliação do conhecimento de mundo, cultural, lexical e gramatical na língua meta, revisão de conteúdos, descontração, motivação e interação.

Cada bloco de oficinas seguiu os seguintes passos de elaboração: a) revisão bibliográfica. Ao longo desse um ano e meio de projeto as leituras foram voltadas para os processos de ensino e aprendizagem em língua estrangeira, documentos norteadores para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e no Paraná, leitura, escrita e lúdico; b) discussão dos textos em reuniões de estudo dos bolsistas; c) elaboração do material pedagógico por cada grupo de três acadêmicos e um professor; d) preparação das oficinas (planos de aula); aplicação das oficinas, utilizando o material pedagógico elaborado pelos próprios bolsistas do PIBID. Cada oficina do PIBID teve de 60 a 90 minutos de duração e ocorreu uma vez por semana, em turmas de espanhol de todos os níveis do CELEM e e) elaboração de relatos de experiência sobre as oficinas.

Todo esse processo foi permeado de reuniões com todo o grupo de bolsistas para planejamento, elaboração das propostas, reflexões e discussões sobre todo o processo.

Constatamos que a realização do PIBID – Espanhol foi muito produtiva para todos os envolvidos no projeto, pois possibilitou aos acadêmicos uma experiência diferenciada da que ocorre nos estágios supervisionados do curso de licenciatura, tendo um contato contínuo com a escola ao longo de todo tempo de permanência do projeto, a vivência da prática docente, a realização de leituras teóricas que embasaram a realização das demais atividades do projeto, a elaboração de oficinas e materiais didáticos para alunos de Espanhol como Língua Estrangeira e a produção e socialização de relatos de experiência que possibilitaram a reflexão sobre a práxis realizada. Por outro lado, os alunos dos colégios participantes também foram beneficiados pela integração entre Ensino Superior e Educação Básica, uma vez que se sentiram motivados para aprendizagem da língua meta pela realização das oficinas proporcionadas pelo PIBID.

Com essa publicação, de distribuição gratuita, desejamos socializar essas vivências das oficinas aplicadas nos colégios e os resultados destas. Esperamos que essa obra possa estimular a realização de outros projetos de ensino como este, dada sua relevância na formação inicial docente e aos bons resultados obtidos.

*A organizadora.*



## CAPÍTULO 2

### OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPAÑHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA I

*Greice da Silva Castela*  
*Jossária de Oliveira Burei*  
*Bruna Otani Ribeiro*  
*Maricélia Nunes dos Santos*

#### 2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de relatar a experiência de quatro oficinas sobre Leitura e suas estratégias, ministradas no âmbito do projeto de Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Capes. Tais oficinas foram realizadas em uma turma de aprimoramento em Língua Espanhola de um Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) que funciona em um colégio estadual da cidade de Cascavel – PR. Antes de iniciarmos o desenvolvimento das oficinas, ocorridas no segundo semestre de 2010, realizamos observação de algumas aulas de Língua Espanhola, para conhecermos os alunos com os quais trabalharíamos posteriormente.

Os objetivos ao se trabalhar com a leitura nessas oficinas foram: proporcionar aos discentes uma leitura crítica; desenvolver as habilidades de leitura e compreensão textual; refletir sobre a importância de uma leitura atenta; refletir sobre o conceito de textualidade, enfatizando a existência de textos verbais e não verbais; refletir sobre o texto imagético; destacar a importância da obra trabalhada para representar um determinado período histórico.

O trabalho envolvendo a leitura e a interpretação textual se faz necessário, haja vista a grande dificuldade que muitos alunos possuem para realizar uma leitura que não se limite ao que está exposto na superficialidade textual. Dessa forma, assumindo nosso papel de futuras professoras e formadoras de leitores, em nosso trabalho, utilizamo-nos dos pressupostos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008a, 2008b), doravante denominadas de DCE, que privilegiam o trabalho com os gêneros textuais/discursivos no ensino de uma língua estrangeira.

## 2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É de conhecimento comum o fato de que, na contemporaneidade, um dos grandes desafios enfrentados por professores tanto de língua materna, quanto de língua estrangeira, é fazer com que os alunos sejam capazes de compreender e interpretar criticamente os textos com os quais se deparam.

Como afirmam as DCE,

Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê. (PARANÁ, 2008b, p. 48).

Considerando isso, optamos por trabalhar com questões de pré-leitura e de interpretação textual, mostrando aos estudantes a importância de investigar o texto com atenção, considerando informações tais como o meio de circulação, a tipologia textual, as ideologias ali presentes e seus elementos constituintes. Buscamos ter como norteador o pressuposto de que

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008b, p. 53).

Acreditamos que um trabalho a partir dos gêneros discursivos/textuais possa propiciar o desenvolvimento de um aluno autônomo, no que tange ao processo de leitura e produção de textos. Desse modo, buscamos, em nossas oficinas, desenvolver um trabalho com gêneros diversificados, para que o aluno compreendesse o caráter dinâmico e as especificidades dos gêneros.

Nosso intuito, ao longo das atividades, foi desvendar os processos de construção textual, tornando os estudantes capazes de realizar uma análise plausível do texto trabalhado. Buscamos, durante o desenvolvimento das oficinas, incentivar os alunos do CELEM a se tornarem leitores críticos e não somente meros decodificadores de signos linguísticos. Ao trabalharmos com a leitura, consideramos que, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, o objetivo de se trabalhar com o texto

é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele (BRASIL, 2006, p. 151-152).

Para tanto, levamos em consideração o fato de que o aluno não é um ser passivo no processo de interpretação textual, por isso, os conhecimentos prévios de cada estudante não devem ser desconsiderados, já que as experiências pessoais interferem significativamente no processo de construção de sentidos de um texto.

## **2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS**

Foram selecionados quatro textos para serem trabalhados durante quatro oficinas, observando que em cada oficina foi trabalhado um texto. Consideramos que se faz necessário o trabalho com diversos gêneros textuais/discursivo para que o aluno tenha uma visão crítica dos diversos textos/discursos que circulam na nossa sociedade. Selecionamos três textos verbais e um não verbal.

Os textos verbais selecionados foram três textos em que predominam a narração: um apólogo, conto de humor e um conto. Para explorarmos de forma não superficial tais textos, explicitamos as características intrínsecas ao gênero, como enredo, tempo, espaço, narrador e personagens e, além dos elementos constituintes do gênero, demonstramos a importância de analisar o texto de maneira atenta, sem desconsiderar informações como o meio de circulação, a tipologia textual e as ideologias ali presentes. Como as oficinas foram desenvolvidas em apenas uma hora/aula, selecionamos narrativas curtas para que houvesse tempo de explorar o texto de forma satisfatória.

Como texto imagético, recorreremos a uma pintura, gênero que possui características próprias dependendo do período histórico e da escola artística, podendo apresentar diferentes tipos de técnicas, tintas e formas de representação de forma bem detalhista ou abstrata, fazer críticas a sociedade ou idealizá-la, representar coisas concretas ou imaginárias, imaginários de um povo ou convicções de um autor, entre muitos outros aspectos. É importante que o aluno compreenda que o texto imagético é um emaranhado de signos que sozinhos não dizem nada, bem como que o gênero pintura, assim como os demais gêneros, somente adquire significação por inserir-se em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

## 2.4 RELATO DESCRITIVO-REFLEXIVO DAS OFICINAS

Na primeira oficina de leitura, trabalhamos com a tradução nossa do texto *O Apólogo*, de Machado de Assis. Primeiramente, fizemos perguntas aos alunos de pré-leituras como: se conheciam o autor e sua obra, se gostavam de alguma obra do referido autor; se conheciam o texto acima citado; se sabiam o que era um apólogo; quais costumam ser as temáticas de um texto desse gênero textual/discursivo; como são as personagens; de quais gêneros textuais mais gostavam; dentre outras questões pertinentes ao momento. Esse encaminhamento está de acordo com a perspectiva defendida por Koch, quem considera que “para que esse processo seja amplo, é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade”. (KOCH, 2010, p. 19).

Em seguida, os alunos fizeram uma leitura dramatizada do texto e contestaram as questões de compreensão textual. Posteriormente, fizemos a correção das atividades e sanamos algumas dúvidas. Essa oficina foi muito interessante por não ter sido trabalhado um texto escrito originalmente em espanhol, mas traduzido por nós, fato este deixado bem esclarecido, pois Machado de Assis não escreve nessa língua estrangeira. A opção pelo trabalho com a tradução ocorreu por tentarmos motivar os alunos a serem leitores, trabalhando com um escritor brasileiro conhecido mundialmente.

Os alunos não tinham conhecimento do texto e demonstraram ter gostado bastante da leitura, pois nem sabiam que Machado de Assis escrevia narrativas curtas. Alguns disseram não gostar da linguagem do citado autor, por ser muito rebuscada, no entanto, mudaram de opinião, após esse trabalho. Tal fato evidencia que, como afirmam as DCE (2008a), que o professor exerce um papel fundamental no que concerne ao trabalho com gêneros e deve propiciar aos seus alunos um maior contato com textos de diversas esferas de circulação. Para que o conhecimento do estudante seja amplo, “o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas [...]

visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade” (PARANÁ, 2008b, p. 71), pois a leitura é também um poderoso meio para a compreensão e modificação da realidade na qual o aluno encontra-se inserido.

Na segunda oficina, trabalhamos com o conto *Una vacante en la CIA*. Inicialmente, instigamos os alunos a refletirem sobre o que seria uma “vacante” e buscamos incentivar a criação de hipóteses para o texto que lhes apresentamos. A princípio, os alunos desconheciam o vocábulo “vacante”, mas, ao passo que foram indagados, deduziram que se tratava de uma vaga de trabalho na CIA. Descoberto o mote do texto, instigamos os alunos a criarem hipóteses sobre gênero textual/discursivo a que pertenceria o texto selecionado. As hipóteses variaram desde notícia de jornal até histórias em geral.

Em seguida foi efetuada a leitura do texto e os alunos foram levados a refletir sobre as aproximações/distanciamentos entre as hipóteses levantadas anteriormente e descartaram, então, a possibilidade de tratar-se de um texto jornalístico, considerando o texto pertencente à esfera ficcional. Ao questionarmos os estudantes sobre a linguagem utilizada no texto, alertando para a existência de vocábulos desconhecidos pela turma, os alunos julgaram que se tratava de uma linguagem de simples compreensão, exceto pela presença de alguns termos, cujos significados foram apresentados a partir do contexto em que se deram.

Na sequência, os alunos foram questionados sobre as especificidades do gênero textual/discursivo em questão. Indagamos a respeito do número de personagens, sobre a caracterização das personagens, sobre o espaço em que se deram os acontecimentos, bem como sobre o tempo de duração dos mesmos. Os alunos responderam satisfatoriamente a todas as questões, mostrando envolvimento com a aula.

No que concerne ao caráter cômico do texto, houve uma recepção um tanto quanto inusitada: os alunos não viram nas atitudes da personagem feminina, a comicidade, que nos parece ter sido o intuito principal do autor; pelo contrário, um dos alunos, um rapaz, mostrou certa repulsa ao comportamento da personagem feminina, demonstrando certa dificuldade para compreender a principal ideia do texto. É in-

interessante, ao se trabalhar com um gênero literário, instigar os alunos sobre todas as possibilidades de leitura, pois toda a expectativa criada em relação à obra e ao conhecimento de mundo possuído pelo estudante interferem no momento da interpretação. E uma boa leitura só é efetivada por meio da interação leitor-texto-autor, sujeitos que interagem ativamente pelo discurso.

Na terceira oficina optamos por trabalhar com um texto não verbal, levando para a sala de aula o gênero textual/discursivo pintura. Demos início, ativando conhecimentos prévios dos alunos em relação à obra *Guernica*, e a Pablo Picasso, seu pintor. Perguntamos se conheciam o referido pintor e suas obras; se gostavam de obras de arte; se essas eram importantes em suas vidas; se lhes parecia possível viver sem arte. Em seguida, fizemos uma breve contextualização sobre o contexto histórico da obra e sobre quais questões políticas influenciaram sua produção, dando enfoque à Guerra Civil Espanhola, ocorrida de 1936 a 1939.

Após a explanação, fizemos uma análise detalhada da obra, focalizando seus pontos mais relevantes. Vale ressaltar que, como as oficinas foram desenvolvidas em apenas uma hora cada, não houve tempo suficiente para a realização de uma análise completa dessa obra em apenas um dia, já que ela possui uma vasta gama de signos com amplas e complexas significações.

Também cabe ressaltar que ao trabalharmos com o gênero pintura, buscamos ampliar o conceito de texto possuído pelos alunos, demonstrando que texto não é apenas a palavra escrita, mas uma unidade global de sentido que pode ser verbal ou não verbal. Essa perspectiva também é a defendida pelas DCE:

Nessa definição, podem ser considerados textos uma figura, um gesto, um *slogan*, tanto quanto um trecho de fala gravado em áudio ou uma frase em linguagem verbal escrita. No entanto, é preciso atentar para o fato de que são atribuídos, aos textos, os sentidos reconhecidos como válidos por determinada comunidade, considerando-se sempre o contexto e o momento históricos em que eles foram produzidos. (PARANÁ, 2008a, p. 59)

E demonstrar como o contexto sociohistóricocultural influencia esse gênero textual/discursivo, ao mesmo tempo que seu conhecimento é fundamental para a construção de sentidos.

Por fim, na quarta oficina de leitura ministrada por nosso grupo realizamos com o texto *El niño al que se murió el amigo*, de Ana Maria Matute. Demos início à aula entregando uma cópia do texto para cada aluno e solicitando que fizessem uma leitura silenciosa. Em seguida, fizemos questionamentos acerca da compreensão do texto e, posteriormente, fizemos a leitura em voz alta. Logo após, discutimos sobre o texto por meio de questões de interpretação sobre o mesmo. Houve grande interação e participação por parte dos alunos. Ao trabalharmos com a leitura em uma perspectiva internacional, como fizemos, devemos levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Vale salientar que, em todas as oficinas que realizamos, os alunos participavam das atividades, colaboravam fazendo silêncio nos momentos em que solicitávamos e nos questionavam buscando sanar as dúvidas existentes. Como as DCE privilegiam a leitura como um processo de atribuição de sentidos (PARANÁ, 2008a-b), nosso propósito foi proporcionar aos alunos a realização de uma leitura crítica, fazendo com que eles deixem sua passividade diante de um texto e passem a fazer parte do processo de construção de sentidos, pois consideramos a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor em um determinado contexto sociohistóricocultural.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências de observação de aulas e aplicação das oficinas, pudemos participar ativamente do cotidiano que envolve as atividades de docência no contexto escolar e devido ao fato de a realização das oficinas ter sido o contato inicial das acadêmicas bolsistas com a docência em Língua Estrangeira, acreditamos que possibilitou uma experiência muito enriquecedora por observar claramente os desafios que a educação apresenta na atualidade, já que muitos alunos ainda

encontram dificuldades no momento de interpretar os textos com os quais se deparam.

Como trabalhamos em uma turma de aprimoramento do curso de Língua Espanhola ofertado pelo CELEM, percebemos que o conhecimento linguístico não representava grande obstáculo para os alunos, já que eles possuíam um bom conhecimento da língua. Notamos que a maior dificuldade não foi ler em língua estrangeira, o maior problema encontrado no momento da leitura foi que, assim como na língua materna, os alunos, salvo algumas exceções, não conseguem ir além daquilo que está exposto na superfície do texto.

Devido ao acima exposto, durante o desenvolvimento das oficinas de leitura, buscamos, principalmente, contribuir para a formação de leitores críticos. Para tanto, desenvolvemos nossas aulas trabalhando com alguns gêneros textuais, levando em consideração que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 285).

Objetivamos fazer com que as oficinas de leitura em língua estrangeira fossem um meio de auxiliar os estudantes a se tornarem leitores críticos, capazes de compreender a realidade em que estão inseridos ao contrastá-la com a realidade de outros povos falantes da Língua Espanhola e, de posse dessa compreensão, torná-los sujeitos capazes de analisar, de confrontar, e, pela reflexão e discernimento que daí decorre, adquirir uma visão de mundo mais crítica. Dessa forma, a experiência de estar em sala de aula contribuiu significativamente para a formação inicial das bolsistas, por ter sido uma oportunidade de aliar as teorias estudadas no curso de graduação à prática docente no contexto escolar.



## CAPÍTULO 3

### OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II

*Ana Flávia Bedin  
Greice da Silva Castela  
Danieli Yumi Ishi  
Elisane Alves de Moraes*

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Uma nova abordagem de ensino começou a ser difundida entre os educadores a partir do início dos anos 80: a educação voltada para a reflexão. Desse processo podemos compreender que o foco do estudo passa a ser as questões inerentes entre educadores e educandos, e não somente, preocupações com técnicas e materiais para aprendizagem, mas sim, um conjunto deles somado a um olhar crítico do professor, bem como do aluno. A educação reflexiva, que norteou esse trabalho, sugere ao professor um olhar para dentro de si mesmo, da sua história pessoal, capacidades e limitações. Além disso, seguimos uma perspectiva interacional de leitura, de modo a contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos.

Nesse capítulo refletimos sobre quatro oficinas voltadas para a habilidade de leitura na língua meta, com duração entre 60 e 100 minutos cada, que elaboramos e aplicamos a uma turma que cursava o segundo ano de língua espanhola em um Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em Cascavel- PR. O tema norteador foi a alimentação, sendo trabalhados textos dos gêneros textuais/ discursivos comentário, propaganda, receita e letra de música. Essas

oficinas foram realizadas pelo projeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na UNIOESTE, durante o segundo semestre de 2010.

### **3.2 POR QUE TRABALHAR COM A LEITURA?**

Ao ler o sujeito pode retomar experiências e ativar os conhecimentos prévios. O ato da leitura de um texto leva a outro. O leitor motivado pelo próprio texto participa da elaboração de seus significados, confrontando o próprio saber com sua experiência de vida. A porção do conhecimento se constrói a partir de outra, já construída. Assim, podemos compreender que o outro é parte necessária para que o locutor se constitua. Nesse sentido, entendemos que o discurso uma vez proferido é imprescindível para a compreensão e atribuição de sentidos de outros discursos.

Como apontam Freire e Shor (1999), o ato de ler supõe o estabelecimento de relações entre as informações presentes no texto e o contexto em que o leitor está inserido. Dessa maneira, ler é uma atividade completa com ativação de outras habilidades. Por esta razão, trabalhar a leitura explorando as suas estratégias e levando os alunos a refletir sobre elas, é muito mais produtivo.

Solé (1999) e Castela (2007) apresentam estratégias que ocorrem em três etapas: antes, durante e depois do ato de ler. Estas estratégias, quando exploradas, contribuem para a formação de bons leitores. O trabalho com essas estratégias de leitura dependerá do objetivo que se busca com o próprio texto. Na etapa de pré-leitura se ativam conhecimentos prévios do leitor sobre o gênero/textual e tema do texto e se formulam hipóteses sobre o texto a ser lido. Na etapa de leitura propriamente dita, as estratégias visam, por exemplo, a constatar se as hipóteses formuladas antes de sua realização se confirmaram, relacionar as informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor, estabelecer relações intertextuais, de coesão e de coerência.

Depois da realização da leitura, as atividades auxiliam a organizar as informações para a compreensão do texto, por meio da elabora-

ção de um resumo, da relação entre a parte verbal e não verbal do texto, do título e do texto e de questões interacionais de leitura, conforme a perspectiva apresentada por Leffa (1999). Trabalhar com a leitura tendo esses aspectos como base contribui não somente para a formação de indivíduos mais críticos, mas também que se compreenda a função social do ato de ler e como se dá o seu funcionamento.

### **3.3 A LEITURA COMO FORMA DE AQUISIÇÃO DE CULTURA**

Buscando aliar o conhecimento científico filosófico e artístico, utilizamos diversos textos para a realização do trabalho com a leitura. Os escritos deveriam não apenas contemplar a aquisição de conhecimento sobre a estrutura do texto escrito em língua estrangeira como também a utilização real desses textos, retirados de materiais autênticos da Língua Espanhola.

Entendemos que a leitura deve ser estimulada, tanto na língua materna como na língua estrangeira, de forma instigante, utilizando-se do conhecimento do aluno para, a partir daí ampliá-lo e/ou modificá-lo.

Também consideramos que o conhecimento adquirido possui, dentro do contexto social, um sentido completo. Por isso, o encaminhamento das oficinas foi dado de forma a não isolar nem a palavra, como o ensino de vocabulário, nem o conteúdo e forma do texto da realidade do aluno. A intenção foi levar o aluno a perceber que todos os aspectos do texto se completam. O vocabulário e a forma estão diretamente ligados ao gênero, bem como ao conteúdo.

Não podemos deixar de contemplar em nossas oficinas a questão intercultural que o ensino de língua estrangeira abrange, já que, como afirma Bathia (1993) o aspecto intercultural necessita ser considerado, já que influencia a forma como cada sociedade realiza determinados gêneros textuais/discursivos, como uma carta ou telefonema, por exemplo.

Compreendemos que as oficinas ministradas serviram de apoio para que o aluno compreendesse as diversidades e as semelhanças entre as diversas culturas e não cometesse deslizes comuns, como interpretações erradas dos costumes alheios.

Com a globalização, torna-se cada vez mais clara essa necessidade de haver um intercâmbio cultural e aproximação entre as pessoas do mundo todo. As línguas são as ferramentas dessa interação, e por meio do estudo e conhecimento delas, o aluno pode se aproximar da cultura do outro e passar a contrapô-la e relacioná-la com a sua própria cultura, adquirindo novas ‘lentes’ para enxergar o outro e a si mesmo.

Nessa perspectiva, nas oficinas realizadas tentamos aproximar o aluno brasileiro da cultura e língua dos países falantes de língua espanhola, inserindo-os no contexto sócio histórico cultural de produção dos textos.

### 3.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

No primeiro encontro, compareceu um pequeno grupo de alunos à oficina. Na oportunidade, o gênero trabalhado foi o comentário. Nesse dia foi levado aos alunos comentários de internautas a partir de um texto sobre a fome, que também está relacionada ao tema macro, ou seja, a alimentação. Os textos foram retirados de um *blog*, suporte muito utilizada para emitir textos opinativos.

Alguns alunos encontraram dificuldades relacionadas à leitura e pronúncia do texto, mas posteriormente as dúvidas foram sanadas. Como foi a primeira oficina, houve a necessidade de conversarmos com os alunos sobre a proposta, os objetivos e a metodologia de aplicação das oficinas.

Foi importante trabalhar com esse gênero, pois os alunos puderam reconhecer o posicionamento dos comentaristas e verificar o uso coloquial da língua estrangeira e, além disso, notar que assim como na Língua Portuguesa, na Língua Espanhola também é possível encontrar variações gramaticais derivadas da necessidade de rapidez do veículo de comunicação *on line*, isto é, a própria *Internet*.

Nessa oficina foram abordadas a estrutura e característica desse gênero, levando em consideração o conhecimento dos alunos. Os alunos foram questionados se já tinham feito algum comentário e em que situação. Foi questionado também sobre a função desse gênero. Todos os alunos presentes puderam fazer o reconhecimento e relataram já ter utilizado o gênero, principalmente em redes sociais, entretanto não somente por *sites* na *Internet*, mas também de modalidade oral, sendo esta a mais frequente.

Posteriormente, foi solicitada a leitura individual dos comentários. Depois, indagou-se se os alunos notavam diferença na grafia de algumas palavras nesse texto, e eles perceberam a ausência de acentuação e concluíram que se tratar de uma característica da linguagem mais coloquial usada na *Internet*.

Foi levado também aos alunos o texto original, que foi o que deu origem aos comentários lidos anteriormente. Cada aluno leu um parágrafo em voz alta, dessa forma puderam exercitar a prática oral da leitura da Língua Estrangeira. Em nenhum momento, os alunos demonstraram desinteresse em fazer as atividades propostas. Após a leitura do texto original, os alunos comentaram sobre a fome, pontuaram com exatidão o tema, destacaram a temática no Brasil, e correlacionaram à temática principal.

Após a leitura coletiva, os alunos fizeram o reconhecimento vocabular de algumas palavras que apareceram no texto, mas que não sabiam o significado. Sentimo-nos motivadas devido ao fato de os alunos terem demonstrado interesse ao tema e ao gênero abordado. A compreensão do léxico foi encaminhada por meio do contexto em que este apareceu no texto e do uso do dicionário nos casos em que esse contexto textual não era suficiente para inferir seu significado. Primeiro trabalhamos perguntas relacionadas ao texto em que as respostas fossem de localização textual, pois foi decidido por meio de discussões entre o grupo, que as atividades iriam se desenvolver a cada oficina, aumentando o grau de dificuldade das questões, visto a dificuldade que essa turma ainda tinha na realização dessa estratégia de leitura. Após os alunos realizarem os questionamentos de pós-leitura, as questões foram corrigidas oralmente.

A segunda oficina levada ao colégio foi referente ao gênero textual/discursivo propaganda. Como a temática das oficinas foi em torno da alimentação, os subtemas que envolviam padrões de beleza se mostraram mais atrativos aos alunos. Foi utilizada uma propaganda da bebida Coca-cola retirada de uma revista *online* sobre moda, estilo e beleza. A propaganda exibia uma garrafa da bebida e ao seu lado uma moça em cuja roupa havia a seguinte descrição: “*Vivez Light*”. Podemos constatar que o objetivo da propaganda era fazer uma alusão entre o corpo da moça e a bebida, que era *light*.

Cada aluno recebeu uma cópia da propaganda. Abordamos nessa oficina, questões relacionadas a caracterização desse gênero, seu contexto de produção e meios de circulação, destacando, por exemplo, os objetivos de uma propaganda, seu público alvo, os artifícios que mobiliza para convencer o seu destinatário, as significações das cores, entre vários outros aspectos. Conduzimos os alunos a perceberem que nada em uma propaganda está nela por acaso, de modo a contribuir para sua criticidade e compreensão desse gênero.

Perguntamos aos alunos sobre a influência e a presença da propaganda em nossa vida diária, o poder que ela possui diante dos consumidores e onde ela aparece com mais frequência. A sala, contando com dez alunos, mostrou-se bastante interessada no assunto e também demonstrou já ter um conhecimento sobre o gênero, ativaram conhecimentos prévios obtidos em aulas de Língua Portuguesa. Nessa etapa de pré-leitura, eles puderam comentar sobre o que sabiam sobre esse gênero.

Durante a oficina obtivemos um retorno positivo dos alunos, o que ajudou no desenvolvimento das atividades coletivas, como discussão e interação oral. Depois das perguntas de pré-leitura partimos para as duas propagandas selecionadas. Ambas continham imagens, e a partir delas foram trabalhadas as características visuais do gênero. Procuramos incitar os alunos a refletirem sobre a finalidade comercial dos anúncios publicitários ao mesmo tempo em que trabalhamos questões de compreensão leitora sobre esses dois textos.

Para concluir essa segunda oficina foram corrigidas as questões oralmente com os alunos. Sentimos que o resultado foi muito bom, já

que o objetivo de unir a oralidade, com recursos visuais, leitura e escrita foi concluído.

Na terceira oficina trabalhamos com o gênero textual/discursivo letra de música. Nessa ocasião, os alunos escutaram e leram a canção “*La flaca*”, do grupo Jarabe de Palo. Nessa letra de música há mescla de expressões relacionadas ao sentimento como paixão, amor à primeira vista e críticas sutis com relação a padrões de beleza, que conduzem a cada dia muitas jovens a doenças graves ou até mesmo à morte, por meio de distúrbios da alimentação. Buscamos realizar questões de leitura numa perspectiva interacional, que exigissem mais do aluno, com vistas a levá-lo a perceber mensagens nas entrelinhas e repensar o tema.

Na aplicação da última oficina, trabalhamos com o gênero textual/discursivo receita. Na ocasião, participaram todos os dez alunos da turma. Na oportunidade, os alunos responderam questões de pré-leitura como: “¿Para qué sirve este género? ¿Lo utilizas? ¿Qué te gusta cocinar?”. Esse tipo de questões é importantes para ativar o conhecimento de mundo do aluno sobre o gênero.

Nessa oficina, foi solicitado aos alunos que lessem as duas receitas propostas e percebemos neles uma excelente desenvoltura com o tema, com a língua estrangeira e com as acadêmicas, o que proporcionou um ambiente agradável. Os alunos não demonstraram mais insegurança com a língua espanhola e fizeram a leitura do texto sem maiores problemas.

Pode-se perceber nessa oficina um grande envolvimento por parte dos alunos com a aula. Acreditamos que por ser a dieta uma temática que tem sido muito abordada no meio familiar, quando se inicia uma reflexão acerca desse tema há grande participação dos alunos, também pelo fato de que a presente oficina retomou o tema que fora tratado anteriormente, o qual estimulou grande participação por toda a turma.

Depois da leitura, foi solicitado aos alunos que reconhecessem os ingredientes da receita e buscassem o significado dos que não conheciam. Como atividade de opinião, indagamos aos alunos o que gostavam e o que não os agradava dos ingredientes quer apareceram nas receitas lidas. Essa interação foi importante para que os alunos pu-

dessem reconhecê-los em seu cotidiano. Aproveitamos para comentar sobre as receitas como uma construção cultural, tendo pratos e hábitos alimentares diferentes em sociedades diferentes e que o outro não deve ser visto como estranho, melhor ou pior em relação a nossa cultura.

Na última oficina levamos aos alunos uma sopa paraguaia, texto com o qual trabalhamos para que no fim da oficina pudessem degustá-la, emitir comentários e dessa forma aproximar o texto trabalhado da realidade vivenciada pelos alunos.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, acreditamos que as oficinas aplicadas no projeto foram satisfatórias na medida em que alcançaram os objetivos de: fazer uma interação entre o texto, leitor e contexto; possibilitar a compreensão dos gêneros textuais/discursivos abordados e de despertar nos alunos um maior interesse por textos em Língua Espanhola. Dessa maneira, cremos que seguimos a proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE):

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008a, p. 53)

É sabido, que atualmente é essencial que haja o conhecimento de outra língua, além da materna. Entretanto, como tornar tal conhecimento mais prazeroso para os alunos, bem como para os futuros professores? É nesse sentido o PIBID possibilitou às acadêmicas experimentar a prática da profissão, bem como um mergulho nas teorias relacionadas à leitura em sala de aula. Como afirmam as DCE,

Entende-se que o ensino de Língua Estrangeira deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural. (PARANA, 2008, p.56)

Com a aplicação das oficinas, as bolsistas tiveram a oportunidade de entrar em contato com a realidade no âmbito escolar, muitas vezes adquiridas somente por intermédio dos estágios. Por isso, notaram que as oficinas têm sido de importância para seu desenvolvimento acadêmico, pois há nessa prática, a troca de experiências entre a professora orientadora, as acadêmicas, a professora supervisora na escola e os alunos, que contribui para que tenham um novo olhar sobre a escola pública, a disciplina de língua estrangeira e a profissão docente.



## CAPÍTULO 4

### OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA III

*Jonathan Chasko da Silva*  
*Ludmilla Kujat Witzel*  
*Greice da Silva Castela*  
*Maricélia Veloso*  
*Regina Ravena Alberti*

#### 4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a experiência obtida na aplicação de oficinas de leitura ministradas por acadêmicos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), aos alunos das turmas do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), no município de Cascavel - PR. Os acadêmicos são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena a vivenciarem a profissão docente e a não desistirem do curso.

Foram oito oficinas ministradas a alunos dos primeiro e segundo ano do CELEM, em um colégio da rede estadual de ensino, que tiveram como objetivos: a) abordar diferentes assuntos que estão presentes na sociedade atual, temas que implicam numa visão crítica, demandam um posicionamento, mas que, principalmente, fazem parte de nosso ambiente social e cultural; b) trabalhar as características de diferentes gêneros textuais/discursivos e c) desenvolver a compreensão leitora em Espanhol como língua Estrangeira (E/LE).

A ideia é que os alunos associem o tema das oficinas às suas experiências pessoais e cotidianas, e que tenham uma visão um pouco mais crítica a respeito das imposições estéticas modernas, bem como que consigam ler o conteúdo implícito nos textos.

Outra proposta das oficinas do projeto foi trabalhar com os alunos as atividades que no dia-a-dia da sala de aula ficam à margem, não por terem menos importância, mas, talvez, pela maneira que o ensino se cristalizou voltado para a escrita, tratando o aluno de forma passiva, desprezando muitas vezes a criatividade em nome da burocracia, a voz ativa em nome da ordem, as transformações em nome do medo de mudanças.

O intuito do presente trabalho, além de desenvolver as habilidades de leitura dos alunos em língua espanhola, é apontar para as diferentes questões que podem ser levantadas, partindo do mesmo texto, sob diferentes pontos de vista, de modo a ter uma compreensão mais ampla deste.

## **4.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao idealizarmos esse grupo de oficinas, o foco principal foi trabalharmos elementos que muitas vezes são pouco explorados nas aulas, a partir disso, foi deixado de lado questões gramaticais e focado na interpretação propriamente dita, na capacidade de compreensão e abstração dos alunos (quando essa se faz possível no texto), a partir do tema proposto.

Segundo Koch (2000), a linguagem é ação dotada de intenção e ideologia, na preocupação não somente com as questões gramaticais, mas principalmente com a capacidade de reflexão, de forma crítica, sobre o mundo que nos cerca e sobre a utilização da língua enquanto instrumento de interação social. Logo, a partir das oficinas de leitura, o esperado é que os alunos além de decodificarem os textos, analisem-nos, compreendam-nos, interpretem-nos e sejam capazes de produzir não somente outros textos nesses mesmos gêneros textuais/discursivo

com base nas características estudadas sobre eles, mas também, que relacionem o texto ao contexto em que estão inseridos.

Além disso, consideramos a visão de Maria Helena Martins (1994), para quem o ato de ler permite que as pessoas adquiram consciência de seu papel enquanto indivíduos, no grupo social e sobre as várias culturas existentes. A leitura incentiva não somente a fantasia e a criatividade, como também a consciência da realidade objetiva, proporcionando uma postura crítica e mostrando possibilidades e alternativas. Dessa maneira, o leitor não somente vai decodificar os sinais do texto, mas também atribuir sentido a esses sinais. E esse atribuir sentido, leva em consideração não somente a proposta do autor, mas também a bagagem pessoal do leitor, seu conhecimento de mundo (FREIRE, 2006).

Para pensar a questão dialeticamente é preciso decodificar para compreender e compreender para decodificar. Ainda com base no pensamento de Maria Helena Martins (1994), ler significa também, apreender o mundo, dando sentido a ele e à própria existência. Como mediadores dessa experiência, os professores tem o papel de mostrar os caminhos e proporcionar condições para a leitura atenta, dar sentido ao texto. No entanto, implica levar em conta a situação desse texto e de seu leitor, não detendo-se somente no texto escrito, mas aproximando-o da realidade, contextualizando-o.

A ideia, desde o começo desse trabalho, foi de dialogar com os alunos, tentando sempre buscar mídias diferentes para a leitura, buscando estabelecer conexões entre os temas, o contexto e a faixa etária dos alunos.

Enfatizamos a questão do contexto social. Para Freire (2006), por exemplo, o ato de ler é principalmente um ato político que se dá num ambiente social e cultural, passa pela interação do ser com o mundo e precisa dessa contextualização para fazer sentido, uma vez que se atribui sentido ao texto, e por consequência dá sentido ao existir.

O que se propõe é uma leitura não mecânica, algo que vá além do simples decorar, do simples memorizar por um período curto de tempo. A proposta é que o leitor extrapole a atividade de decodificação e memorização, que possa dialogar com o texto, o autor e o contexto

a partir da atividade de compreensão do conteúdo abordado no texto e da atividade de interpretação, momento em que o leitor exercita sua capacidade de apreciação e réplica em relação ao texto.

#### 4.3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesse planejamento, buscamos selecionar diferentes gêneros textuais/discursivos: letra de música, fábula, microconto, poema, mito, fotografias, história em quadrinho, receitas e reportagens.

A primeira oficina de leitura aplicada tratava do gênero textual/discursivo letra de música. Selecionamos “*Piez Descalzos, Sueñas Blancos*”, da cantora Shakira, que narra a evolução do homem até os dias atuais onde ele se acomoda em um cotidiano cansativo e infeliz. Com esse texto, os alunos foram capazes de perceber que a letra da canção tinha a capacidade de trazer muito mais do que descrevia em suas frases e as características desse gênero. Nessa oficina estiveram presentes dezoito alunos e esses responderam muito bem aos estímulos. A avaliação foi feita pela observação da capacidade dos alunos de compreender a música.

Para a segunda oficina foi eleito o gênero textual/discursivo fábula, com a obra “*La Abeja Castigada*”, que descreve o motivo, com base na literatura judaico-critã, da criação do mundo e a justificativa da abelha ter o ferrão como defesa, mas também como válvula da vida, sabendo-se que uma vez que a abelha fere a alguém com seu ferrão ela perde a vida. A fábula foi escolhida por ser um gênero que é direcionado, principalmente, a crianças e o intuito é ensinar alguns padrões ou regras de vida em sociedade, quase sempre tem como personagens os animais trazendo consigo um sentido ético, moral ou filosófico sendo em geral textos lúdicos e curtos. E o trabalho com essa fábula foi muito bom por debater questões religiosas, o que muitas vezes é um tabu dentro das salas de aulas.

A intenção de trabalhar com esse gênero foi o de mostrar aos alunos que por meio de uma leitura de fácil acesso incentivamos a leitura

de outro textos, desde os mais acessíveis e de fácil compreensão aos mais complexos. Estiveram presentes nessa oficina dez alunos, entre treze a quinze anos.

Na terceira oficina foi trabalhado o gênero microconto. Responsável pela comunicação nas redes sociais, o microconto atua sobre a subjetividade, possibilitando ao leitor infinitas interpretações. Para trabalhar o gênero, os acadêmicos levaram para a sala de aula microcontos e pediram que os alunos produzissem outros como forma de avaliação. Mesmo a escrita não sendo o objetivo do bloco trabalhado, fez-se útil para comprovar o conhecimento lido e adquirido.

Na quarta oficina foi trabalhado o gênero textual/discursivo poema, a partir do texto “*Fuego y Hielo*”, de Robert Frost. A oficina foi iniciada com a apresentação do tema e com perguntas relacionadas ao título do poema e quais os sentimentos que os alunos relacionam ao título. Houve pouca manifestação de sentimentos por parte dos alunos. Aparentemente por insegurança ou por falta de vivência ao se considerar a faixa etária deles. Depois de uma breve explanação sobre as questões relacionadas ao cotidiano buscando comparar o tema com a força dos elementos água e fogo, foi possível estabelecer um diálogo com os alunos e interação com o texto lido, de modo a compreender suas características e construir sentidos por meio de sua leitura. Os alunos falaram pouco, foram conduzidos ao raciocínio, mas avaliamos que dificilmente chegariam sozinhos à compreensão do texto.

A quinta oficina trabalho o texto “Mito de Narciso”. Conseguimos, por meio da leitura do texto base, explorar temas como amor, vingança e estética, padrões de beleza, comportamentos e sobre a influência da sociedade grega na estrutura do pensamento ocidental, a imposição de uma doutrina estética dominante, o amor, o ódio, as metáforas ou ambiguidades presentes no texto e que fazem associação entre diferentes mídias e diferentes formas de leitura.

Percebemos que, apesar da vergonha que os alunos sentiam ao falar, conseguiram atingir os objetivos da proposta pedagógica com o gênero textual/discursivo mito. Os alunos mostraram-se interessados pelo tema. Mostraram conhecimento prévio sobre a mitologia grega,

mas, estavam familiarizados com poucas lendas. No entanto, isso não influenciou no resultado, pois conseguiram trabalhar bem a proposta do mito grego.

A aplicação da sexta oficina foi a mais complexa, o tema tratado foi Anorexia, contamos com a presença de oito alunas, na faixa etária de treze a dezesseis anos. Inicialmente foi feita a apresentação do assunto e algumas considerações por parte das alunas, que aparentemente estavam bem informadas e interessadas no tema.

Foram utilizados três tipos de textos: um conjunto de fotografias, uma história em quadrinho e um texto informativo sobre a doença. As alunas fizeram associação entre os textos verbais e não verbais e relacionaram os textos. O texto informativo e as imagens de pessoas magras em excesso dialogam diretamente entre si e remetem a pensar que o desejo desenfreado de ser magro, também exposto na história em quadrinho trabalhada, pode causar doenças físicas e psicológicas.

A sétima oficina teve como tema o gênero textual/discursivo receitas. Nesse dia contamos com a presença de doze alunos, sendo onze mulheres e um homem de diferentes faixas etárias. Foram apresentadas receitas latinas como: *bebida uvalimón, guacamole, tortillas de harina y ma-seca*.

Notamos que esses alunos têm curiosidades acerca de pratos típicos e em alguns casos, como o do “*guacamole*”, houve certo desconhecimento do uso do abacate em pratos salgados ou no consumo matinal, como ocorre com os mexicanos. Dado o entusiasmo da turma, decidimos fazer o encerramento das oficinas em outro dia na cozinha da escola para prepararmos essas receitas, o que aumentou a integração de todos.

Na oitava oficina e última oficina, exploramos o gênero textual/discursivo reportagem. O texto escolhido, sobre as tribos urbanas, fez com que os alunos se identificassem com o texto, uma vez que todos participam de uma ou mais tribo urbana. Esse fator facilitou em muito o diálogo e a discussão sobre o texto.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superadas as dificuldades iniciais de contato com os alunos, a timidez e a inexperiência por parte dos bolsistas, houve um acréscimo positivo, substancial na experiência em sala de aula. A presença de um professor como colaborador no processo foi de suma importância. As dificuldades em travar diálogo com alunos, da mesma forma tímidos, foram superadas e resultaram em saldo positivo e estimulante, no sentido de expandir a experiência para as oficinas futuras.

A prática de leitura trabalhada possibilitou aos alunos e também aos acadêmicos, que dentro da sala de aula tomaram o posto de docentes, criar uma nova perspectiva acerca dessa prática tão necessária a todos, como seres pensantes capazes de começar uma mudança dentro de si mesmos para assim exteriorizarem isso ao mundo.

E, assim, compreendemos que a leitura, o ato de ler, não se restringe ao olhar lançado sobre as palavras, e sim à percepção das coisas em sua maior totalidade possível.

Percebemos que o PIBID é uma oportunidade a qual todos deveriam ter acesso, pois consolida o conhecimento integrando teoria e prática e faz com que se perceba a relevância e o papel do trabalho docente.



## CAPÍTULO 5

### OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPAÑHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA IV

*Jossária de Oliveira Burei*  
*Greice da Silva Castela*  
*Bruna Otani Ribeiro*  
*Maricélia Nunes dos Santos*

#### 5.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado das atividades promovidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual possibilitou uma troca de experiências entre acadêmicos do Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola e docentes que atuam no ensino do Espanhol no Centro de Ensino de Línguas Modernas (CE-LEM), permitindo, aos acadêmicos de licenciatura estabelecer mais contato com o ambiente escolar e com a prática docente.

O projeto do PIBID de espanhol iniciou em maio de 2010 com um grupo formado por duas professoras de Língua Espanhola do CE-LEM, doze acadêmicos do Curso de Letras (Português/Espanhol) e uma docente do Colegiado do Curso de Letras da UNIOESTE – *campus* de Cascavel, a qual atua como coordenadora. Os acadêmicos participantes do projeto foram divididos em quatro grupos, os quais têm a função de preparar e aplicar oito oficinas em cada um dos módulos trabalhados.

As atividades foram efetivadas semanalmente, sendo que o trabalho realizado até o momento tem como foco desenvolver as habilidades de leitura dos estudantes.

Apresentaremos, ao longo deste capítulo, um relato acerca de quatro das oito oficinas de leitura desenvolvidas por nosso grupo em uma turma de Aprimoramento em Língua Espanhola do CELEM, cujos encontros se deram nas quintas-feiras, das 19 horas às 20 horas. As oficinas aqui agrupadas têm em comum o fato de terem sido realizadas a partir do trabalho com duas letras de músicas e dois poemas, gêneros textuais/discursivos que apresentam aspectos convergentes, pois pertencem à esfera literária/artística e apresentam uma relevância quanto aos aspectos sonoros e o uso de figuras de linguagem.

Antes de procedermos ao relato reflexivo sobre as oficinas, tecemos uma breve reflexão sobre a concepção de leitura, que embasou nosso trabalho na sala de aula.

## **5.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE DA LEITURA**

A relevância do desenvolvimento da habilidade de leitura é inquestionável não apenas no ensino de uma língua estrangeira, mas em qualquer contexto em que se tenha por objetivo formar sujeitos capazes de interagir, de maneira crítica e proficiente, em diferentes situações de comunicação e com interlocutores variados.

É mister, por outro lado, analisar a maneira como as atividades de leitura são encaminhadas na sala de aula, para que, ao invés de formar leitores habilidosos, não haja a criação de barreiras na relação entre leitor e texto.

Dessa forma, ao longo das atividades desenvolvidas junto aos estudantes de Língua Espanhola, buscamos nos orientar pelas considerações de pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos na área em questão. Além disso, serviram-nos de alicerce as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008a), ao tratar do ensino da Língua Estrangeira.

De acordo com Leffa (1999), são três as grandes abordagens que têm norteado as práticas de leitura. A primeira dessas, denominada abordagem ascendente, adota a perspectiva do texto. No segundo caso, e agindo em sentido contrário, a abordagem descendente tem como

foco a perspectiva do leitor. Já na terceira, a chamada abordagem interacional, o texto e o leitor interagem de forma que a construção de sentidos advém justamente dessa interação.

Leffa (1999) aponta deficiências significativas tanto na abordagem ascendente quanto na descendente. Ao referir-se à primeira, o estudante afirma que

O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. (LEFFA, 1999, p. 18).

Como, segundo esta perspectiva, o texto não admite mais que uma leitura, se houver divergência entre as interpretações dos leitores, prevalece aquela que foi realizada pelo leitor de “maior nível de competência”. Assim, na sala de aula, por exemplo, prevalece a leitura do professor em relação à do estudante.

Já no que tange à abordagem descendente, o pesquisador afirma o seguinte:

O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. Se a interpretação do aluno entra em choque com a do professor, prevalece a interpretação do aluno – na medida em que ele é que é o leitor. (LEFFA, 1999, p. 28).

Assim, passa-se de uma situação em que o leitor não possui direito algum em relação ao texto, sendo extremamente passivo, a outra na qual todo o processo encontra-se sob seu poder. Parece-nos que há uma espécie de tentativa de correção que, longe de resolver, acaba por gerar problemas de outra natureza.

Finalmente, na abordagem interacional, a leitura resulta da interação entre os dois polos, “o texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo” (LEFFA, 1999, p. 29). Assim, o leitor abandona a passividade na qual se encontrava no primeiro momento. Porém, não dispõe de liberdade total, e precisa, pois, respeitar certas convenções na interação com o texto. “A questão da qualificação e a existência de uma interpretação autorizada mostram, como se vê, que a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções.” (LEFFA, 1999, p. 34).

Assim, a leitura de dado sujeito será influenciada por seus conhecimentos prévios, acionados no momento do contato com o texto, pelo contexto em que se dá, pelos objetivos que norteiam a prática. Enfim, haverá uma variedade de leituras em função da variação de leitores e, até mesmo, das transformações a que está susceptível um mesmo leitor. Isto porque, nas palavras de Kleiman, “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2004, p.10). Nesse sentido, a relação estabelecida permite que haja uma troca entre as partes – já que o texto apresentará o conjunto de valores e ideologias inerentes ao sujeito que escreve –, de maneira que cada uma delas passa a contribuir na construção de um sentido novo. Esse novo sentido pode ser entendido como a leitura crítica.

Trabalhar com a leitura nessa perspectiva, permitindo que o estudante dialogue com outras ideologias – haja vista que todo texto é ancorado por ideologias. Isso consiste em uma forma eficiente (quicá, a única) de desenvolver sujeitos conhecedores de outras línguas e, além disso, dos aspectos culturais e ideológicos presentes nos sujeitos que a utilizam.

Devemos ressaltar, ainda, que, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica,

Cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico, reaja aos textos com os quais

se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, o aluno deve ser instigado a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem. (PARANÁ, 2008a, p.66).

Com base nos pontos até aqui abordados e cientes da função que cabe ao professor, enquanto mediador na relação entre texto e leitor, passamos, pois, à descrição de como ocorreram as atividades de sala de aula, isto é, a transposição à prática dos pontos até agora abordados.

### 5.3 RELATO REFLEXIVO SOBRE AS OFICINAS

Após um período de leituras e embasamento teórico, de seleção de textos e elaboração de atividades para aplicação em sala de aula, ministramos a primeira oficina de leitura para os estudantes de uma turma de aprimoramento do CELEM, de uma escola estadual do município de Cascavel/PR, no período noturno.

A aula iniciou com perguntas relacionadas ao contexto musical espanhol e hispano-americano, visando a reconhecer se os discentes possuíam contato no cotidiano com músicas em Língua Espanhola. Verificamos que além de conhecer as amplamente divulgadas na mídia, como é o caso daquelas cantadas por Shakira, conheciam uma variedade considerável de cantores hispânicos, incluindo-se aí Luis Miguel e Mercedes Sosa. Percebemos que tal conhecimento se deve não apenas às experiências na vida cotidiana, mas também, e significativamente, às aulas de Língua Espanhola.

Em seguida, foi apresentado o título da música, *Sobreviviendo*, e os estudantes foram indagados sobre os assuntos que, possivelmente, estariam sendo abordados em sua letra. É importante salientar que mesmo os que conheciam Mercedes Sosa desconheciam a canção em foco.

Após ser realizada uma breve contextualização sobre a cantora Mercedes Sosa, foi feita uma leitura oral da letra da música, e só depois

os estudantes a escutaram. Então, passamos a resolução de questões de interpretação textual, sendo que foi destinado um tempo para reflexão e posterior discussão com os colegas.

Uma das estudantes conhecia e apreciava muito o trabalho da cantora argentina, o que fez com que participasse bastante da aula, e esse fato desencadeou uma discussão bastante extensa sobre a temática da letra da música, bem como de sua relação com outras canções da mesma autora, da recorrência de certos temas nas músicas de Mercedes. Estabeleceu-se, inclusive, contrapontos com cantores brasileiros, a exemplo de Chico Buarque.

A discussão mostrou-se bastante profícua não só no que diz respeito à cantora, à temática da guerra e à relação entre melodia e ritmo, mas discutimos também, e de forma acalorada, a questão da sobrevivência, as dificuldades pelas quais o eu lírico passa, sua relação com Hiroshima e com as guerras em geral.

Na oficina seguinte, optamos por dar continuidade ao trabalho com textos poéticos. Apresentamos um soneto de Luis de Góngora. A aula iniciou com a realização de perguntas relacionadas ao contexto literário espanhol e hispano-americano, visando a reconhecer se os discentes possuíam contato no cotidiano com obras literárias da Língua Espanhola. Percebemos, uma vez mais, que dispunham de um conhecimento considerável sobre a literatura hispânica, sendo que inúmeras vezes traziam para discussão nomes de autores e obras que já haviam sido trabalhadas em sala de aula.

Quando questionados sobre que tipo de textos literários preferiam ler, se escritos em versos ou em prosa, os estudantes mostraram uma preferência pela prosa, embora um deles tenha afirmado apreciar e ler textos líricos com frequência. A partir desse panorama acerca do conhecimento da turma e após buscar despertar seu conhecimento prévio a respeito do gênero que seria abordado e de outras questões que contribuiriam para uma leitura eficiente, demos início à leitura do soneto, a qual foi realizada em voz alta pelos próprios estudantes, alternadamente.

Após a leitura, a turma foi instigada a discutir o texto, expressando sua apreciação quanto ao mesmo e apontando para a temática

que o constitui, por exemplo. Em um primeiro momento, os estudantes mostraram certa dificuldade em compreender o poema. Acreditamos que essa dificuldade se deva à complexidade inerente a esse gênero, que é construído, no geral, a partir de metáforas e jogos com a linguagem. Além disso, a linguagem empregada por Góngora é significativamente difícil, havendo muitas palavras desconhecidas pela turma. Buscamos, então, verificar, a partir do contexto em que estavam empregadas, o significado de palavras importantes para o entendimento do texto. Para tanto, partimos sempre das hipóteses dos próprios estudantes e da sua habilidade em estabelecer analogias com outros termos de Língua Espanhola que já conheciam, ou mesmo com o léxico da Língua Portuguesa. O resultado pareceu-nos bastante satisfatório, haja vista que ao final da oficina, quando retomadas algumas questões apresentadas no início, os estudantes mostraram ter compreendido o texto e, inclusive, mudaram seu parecer quanto ao mesmo: se enquanto não conseguiam entendê-lo, mostraram-se apáticos; a partir do momento em que compreenderam seus significados, passaram a apreciá-lo.

Trabalhamos na terceira oficina a letra da música *Balada para un loco*, cantada por Amelita Baltar. Nesse encontro foi feita uma breve contextualização sobre a cantora, e também uma breve apresentação dos autores da música. Na sequência, os discentes foram indagados sobre o que a canção lhes provocou, quais os sentimentos, o porquê do comportamento do “eu poético”. Em seguida, destinamos um tempo para que discutissem algumas questões acerca da temática da canção, sendo que, posteriormente, passamos a um compartilhamento das discussões até então realizadas e resolução das questões propostas.

Discutimos quais seriam as fronteiras entre “normalidade” e loucura, quais teriam sido os recursos de linguagem empregados pelos autores para compor a letra. Esclarecemos, ainda, a partir do contexto em que se deram, o significado de algumas palavras que compunham o texto. Os discentes mostraram-se participativos e não houve grandes divergências entre suas opiniões.

Na quarta oficina, retomamos o gênero textual/discursivo “poema”, apresentando o texto *As moscas*, de Antônio Machado. Como na segunda oficina o contexto literário dos países de Língua Espanhola havia sido brevemente discutido, visando a reconhecer se os discentes possuíam contato no cotidiano com obras literárias de Língua Espanhola. A aula iniciou com a retomada de alguns aspectos concernentes ao contexto e ao gênero em questão. Na sequência, passamos à leitura oral do texto selecionado. Após ser realizada uma breve contextualização sobre o escritor, foi desencadeada uma discussão acerca da temática do texto selecionado e dos recursos empregados pelo autor, isto é, do uso que faz da linguagem, bem como dos aspectos que fazem com que esta linguagem destoe daquela com a qual estamos habituados (distância temporal e pertencimento à esfera literária, por exemplo). Para finalizar, passamos à resolução das atividades de compreensão textual.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho em sala de aula pudemos perceber quais as dificuldades dos estudantes em relação aos textos e, em função disso, realizar ajustes nas oficinas que seriam aplicadas posteriormente, de forma a privilegiar a abordagem de tais pontos, visando a uma superação dos entraves.

Uma preocupação que nos acompanhou durante todo o processo foi principiar todas as atividades somente após uma explicitação do objetivo que pretendíamos alcançar. Além disso, o procedimento adotado consistiu em elaborar perguntas prévias à leitura do texto de maneira tal que os conhecimentos de mundo dos estudantes fossem ativados e contribuíssem, assim, para um maior interesse pela leitura a ser efetuada.

No que tange ao léxico, percebemos que os estudantes apresentaram dificuldades. Porém, as mesmas já eram esperadas, haja vista que estivemos trabalhando com dois poemas cuja época de produção se distanciam muito da nossa, o que propicia a existência de um maior número

de termos desconhecidos ou em desuso. Ademais, por se tratar da linguagem literária, em muitos momentos os vocábulos foram empregados em sentido figurado, o que exigia maior esforço por parte dos leitores. Não raras vezes, os estudantes nos questionavam quanto à significação ou à correspondência de palavras, antes mesmo que começássemos a explorar sua leitura. Buscamos, conforme dito anteriormente, não apresentar definições, mas instigar a compreensão a partir do contexto em que se deu o emprego, haja vista que

Não considerar o contexto da palavra também impede que os alunos percebam as nuances de cada unidade lexical em seu uso efetivo, de forma que eles cheguem à conclusão de que não há sinonímia perfeita (traços de uma palavra não são transitivos para seu sinônimo). Além disso, tomar a palavra isoladamente não garante que seu reconhecimento, em outra ocasião, seja instantâneo, no caso de ela já fazer parte da memória semântica do aluno. (BEZERRA, 1999, p. 103).

Assim, quando abordamos os significados de uma palavra, sua repetição dentro do texto ou qualquer outro fenômeno linguístico, tivemos o objetivo de apontar para a maneira como seu emprego encontrava-se intimamente relacionado, e como mantém uma relação de dependência com o sentido geral do texto. As figuras de som, assonância e aliteração, cuja recorrência se deu fartamente, tanto nas canções como nos poemas, também foram exploradas com o intuito de salientar sua função no texto.

No que se refere às questões que nortearam a discussão após a leitura, buscamos elaborá-las de forma que, muito mais do que localizar dados no texto, os estudantes fossem levados a refletir sobre os objetivos do produtor, da temática explorada, da relação existente entre a temática e da produção como um todo com o momento histórico-social em que se deu, e a maneira como a temática é tratada contemporaneamente. Em outros termos, todas as questões foram elaboradas com o objetivo de desencadear a reflexão dos estudantes e um entendimento mais amplo do texto como discurso.

Por fim, a partir da aplicação das oficinas aqui relatadas, temos por afirmar que o trabalho com a leitura, quando desenvolvido de maneira adequada e em perspectiva ampla, contribui não apenas para o ensino de línguas (materna e estrangeira), mas propicia a formação de sujeitos críticos e aptos para se expressar em diferentes contextos de interação. De acordo com Maria Auxiliadora Bezerra, a leitura em um nível aprofundado, “em que não há uma simples identificação da superficialidade do texto, mas uma busca das intenções e objetivos do autor” (BEZERRA, 1999, p. 101), forma leitores aptos a se posicionar sobre o texto e, por extensão, sobre o meio em que encontram-se inseridos.

## CAPÍTULO 6

### OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA V

*Marielly Lautert  
Ercilia Victoria Pedraza  
Greice da Silva Castela*

#### 6.1 INTRODUÇÃO

Nesse capítulo apresentamos e realizamos uma reflexão sobre oito das oficinas voltadas para a compreensão leitora em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), baseadas nos seguintes gêneros textuais/discursivos: letra de música, contos de fadas, história em quadrinho, reportagem, propaganda e receita. Essas oficinas ocorreram no segundo semestre de 2010, em um colégio da rede estadual de ensino, com turmas de primeiro ano de Língua Espanhola, do Centro de Ensino de Línguas Estrangeira Modernas CELEM por um dos grupos de acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel. O projeto prevê o contato de acadêmicos da graduação em Letras (Português/Espanhol) com a docência escolar de modo a formar profissionais mais preparados para exercer a profissão.

A leitura cumpre um papel relevante no processo educacional da língua estrangeira, pois é capaz de transformar e/ou ampliar a perspectiva/conhecimento de quem lê e possibilitar aos diversos gêneros textuais/discursivos utilizados nas práticas sociais que circulam em cada sociedade. Nas oficinas realizadas, valorizamos a leitura como um

processo de construção de sentidos e a emancipação social do sujeito leitor, de modo a contribuir para formação de leitores críticos. Em nossas oficinas seguimos três modelos de processamento da leitura, os quais são apresentados por Leffa (1999). No modelo ascendente, as informações fluem do texto para o leitor, com exercícios de decodificação linguística, no qual as respostas estarão no próprio texto e podem ser localizadas a partir do enunciado da questão. No modelo descendente, o foco está no leitor e em seu conhecimento prévio. E por último, no processamento conciliador, o leitor interage com o texto e contexto para construir sentido.

Discutimos a seguir questões sobre a leitura no processo de aprendizagem e apresentamos resultados sobre a aplicação das oficinas.

## **6.2 O PROCESSO DE LEITURA**

A leitura constitui um veículo para a aprendizagem, para o desenvolvimento da inteligência e para a aquisição de cultura. O leitor traz para o texto suas expectativas, os conhecimentos que ele já possui sobre a estrutura e conteúdo da linguagem, e seus antecedentes culturais para conseguir a construção e interpretação da palavra escrita à medida que é lida.

Como indica Martins (1994), o ato de ler permite que as pessoas adquiram consciência de seu papel enquanto indivíduos, consciência de seu papel no grupo social e sobre as várias culturas existentes. A leitura incentiva não somente a fantasia e a criatividade, como também a consciência da realidade objetiva, proporcionando uma postura crítica e mostrando uma série de possibilidades. Dessa maneira, o leitor não somente vai decodificar os sinais do texto, mas também lhe atribui sentido, considerando as informações presentes no texto e seu conhecimento prévio de mundo.

Seguindo o pensamento dessa autora, ler significa também aprender o mundo, dando sentido a ele e a nossa própria existência. Enquanto mediadores dessa experiência, os professores têm o papel de

mostrar os caminhos e proporcionar condições para a leitura atenta, dar sentido ao texto. No entanto, implica levar em conta a situação desse texto e de seu leitor, não nos detendo somente no texto escrito, mas aproximando-o da nossa realidade, contextualizando-o.

Dubois (2006) afirma que a verdadeira leitura requer uma série de operações deliberadas que o leitor realiza a fim de certificar-se da eficácia de sua atividade de leitura. Isso envolve a ação consciente do leitor-escritor que lhe permite controlar a ativação de diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo das mesmas, o tipo de texto e inclusive seu conhecimento de mundo. Essa autoconsciência lhe ajuda a reconhecer suas próprias dificuldades e escolher meios diferentes para resolvê-las, é dizer, que os problemas da leitura ou da escritura não se solucionam de forma automática.

Cabe enfatizar que seguimos, na elaboração das atividades aplicadas nas oficinas, comentadas a seguir, a divisão didática, proposta por Solé (1999) para o trabalho de leitura em três etapas: pré leitura, leitura e pós leitura.

### **6.3 RELATO DAS OFICINAS**

Antes de iniciarmos as oficinas de leitura, acompanhamos a turma por algumas aulas, nas quais conseguimos avaliar o nível de espanhol, observar o comportamento e atitudes da turma para melhor pensarmos na elaboração das oficinas. Cada turma é uma realidade diferente, por isso o momento de analisar a classe foi de grande relevância. Também acompanhamos a professora regente em seus momentos de hora atividade, participamos na preparação das aulas e na elaboração de atividades.

As oficinas foram trabalhadas valorizando a leitura nos processos de ensino e aprendizagem. Os textos foram analisados e escolhidos pensando em leituras comuns utilizadas na vida diária dos alunos. Dessa forma, procuramos aproximar o conhecimento da língua estrangeira ao cotidiano dos alunos.

Em todas as oficinas realizadas seguimos as três etapas de leitura, propostas por Solé (1999): a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na pré-leitura, utilizamos o próprio título como ponto de partida para discutir o que o texto iria abordar, em o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual/discursivo e exploramos a parte não verbal de alguns textos. E após a leitura propriamente dita do texto, momento em que os alunos deveriam inferir significado do léxico que não conheciam, verificar se as hipóteses formuladas na etapa anterior se confirmavam ou não e realizar relações de coesão e coerência entre as partes do texto. Após a leitura sempre realizávamos várias perguntas sobre o texto, com o objetivo de trabalhar a habilidade de leitura e de contribuir para a reflexão sobre o tema e gênero textual/discursivo lido.

A escolha dos textos partiu de um tema que unisse os gêneros escolhidos, e a cada nova oficina, retomávamos as discussões do texto passado. Também tivemos conversas com a professora regente, avaliando a produtividade dos textos e a necessidade de ensino-aprendizagem da turma.

Na primeira oficina, trouxemos a letra de música *Cuéntame un cuento*, do grupo espanhol de rock Celtas Cortos, com o objetivo de abordar esse gênero textual/discursivo e introduzir as características dos contos de fadas, gênero a ser utilizado na oficina seguinte. Para atingir uma leitura emancipadora, demos início à oficina com o processo de pré-leitura, ativando o conhecimento de mundo dos alunos. Percebemos que os estudantes gostam de ouvir música, atividade rotineira para os mesmo que aprovaram o ritmo. Os conhecimentos dos estudantes atribuídos às discussões foram muito proveitosos, pois conheciam vários contos de fadas e suas características.

No caso dessa letra de música, optamos por fazer a leitura, primeiramente, para depois escutar e assistir ao vídeo clipe, para então concluir as discussões com questões de caráter ascendente, descendente e conciliadora.

Para a segunda oficina, o gênero escolhido foi o conto de fadas. Devido à música, os alunos já conheciam as principais características e a fomentação do conto de fadas. Portanto, iniciamos a aula fazendo

perguntas aos alunos para sondar o que eles lembravam da oficina anterior. Como todas as oficinas tiveram seus conteúdos interligados, era interessante e necessário esta retomada para a memorização do conteúdo aprendido. Na sequência questionamos a imagem presente no texto, sendo uma princesa descendo as escadas e deixando cair um de seus sapatos. A imagem foi essencial para que eles mesmos sem conhecer a palavra *Cenicienta*, identificassem qual seria o conto lido. Após uma conversa sobre a imagem e o que conheciam da história, contextualizamos o papel da mulher nos dias atuais. Na pré-leitura, nosso objetivo era recordar as ideias e sonhos de infância, com questionamentos sobre as leituras dos contos de fadas, se eram os pais que contavam, qual era o preferido.

No caso do conto de fadas *La Cenicienta* pudemos analisar aspectos do cotidiano dos leitores, fizemos relações com outros contos, tentamos diagnosticar nos alunos o que pensam sobre a tradição do casamento, a situação das crianças abandonadas, assim como *Cenicienta* que não tinha pais. Também refletimos sobre o casamento na atualidade, se traz felicidade, se as meninas sonham em casar-se, entre outros assuntos relacionados ao tema. Depois da leitura e de responderem a questões sobre a compreensão do texto, temas clássicos e atuais foram discutidos com o grupo como, por exemplo, a mulher na sociedade, o que ela faz hoje, como pensamos o sentimento do amor e se ele é fundamental e os casamentos que não dão certo. Assim, foram feitas, também perguntas descendentes, perguntas que requerem a opinião dos alunos, de modo a contribuir para a reflexão sobre o tema e para que aprendam a posicionar-se em relação ao texto lido.

A terceira oficina trabalhou o conto de fadas “*Caperucita Roja*”. O conto é popular, porém eles ainda não o conheciam na língua espanhola, depois que desvendamos o título e explicamos o léxico “*Caperucita*” e “*rojo*”, os alunos conseguiram identificar qual seria o conto lido. Todos os alunos da turma disseram conhecer essa história. Mas, demonstraram um interesse em ler na língua espanhola, o que foi o próximo passo. Ainda no momento da pré-leitura, discutimos o que a *Caperucita* levava em sua cesta e, então, conseguimos detectar uma série de

resposta, o que foi rico para a nossa problematização. Explicamos sobre as diversas versões e que cada uma apresenta um objeto diferenciado na cesta da menina. Também exploramos nessa etapa as características do gênero textual/discursivo.

Nessa etapa os alunos trouxeram para discussão várias recordações dos tempos passados, contaram o seu primeiro contato com o contos de fadas e a importância de tal gênero. Vários foram os pontos de vistas devido a faixa etária de cada um. Percebemos uma interação entre os alunos e com certeza cada um aprendeu algo a mais. Por fim, realizamos a leitura propriamente dita e passamos para as leituras de pós-leitura em uma abordagem conciliadora, para avaliar a compreensão textual.

Para a quarta oficina trabalhamos com o texto “*Capercita Roja en Brasil*”, que faz uma paródia do texto trabalhado na oficina anterior. Devido às outras oficinas, os alunos já conheciam as principais características e a fomentação do conto de fadas, assim foi possível contrastar as características dos gêneros e das histórias. Portanto, iniciamos a aula fazendo questionamentos a respeito das imagens presentes no texto, pela leitura do título foi possível explorar o que os alunos lembravam da oficina anterior. Na sequência, indagamos a relação entre os textos e as várias reescritas de contos por eles conhecidas. Com a leitura pudemos analisar aspectos do cotidiano dos leitores, fizemos relações com notícias corriqueiras, já que o texto abordava problemas sociais do nosso país, tentamos diagnosticar nos alunos o que pensam sobre política, cultura, violência, mulher, entre outros tantos temas discutidos nessa oficina, trabalhando questões descendentes de leitura ao mesmo tempo que trabalhamos questões que se enquadram na perspectiva conciliadora de leitura.

Na a quinta oficina trabalhamos a propaganda “*M L Fotógrafos associados*”, começamos a atividade com uma pré-leitura, por meio de perguntas orais. Exploramos as figuras presentes nesse texto e que nos traziam muitas informações. A propaganda tentava vender serviços de profissionais da fotografia especializados em casamentos nas imagens que precediam o texto. A linguagem desse gênero é apelativa. Portanto,

na pré-leitura, além de incitarmos a leitura do texto, procuramos abordar as características da propaganda. Nas falas dos alunos percebemos a presença de ideologia materialista, em comentários tais como, “a propaganda é fruto do capitalismo... vivemos em uma sociedade do capital, tudo gira em torno do comércio...”. Indagamos também a concepção de casamento de cada um. Logo fizemos os exercícios de compreensão, realizados e contextualizados, prosseguimos para a leitura de interação entre todos, cujos resultados foram discutidos entre todos tendo em conta o conhecimento e a realidade do grupo.

Na sexta oficina que em que foi trazida uma tira da Mafalda, começamos a atividade com uma pré-leitura, por meio de perguntas orais, e assim foi possível conhecer alguns aspectos do cotidiano dos alunos, como por exemplo, a família, a boda etc. No caso da tira da Mafalda, contribuímos previamente com algumas informações sobre o contexto histórico-cultural em que Mafalda está inserida, também o porquê da sua maneira de se expressar, de criticar e abordamos características principais do gênero textual/discursivo história em quadrinho. Isto levou ao aluno um melhor entendimento do texto. Foi muito interessante, pois os estudantes já tinham algum conhecimento sobre Mafalda. Logo fizemos os exercícios de compreensão. Realizados e contextualizados, prosseguimos para a leitura de interação entre todos, cujos resultados foram discutidos tendo em conta o conhecimento e a realidade do grupo.

Na sétima oficina foi trabalhada uma reportagem intitulada *Supersticiones y Curiosidades sobre Bodas*. A leitura desse texto promoveu uma boa ferramenta de aprendizagem. Durante a pré-leitura, a identificação do gênero textual/discursivo pelos alunos foi rápida, frente aos questionamentos em relação ao formato do texto os alunos desenvolveram sua consciência ética frente aos conflitos do mundo atual e citaram algumas reportagens lidas recentemente. Também abordamos o veículo de circulação e pensamos sobre o contexto de produção e recepção desse texto. A partir da leitura, foi possível analisar aspectos do cotidiano dos leitores. Ainda na oralidade questões a respeito dos conhecimentos de cada aluno sobre superstições e crenças foram abordados, puderam

ser confirmados ou ampliados com a leitura do texto e pensar sobre essas crenças comprando as com as existentes em nossa sociedade. Esse texto também possibilitou a reflexão sobre o que pensam sobre a tradição do matrimônio.

Nessa oficina percebemos a maior interação dos alunos com as bolsistas, pois os estudantes fizeram inúmeras intercessões, citaram crenças transmitidas pelos avós, pais. Outro aspecto interessante dessa oficina foi que as opiniões expressadas revelaram uma divisão da turma, fato que propiciou um debate. Metade da turma acreditava em superstições e crenças e outra metade não acreditava. Então por meio de argumentos um grupo tentou convencer o outro. Essa temática no momento da elaboração da oficina não havia sido planejada, mas teve um resultado positivo para a compreensão do texto e o sucesso da oficina, já que os aprendizes conseguiram compreender o texto e expressar opiniões. Assim, observamos que o conhecimento que os alunos obtiveram com a oficina de reportagem não partiu somente das professoras regentes, mas também de seus colegas que tiveram voz na discussão.

Na última oficina foi trabalhado o gênero textual/discursivo receita, utilizando uma receita de brigadeiro em espanhol. Escolhemos esse texto, para que houvesse uma maior interação nossa com os alunos, pois esse era o último encontro. Então, pensamos na receita com a intenção de que fosse preparada e levada para que a classe pudesse saboreá-la no fim da oficina. A leitura e a identificação do gênero textual pelos alunos foi rápida, conheciam suas características, meios que veiculam o gênero e objetivo.

No processo da pré-leitura abordamos as características do gênero e se eles conheciam a receita. Constatamos que todos a conheciam, mas que cada um tem a sua forma diferenciada de preparo. A partir disso, introduzimos aspectos culturais, observando que cada país tem uma culinária própria e cada família pode ter seu modo de preparo único. Finalizado o processo de pré-leitura, a leitura ocorreu rapidamente. Apresentamos também curiosidades e a história do doce o que causou um ar de novidade entre a turma, a partimos para questões de compreensão leitora sobre o texto.

## 6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a leitura desse texto promoveu uma boa ferramenta de aprendizagem, foi possível analisar as crenças e costumes e abordar a temática cultura, a partir de uma receita simples de brigadeiro. Com a discussão do texto os alunos puderam concretizar e aumentar seus saberes. Ao fim das atividades distribuimos aos alunos esse doce tipicamente brasileiro.

Em todas as oficinas, no processamento da pré-leitura, exploramos e analisamos o uso das imagens, o que foi essencial para interpretação e compreensão de vários textos.

Durante a aplicação das oficinas sempre que um novo gênero textual/discursivo era iniciado o gênero trabalhado anteriormente era retomado, assim como, os temas abordados. Como o foco era a leitura e o tempo das oficinas de 60 a 100 minutos, selecionamos textos não muito extensos.

Percebemos que a classe aguardava a nossa chegada ansiosa para a aplicabilidade das oficinas, sempre tinham novidades para nos contar e também contavam sobre comentários feitos junto aos pais dos temas abordados em aulas anteriores. Os alunos aprovaram o material que nós produzimos e foram bem participativos nas oficinas.

As oficinas tiveram um resultado positivo para todos os alunos, já que constatamos que houve uma melhora expressiva em relação à habilidade leitora e ao uso da língua espanhola. Os professores conseguiram observar uma melhora na escrita, leitura e conversação dos alunos. A interação se deu da forma mais agradável possível, e serviu de motivação para os discentes, que gostaram das atividades extras.

Para as bolsistas do projeto de iniciação à docência, essa vivência na escola foi muito importante, pois contribuiu para que assumissem uma postura de professoras, com o compromisso do planejamento das aulas e preocupação com a elaboração de materiais.



## CAPÍTULO 7

### OFICINAS DE LEITURA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA VI

*Ana Flávia Bedin  
Greice da Silva Castela  
Danieli Yumi Ishi  
Elisane Alves de Moraes*

#### 7.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo expomos a experiência docente alcançada por meio das oficinas de leitura vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, realizadas entre o período de setembro a outubro de 2010. Para tanto, refletimos primeiro sobre a questão da leitura e dos gêneros textuais/discursivos.

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008a), vêm apontando a necessidade de um ensino contextualizado que assegure a aprendizagem do aluno. Tal ensino deve garantir que o aluno faça uso da língua com propriedade em diferentes contextos sociais de utilização da linguagem, em práticas sociais, tanto verbais como não verbais.

Para isso o ensino deve pautar-se nos gêneros textuais/discursivos, pois são eles que organizam as manifestações linguísticas nos diferentes contextos. A utilização da língua ocorre por meio deles como aponta Bakhtin (1999):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1999, p. 279).

Semelhante concepção norteia o ensino de língua estrangeira. Esse também deve ser desenvolvido por meio dos gêneros, de forma contextualizada com vistas a levar o aluno a não somente aprender a estrutura da língua, mas também os gêneros textuais, utilizando-os com propriedade, e compreender a cultura na qual estão inseridos.

A efetiva apropriação da língua envolve, como já apontado, o domínio de diferentes práticas dentre elas a prática da leitura que possibilita a imersão do indivíduo e seu aprimoramento na cultura letrada. Considerando isso, desenvolveram-se as oficinas de leitura a partir dos seguintes gêneros textuais/discursivos: propaganda, reportagem, receita, letra de música e comentário.

O ato de ler é um processo de construção e reelaboração do conhecimento, em que a sua formação cultural, seus conhecimentos prévios interferem na leitura. Como aponta Freire e Shor (1996), ler supõe relacionar as informações presentes no texto ao contexto em que esse se insere, assim como associar esses dois ao contexto em que se insere o leitor. É uma operação intelectual e complexa que ultrapassa a decodificação do escrito (CASTELA, 2007).

Considerando a complexidade da prática da leitura, é necessário utilizar estratégias de mobilização do conhecimento, objetivando que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e exponham seus posicionamentos e compreendam os textos lidos. Tais estratégias se referem à ativação de conhecimentos e a realização do processo de leitura de forma didática em três etapas: antes, durante e depois da leitura, como sugerido por Solé (1999).

Antes da leitura o leitor forma suposições com relação aos textos, essas são baseadas nos conhecimentos que ele já possui acerca do tema.

Durante a leitura o leitor verifica se o que havia suposto procede ou não. Depois, utiliza estratégias para organizar as informações do texto. Em cada uma dessas etapas é possível trabalhar várias outras estratégias dependendo do objetivo que o docente queira alcançar.

Assim, quando se trabalha a leitura, os exercícios desenvolvidos podem ser encaminhados de acordo com essas etapas, tendo bem definido o que se objetiva com tal atividade. As oficinas de leitura foram desenvolvidas seguindo o que foi essa perspectiva. A seguir descrevemos e refletimos sobre nossa experiência com as oficinas propostas.

## 7.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas foram ministradas em dois colégios públicos estaduais de Cascavel/PR. As instituições foram escolhidas por apresentarem uma nota alta e uma nota baixa no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). As oficinas ocorreram uma vez por semana com duração entre 60 e 90 minutos e abordaram diferentes temáticas. Este relato apresentará as oficinas de leitura desenvolvidas com uma turma de Espanhol do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) em cada um desses colégios.

Decidimos que o tema das oficinas seria sobre alimentação. Assim todas eram referentes a esse campo linguístico e cultural. Escolhemos, então, dois gêneros textuais/discursivos que veiculam conteúdo sobre alimentação, sendo eles a reportagem e a notícia, além de utilizarmos textos não verbais como ilustrações e fotografias.

Para iniciar as oficinas foi trabalhado um texto sobre um tipo de presunto consumido na Espanha. Os alimentos compostos por carne suína são muito significativos na Espanha porque remetem a questões históricas desse país, mais especificamente à reconquista do território pelo povo espanhol. Assim, iniciar com esse tema possibilitou abordar questões relativas à cultura espanhola.

Nessa primeira aula, estiveram presentes sete alunos nessa turma no segundo ano de Espanhol do CELEM. Os estudantes responderam

às perguntas de modo satisfatório, primeiro interagindo verbalmente nas questões de pré-leitura e depois respondendo por escrito às questões sobre o texto.

As atividades propostas nessa primeira oficina foram compostas principalmente de questões de localização como: “*El jamón puede ser dividido en tres categorías, ¿Cuáles son ellas? ¿Por qué?*”. Mas também foram feitas questões interacionais que exigiam do algum conhecimento prévio e a leitura do texto, como, por exemplo, “*¿El jamón de España es igual al de Brasil?*”.

O objetivo da proposta de trabalhar de forma relacionada culinária e reportagem é que os alunos entrassem em contato direto com a língua espanhola em sua forma real de uso. A reportagem foi retirada de um livro de culinária e traz informações culturais relevantes e relacionadas à criação e abate dos porcos espanhóis. Para grande parte dos alunos, descobrir que “*el jamón*” é um dos pratos típicos espanhóis foi uma surpresa agradável, assim como ter nas mãos um material autêntico da língua estrangeira.

Antes de partir para o texto, as acadêmicas fizeram perguntas de pré-leitura oralmente, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios nos alunos sobre o tema que iria ser tratado e também despertar a vontade de ler o texto que foi entregue em seguida. Ao entregar o texto, foi realizada uma leitura silenciosa e individual. Depois foram solucionadas as dúvidas de vocabulário e pronúncia. Na sequência, as questões de leitura foram respondidas pelos alunos.

Como já mencionado anteriormente, o tema norteador das oficinas foi a alimentação. Então, na aplicação da segunda oficina, os alunos puderam lembrar qual o tema norteador desse grupo de oficinas. Na oportunidade, selecionamos junto com os alunos um subtema: anorexia; que também está relacionado à alimentação. Essa seleção foi realizada com os cinco alunos presentes no dia de aula. Primeiramente foi realizada uma conversa informal entre as acadêmicas e os alunos que relataram verbalmente, fazendo o uso da língua espanhola, o que achavam do subtema e como se relacionavam com ele.

É importante salientar que a todo instante os alunos questionavam e debatiam o tema, colocando em evidência experiências vividas

no cotidiano. Convém ressaltar que tal prática é de suma importância para que além de incentivar os alunos a se comunicarem por meio da língua estrangeira, faz com que os alunos recorram ao conhecimento de mundo para dialogar e se posicionarem.

Durante essa segunda oficina, mostramos aos alunos textos não verbais que aludiam à anorexia, como magreza excessiva e corpo de pessoas que adquiriam a doença, e trabalhamos com os alunos o gênero textual/discursivo reportagem. Duas alunas demonstraram preocupações mais pontuais relacionadas ao subtema.

Antes de ser realizada a apresentação textual, os alunos foram levados a debater o tema alimentação, incentivando o conhecimento prévio. A interação entre acadêmicas e alunos foi realizada satisfatoriamente. Podemos dizer que o objetivo nesse dia foi alcançado por fazer com que os alunos reconhecessem o tema, relacionando-o com o que já viram a respeito, fazendo da sala de aula um lugar de interação e debate. No entanto, o texto não foi utilizado como mero pretexto para produção oral, pois além de questões focadas no leitor, também propomos várias questões interacionais/conciliadoras de leitura, que para serem respondidas necessitavam tanto das informações presentes no texto lido com de um conhecimento do leitor.

Nesse segundo encontro, foi trabalhado com os alunos o gênero reportagem, com um texto que trata sobre a anorexia. Os alunos leram integralmente o texto e realizaram coletivamente o reconhecimento vocabular de algumas palavras que apareceram no texto e que não sabiam o significado. Sentimo-nos motivadas pelos alunos terem demonstrado interesse no tema e no gênero textual/discursivo abordado.

Empregamos na etapa de pós-leitura questões de localização de informações, de opinião sobre o tema tratado no texto e algumas interacionais, que avaliam a compreensão leitora.

A terceira oficina ministrada teve como tema as dietas, de modo a complementar e ampliar as discussões feitas na oficina anterior, que tinha sido sobre a anorexia. Iniciamos essa oficina com perguntas que se referiam a hábitos alimentares e sua relação com a saúde. Nesse momento houve grande participação da turma, todos desejavam expor suas

opiniões e seus comportamentos. Constatamos, por meio dessa oficina e das outras, que as perguntas feitas aos alunos antes do trabalho com os textos contribuíam de maneira representativa para o envolvimento deles com a aula e no desenvolvimento das atividades. A turma expôs oralmente seus hábitos alimentares e a relação deles com a própria saúde. Quando indagados sobre o posicionamento sobre as dietas, o grupo se mostrou consciente de que o problema não estava em realizar dietas, mas na forma como estas eram feitas.

A reportagem lida nessa oficina fornecia dicas para desenvolver uma dieta, ter um corpo bonito e também para se ter uma vida mais saudável. O texto trazia ainda dicas de beleza relacionadas à pele. Após a apresentação do tema, a discussão e a leitura do texto foram esclarecidas algumas dúvidas quanto ao vocabulário e entregue aos alunos atividades de compreensão sobre o texto propriamente dito.

Percebemos nessa oficina um grande envolvimento por parte dos alunos com a aula. Acreditamos que por ser a dieta uma temática muito abordada nos meios de comunicação e pelo fato de que a presente oficina representava uma continuidade com ampliação de uma temática sobre a qual demonstraram bastante interesse, quando iniciada uma reflexão sobre esse tema houve bastante participação dos alunos.

Na quarta oficina, levamos para a sala de aula uma reportagem sobre alimentos orgânicos. As perguntas de pré-leitura e pós-leitura foram realizadas oralmente. Relacionamos as perguntas interacionais com as vivências do cotidiano e pudemos verificar que também houve boa participação em relação tema. Como o gênero já havia sido trabalhado em outras oficinas bem como a temática da alimentação, cremos que a compreensão do texto foi mais fácil em decorrência desses fatores.

### **7.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De maneira geral, acreditamos que as quatro primeiras oficinas aplicadas no projeto foram satisfatórias na medida em que alcançaram o objetivo de fazer uma interação entre texto, leitor e contexto, e de

despertar nos alunos um maior interesse por textos na língua meta. Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná:

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (PARANÁ, 2008a, p. 53)

Nessa perspectiva, consideramos que as oficinas realizadas, embasadas na concepção conciliadora de leitura, contribuíram com o processo de aprendizagem dessa habilidade em Espanhol como Língua Estrangeira e com o processo de iniciação à docência das bolsistas graduandas em Letras participantes do PIBID. E, percebemos que o encaminhamento metodológico do trabalho com as etapas de leitura colaborou para a construção de sentidos e compreensão dos textos e também para a participação dos alunos nas oficinas.



## CAPÍTULO 8

# OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA I

*Jossária de Oliveira Burei  
Greice da Silva Castela  
Bruna Otani Ribeiro  
Maricélia Nunes dos Santos*

### 8.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de relatar a experiência de seis oficinas sobre produção textual em Língua Espanhola, ministradas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tais oficinas foram realizadas em uma turma de aprimoramento em Língua Espanhola, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) de um colégio estadual da cidade de Cascavel – PR. Antes de iniciarmos o desenvolvimento das oficinas, realizamos observações em algumas aulas de Língua Espanhola, para conhecermos os alunos com os quais trabalharíamos. Com base nas dificuldades do grupo observado, os objetivos ao se trabalhar com a escrita, nessas oficinas, foram: proporcionar aos discentes o desenvolvimento da habilidade de escrita em Língua Espanhola; minimizar os problemas referentes aos aspectos normativos da gramática espanhola (pontuação, acentuação, conjugação verbal, colocação pronominal, ortografia); auxiliar os alunos no momento da organização de ideias no papel, visando à construção de um texto coerente e coeso.

O trabalho envolvendo a produção de textos se faz necessário, haja vista a grande dificuldade que muitos alunos possuem para expressarem-se em língua estrangeira. Dessa forma, assumindo nosso papel

de futuras professoras e formadoras de cidadãos, em nosso trabalho, utilizamo-nos dos pressupostos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008a), que privilegiam o trabalho com os gêneros textuais/discursivos no ensino de uma língua estrangeira.

## 8.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escrita consiste em uma das habilidades que devem ser contempladas no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Entretanto, a maneira como ensinar os alunos a produzirem textos coesos e coerentes é frequentemente o que desconhecemos enquanto professores de língua. Propomos à turma que escreva a respeito de temas aleatórios, sem uma contextualização/reflexão prévia, que faça uma redação, que responda às questões por escrito, enfim, solicitamos que nossos alunos escrevam o tempo todo. Muitas vezes, sem que exponhamos os objetivos que temos ao propor tais atividades e sem ajudá-los nesse processo de escrita, que costuma ser um sacrifício, tanto na língua estrangeira como na materna.

Na busca por entender os problemas enfrentados por professores e alunos em relação à produção escrita, estudiosos do âmbito educacional refletem de maneira produtiva acerca do ensino da produção escrita. Daniel Cassany afirma que

[...] para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. (CASSANY, 1990, p. 01).

A partir dessa afirmação, podemos dizer que o perfil de um bom produtor de textos está relacionado a sua capacidade de lidar com tais etapas da produção textual, ou seja, escrever bem não é uma vocação, que uns têm e outros não, como pensam alguns, senão um processo

constituído de etapas diversas, as quais podem ser aprendidas e, claro, ensinadas, e cujo êxito depende do exercício contínuo e bem orientado.

Devemos ter em vista também que o êxito na produção escrita não está relacionado somente ao conhecimento metalinguístico, não basta conhecer regras gramaticais para escrever um bom texto. Da mesma forma, não basta que o professor corrija somente a falta de acentuação, a grafia das palavras, ou outros aspectos de ordem linguística. Segundo Gretel Eres Fernández,

No es suficiente escribir correctamente: los alumnos deben aprender a expresar sus ideas con claridad y a desarrollarlas con coherencia. En esta situación, el profesor, de alguna manera, tiene que enseñar a redactar, pues la redacción se rige por reglas propias, y no debe simplemente suponer que el alumno ya las domina. Por otra parte, aunque las domine en lengua materna, eso no significa que sea capaz de transferirla automáticamente a la lengua extranjera. (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 19).

Para que o aluno seja capaz de produzir um texto de qualidade é necessário que tenha o que dizer, que conheça o tema de que vai tratar com propriedade para escrever a respeito do mesmo. O professor deve, portanto, desenvolver atividades que levem os alunos a refletir acerca do tema em questão, que ativem os conhecimentos que o aluno possui e forneça novas informações. É importante que a proposta explicita o porquê de escrever a respeito do tema selecionado, pois não se pode supor que nossos alunos irão escrever de maneira coerente se nem sequer sabem por que escrevem, para quem escrevem, enfim, se muitas vezes não conseguem nem mesmo entender a proposta de produção.

Para falar do papel do professor no ensino da produção escrita, voltamos a Cassany, o qual afirma que

[...] no se puede enseñar “recetas” únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. Cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo de composición a partir de sus capacidades: tiene que superar los bloqueos que sufra, tiene que seleccionar las técnicas más productivas para él o

ella, integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar, rentabilizar el tiempo de composición, etc. Los profesores ayudan a sus pupilos analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades, sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc. En resumen, se trata de un trabajo muy individualizado con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto), que se asemeja bastante a la relación entre psicólogo y cliente (CASSANY, 1990, p. 03).

Como vimos, ensinar a escrever não consiste em um trabalho simples. Deve haver uma atividade contínua de escrita e avaliação do texto, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. Escrever bem exige que sejam superados os receios em relação ao papel, que se entendam as diferenças entre manifestar-se oralmente e por meio da escrita, que se tenha o que dizer, que se saiba para quem escrever, o porquê de fazê-lo, enfim, quais são os objetivos que norteiam aquela atividade. O professor precisa, pois, guiar esse processo. Nesse sentido, uma boa alternativa é propor que os alunos produzam em sala de aula, para que se possa acompanhar o processo e perceber as dificuldades enfrentadas. É importante lembrar que as atitudes do professor são decisivas, ou seja, a forma como atua diante do aluno produtor pode ajudar esse aprendiz de língua estrangeira a lidar eficientemente com o discurso escrito ou pode inibi-lo ainda mais, prejudicando o processo. É necessário que o aluno veja no professor a imagem de alguém que pode auxiliá-lo, apontando as dificuldades e maneiras de superá-las, e não como alguém que lê seu texto buscando erros para sublinhá-los em vermelho.

Com base nessa revisão literária, passamos na seção que segue à descrição do trabalho realizado nas oficinas.

### **8.3 RELATO DESCRITIVO-REFLEXIVO DAS OFICINAS**

Nossas oficinas de produção textual foram realizadas em uma turma de aprimoramento, último nível de ensino de línguas do CELEM, nos meses de maio e abril de 2010. Os alunos foram muito parti-

cipativos, fazendo questionamentos com o objetivo de sanar dúvidas. A turma em que trabalhamos apresentou uma constituição mista, sendo formada por jovens da faixa etária de 15 a 18 anos, contando com a presença de dois adultos.

Na primeira oficina voltada para o trabalho com a escrita em Língua Espanhola, trabalhamos o texto *Um apólogo*, do escritor brasileiro Machado de Assis. Primeiramente foi apresentado o texto aos alunos e realizadas oralmente questões de pré-leitura. Após a leitura do texto e de comentá-lo junto com os alunos para avaliar se o compreenderam e se conseguiram identificar as características desse gênero textual/discursivo, pedimos para escreverem um apólogo, ou seja, um texto narrativo em que as personagens deveriam ser objetos que ganhariam vida e ao final do texto era preciso apresentar uma moral, tendo em vista o fato de que a presença de valores morais é uma característica representativa desse gênero. Para a efetivação dessa atividade, levamos vários exemplos de ditos populares para que os alunos tivessem uma ideia de como construir seus textos. Essa atividade foi realizada em duplas para que os alunos se sentissem mais seguros em relação àquilo que escreviam. No final da aula, os estudantes nos entregaram as produções escritas, as quais permaneceram conosco até o encontro seguinte, para que fizéssemos à correção.

Na oficina seguinte, devolvemos os trabalhos às respectivas duplas com as devidas correções. Posteriormente, cada uma de nós trabalhou com uma dupla no sentido de apontar os problemas encontrados nos textos. Em seguida, os textos foram reescritos e entregues novamente para avaliação.

Nossa terceira oficina, trabalhamos com dois poemas, um do autor espanhol Antonio Machado e outro do também escritor espanhol Luis de Góngora. Primeiramente, apresentamos algumas informações relacionadas com a vida dos autores e o período literário em que se inserem na literatura espanhola, além de explicarmos o porquê da escolha de se trabalhar com poesias, tendo em vista a aversão que a maioria dos leitores de textos literários possui em relação ao texto poético.

Em seguida, foi efetuada a leitura das poesias e trabalhado mais especificamente com alguns aspectos pontuais, tais como a estrutura, a

linguagem e o conteúdo. Vale ressaltar, que os alunos gostaram muito dessa oficina e principalmente da temática dos textos escolhidos, participando bastante da discussão feita para a compreensão da mensagem transmitida pelos poemas. Fato relevante, pois demonstrou que os alunos estavam interessados na aula, sentindo-se motivados para aprender.

A partir da temática dos poemas solicitamos que os alunos escrevessem um texto narrativo, em que eles deveriam estar inseridos na história como personagens principais. A proposta tinha como enfoque o fato de a vida ser passageira, efêmera, já que essa foi uma temática universal que serviu de mote a inúmeros literatos, filósofos e estudiosos. Foi solicitado, em uma breve conversa, que cada aluno expressasse o que pensava sobre a efemeridade da vida.

Na sequência, solicitamos que elaborassem o texto, contando-nos o que fariam se soubessem que o mundo acabaria na noite do dia seguinte. Foram dadas as seguintes instruções: o texto deveria ser escrito em primeira pessoa; o tempo inicial da narrativa deveria ser às 18 horas; a personagem principal deveria estar dirigindo seu carro e nos contar como havia descoberto que o mundo iria acabar; a protagonista teria até às 23h30min do dia seguinte para viver e deveria contar-nos o que faria para aproveitar as últimas horas de vida. Ao terminar a produção os alunos nos entregaram seus textos para que corrigíssemos e devolvêssemos na oficina seguinte. O processo de correção e proposição de reescrita esteve baseado em Cassany (2004). Optamos por identificar nos textos corrigidos as necessidades dos alunos para tentar saná-las na revisão os equívocos dos alunos em geral, abordando os conteúdos em que a maioria da turma apresentou problemas.

Na quarta oficina, selecionamos alguns dos principais equívocos, identificados com a correção dos textos, e a partir da exposição no quadro negro de trechos do texto em que se encontrava o problema, procedemos com um diálogo com a turma, com o objetivo de que os próprios alunos encontrassem o problema no trecho em questão.

Esse método de correção foi bem aceito, pois os alunos perceberam que todos cometem algum tipo de equívoco, seja por desatenção ou simplesmente por não conhecer alguma regra da língua estrangeira.

Ao corrigirmos os textos dessa maneira, as aulas tornaram-se mais proveitosas, já que alguns problemas (os que se faziam recorrentes) foram trabalhados em vários textos, auxiliando o aluno a memorizar a forma correta (de determinada palavra, conjugação verbal etc.), de acordo com a gramática espanhola, para que não viesse mais a apresentar os problemas trabalhados.

Na quinta oficina, considerando que “la práctica de la escritura en L2/LE no sólo es un objeto comunicativo [...] sino también una herramienta para aprender otros contenidos (reglas gramaticales, léxico, aspectos socioculturales, etc.)” (CASSANY, 1995, p. 92, grifo nosso), trabalhamos com a obra *Guernica*, do pintor espanhol Pablo Picasso.

Primeiramente, pedimos aos alunos se, somente pelo nome, eles sabiam a que obra estávamos nos referindo. Em seguida, questionamos se os alunos conheciam o texto do citado autor e suas demais produções. Fizemos uma breve explanação sobre o contexto histórico e social da citada obra, explicando quais foram os motivos da Guerra Civil Espanhola e quais influências contribuíram para a realização da citada obra.

Após a explanação, solicitamos aos alunos, como atividade de produção textual, que escrevessem uma carta formal direcionada à família do referido pintor, em que cada um iria descrever suas impressões ao conhecer a obra *Guernica* e quais haviam sido os sentimentos despertados diante de tão bela arte. Na carta, eles deveriam escrever se, para eles, o referido pintor havia sido bem sucedido na criação da obra em questão e se o que o autor havia proposto com a realização da pintura havia sido alcançado.

Para a elaboração da carta, apresentamos aos alunos modelos de cartas formais e explicamos qual forma de tratamento eles deveriam utilizar. Um aspecto importante para a construção da carta foi o destinatário, já que é de suma importância que os alunos tenham um interlocutor, que não seja somente a figura do professor, como destinatário de seus textos.

Consideramos importante situar o aluno em um contexto de produção tendo em vista o fato de que “[...] escribir es decir algo, algo que

tenga significado, algo que traduzca pensamientos. Es, por lo tanto, un proceso que conlleva encadenar y ordenar ideas con algún propósito” (DIONISIO, 2008, p. 174). Dessa forma, compreendemos que o ato de escrever exige um propósito, não se pode esperar que um aluno queira escrever sem saber para quem escreve e o porquê o faz.

Um fato interessante foi que todos os alunos participaram da aula, ou seja, das discussões feitas para interpretar a obra, escreveram a carta e realmente se interessaram pela pintura. A grande maioria não conhecia a obra e passou a apreciá-la, ficando abalada com as imagens e, ao mesmo tempo, extasiada diante da capacidade criativa de Picasso.

Na sexta oficina, trabalhamos as dificuldades apresentadas pela turma, tendo em vista as últimas produções dos alunos. Ao se depararem com os equívocos, os alunos interagiram entre si e com as docentes, e a aula tornou-se mais atrativa, já que todos queriam descobrir onde se encontravam os problemas dos trechos que havíamos selecionado. Dessa forma, não somente realizamos a correção dos textos como também levamos os alunos a refletirem sobre o uso da Língua Espanhola, para então encontrar os problemas textuais e buscar solucioná-los. E a partir disso, puderam reescrever seus textos.

## **8.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do trabalho realizado em sala de aula, pudemos perceber quais as dificuldades dos estudantes em relação à produção de textos e, em função disso, pudemos realizar alguns ajustes nas oficinas que seriam aplicadas posteriormente, de forma a privilegiar a abordagem de tais pontos, visando a uma superação dos principais entraves apresentados pelos estudantes de Língua Espanhola.

Uma preocupação que nos acompanhou durante todo o processo foi principiar todas as atividades de produção textual somente após uma explicitação do objetivo que pretendíamos alcançar. Afinal, como já discutido anteriormente, não se pode querer exigir do aluno que ele escreva sem saber o porquê ele deve escrever, para quem e com quais objetivos.

No que tange ao léxico, percebemos que os estudantes apresentaram muitas dificuldades. Porém, as mesmas já eram esperadas, haja vista que a prática da produção de textos não era algo comum nas aulas de língua estrangeira, como pudemos perceber ao realizar as observações e ao dialogar com a professora da turma, que nos alertou sobre uma possível resistência dos alunos no momento de realizar as atividades propostas por nós.

Por fim, a partir da aplicação das oficinas aqui relatadas, objetivamos mostrar que o trabalho com a escrita, quando desenvolvido de maneira adequada e em perspectiva ampla, contribui não apenas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico do idioma estudado, mais do que isso, propicia a formação de sujeitos críticos e aptos para se expressar em diferentes contextos de interação.

Por percebemos que a turma com a qual trabalhamos demonstrou-se interessada pelas aulas e, em consequência disso, mostrou-se participativa, acreditamos ter realizado um bom trabalho e, dessa forma, acreditamos que a experiência de estar em sala de aula contribuiu significativamente para a nossa formação, por ter sido uma oportunidade de aliarmos as teorias estudadas em nosso curso de graduação à prática docente no contexto escolar.



## CAPÍTULO 9

# OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II

*Ana Flávia Bedin  
Danieli Yumi Ishi  
Greice da Silva Castela  
Elisane Alves de Moraes*

### 9.1 INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2011 os bolsistas da UNIOESTE no projeto de Espanhol integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), financiado pela CAPES, iniciaram a aplicação de oficinas voltadas para a produção escrita em turmas do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em dois colégios da rede estadual de ensino do município de Cascavel- PR.

Neste relato objetivamos apresentar como foi a experiência obtida por meio de algumas dessas oficinas de escrita e como os alunos reagiram diante das propostas de trabalho apresentadas. Desenvolvemos as oficinas tendo em vista o que propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná (2008a) e as reflexões de Cassany (1990), Sautchuck (2003), Geraldi (2004) e Pécora (1992) sobre a produção escrita.

Planejamos as oficinas buscando melhorar o letramento dos alunos de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) na língua meta, levando-os a perceber os usos, funções, objetivos e especificidades da produção escrita em alguns gêneros textuais/discursivos.

Compreendemos que a língua tem relação direta com a cultura, com o sujeito e com a identidade de um povo. Nesse sentido, a língua

é uma construção histórica e cultural em constante transformação. A partir dessa concepção de língua, consideramos que os conteúdos disciplinares devem ser tratados de modo contextualizado, e seguir uma perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade ocorre quando os conceitos ou as teorias de uma disciplina são chamados para interagir com outra, auxiliando assim na compreensão do todo.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural de um código linguístico, mas que se trata de um instrumento de interação sócio-histórica. Nesse sentido, a abordagem comunicativa é um método de ensino em que a língua é concebida como um instrumento de comunicação. E a aprendizagem está centrada na interação social, e se dá ênfase aos aspectos semânticos e não somente à estrutura da língua.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008a), documento que orienta o ensino de línguas estrangeiras no estado do Paraná, doravante denominado de DCE, esse método de ensino possibilita um desenvolvimento da competência comunicativa, gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. Para tanto, propõem-se quatro habilidades: produção oral, compreensão oral, compreensão leitora e, a que abordaremos neste trabalho, a produção escrita. Vale observar que na abordagem comunicativa o professor não é o centro do ensino, passa à condição de mediador do processo pedagógico e espera-se que o aluno seja o sujeito de sua própria aprendizagem.

A seguir, abordamos a questão da escrita e na sequência descrevemos e refletimos sobre esse grupo de oficinas de produção textual em E/LE a partir dos gêneros textuais/discursivos: letra de música, propaganda, comentário e reportagem.

## 9.2 A ESCRITA

As DCE (2008a) apontam que as aulas de língua estrangeira devem ser o lugar para se refletir sobre a própria cultura, a cultura do outro, a linguagem e suas formas de manifestação. O documento ressalta

a importância de salientar aos estudantes que existem inúmeras formas de manifestação de linguagem, com suas características próprias, permeadas por diferentes discursos que apontam a constituição do sujeito bem como sua intenção. Para o desenvolvimento de um trabalho que contemple o que defende o documento, é proposto o ensino de línguas pautado nos gêneros textuais/discursivos.

Segundo Bakhtin (2000), toda manifestação de linguagem ocorre por meio de um gênero discursivo. Utilizamos a linguagem com vistas a nos comunicar motivados por uma situação interlocutiva, que ocorre pela oralidade ou pelo texto escrito. Nas palavras do autor,

[...] utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica* (BAKHTIN, 2000, p. 301, grifos do autor).

Enfatiza que toda manifestação de linguagem ocorre por meio de um gênero do discurso, estes são formados por enunciados. De acordo com sua constituição (construção composicional, conteúdo temático e estilo), os enunciados apontam um determinado gênero discursivo que representa uma esfera social. Há os gêneros discursivos primários e secundários: os primários estão presentes nas comunicações verbais espontâneas, os secundários numa situação de comunicação mais complexa. Assim, pode-se dizer que o gênero discursivo se refere a nossa linguagem em cada situação de interação.

Entende-se, por isso, a relevância do ensino pautado nos gêneros textuais/discursivos, pois à medida que o aluno tem contato com as diferentes formas de manifestação da linguagem seu domínio sobre ela cresce, o que possibilita o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes.

Um dos pontos mais interessantes no trabalho com os gêneros está no fato de se ter com maior clareza o interlocutor; porque, de acor-

do com a concepção bakhtiniana, a manifestação ocorre sempre com um objetivo definido e se dirige a um interlocutor.

Sobre a relevância de se ter interlocutor e objetivos definidos, Geraldi (2004) destaca que o texto é tido como uma forma de verificação da escrita do aluno, quando poderia ser tomado como um instrumento de ensino da língua, como uma forma para se trabalhar com a linguagem. Essa postura diante da escrita faz com que os estudantes não atribuam sentido à produção textual, por a considerarem apenas como uma forma de alcançar notas. Não tendo assim um sentido. Para que a produção textual tenha sentido e, conseqüentemente, para que o texto seja visto como uma atividade discursiva, é necessário ter claro o que dizer, para quem dizer, como dizer e onde dizer. Para esse autor a produção de textos deve ser o ponto de partida no processo de ensino/aprendizagem de uma língua porque é no texto que a língua revela sua totalidade.

Com o mesmo entendimento, Pécora (1992) acrescenta que, além dessa problemática, está o fato de a escrita ocorrer em uma interação assíncrona, diferentemente da oralidade. Sautchuk (2003), comentando o processo de escrita, partilha do mesmo entendimento que Geraldi (2004) e Pécora (1992). Além disso, evidencia que é necessário considerar, ainda, no processo de realização textual, o caráter sociointeracional da linguagem, que pressupõe a existência de um indivíduo-escritor bifurcado em dois co-produtores. Assim,

O ato de escrever, quando dialogicamente concebido *in praesentia*, torna-se uma relação *bilateral* (na medida em que o produtor do texto pode desempenhar dois papéis) e *reversível*: o indivíduo-escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor ativo e um leitor-interno. É essa propriedade dialógica do ato de escrever que permite que o texto produzido seja o resultado de uma réplica produtiva, que faz com que a informação transmitida progrida, transforme-se, satisfazendo uma integridade semântica ideal do texto. [...] o ato de escrever como um diálogo simultâneo. Nesse diálogo, detecta-se a presença ativa de dois interlocutores em junção temporoespacial, que trocam alternadamente respostas a respeito de um tema, e preocupados ambos com a forma lingüís-

tica em que se revelam essas respostas. Eis o quadro dinâmico que configura o jogo discursivo do escrever (SAUTCHUK, 2003, p. 21).

Ou seja, há, no momento da escrita, o produtor mais o leitor interno. Este, à medida que a escrita se desenvolve, fornece-nos pistas a respeito da produção; de forma que acaba por interferir na organização do conteúdo, visando à clareza e à compreensão do texto. Desta maneira, existe uma interação entre produtor e leitor interno, nosso psíquico. Tal interação visa fornecer direcionamentos no momento da escrita, tendo em vista o leitor externo, o interlocutor.

No entanto, Sautchuk (2003) também indaga até que ponto o leitor interno, semelhantemente ao externo, compensa a agramaticalidade das frases de um texto causadas por falta de conhecimento, de intimidade do aluno com a escrita. Para essa autora, o desenvolvimento de habilidades que tornam o indivíduo um escritor proficiente, ocorre por meio de uma mescla entre trabalho sistemático com produções textuais que têm bem definidos o que dizer, para quem dizer e como dizer.

Em Língua Estrangeira (LE) o trabalho com os gêneros textuais/discursivos pode possibilitar que o aluno compreenda as características da linguagem e que a utilize sabendo que:

[...] los textos están vinculados a unas determinadas prácticas de comunicación, que se desarrollan en el seno de comunidades humanas organizadas socialmente por tradiciones, rutinas y reglas que se han ido configurado a lo largo de su historia. (CASSANY, 1990, p. 921).

Assim, compreendemos que o aprimoramento da escrita se faz a partir da produção de diversos gêneros, por meio de experiências sociais.

O trabalho pedagógico com o texto, retomando o que sugerem as DCE, terá uma problematização e, a busca pela solução, deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, amplitude em seus conhecimentos linguístico-culturais. O aluno

tem a condição de se envolver com os textos que produz e assumir a autoria pelo que escreve, pois ele é o sujeito que tem o que dizer. Quando ele escreve é sua oportunidade de relatar sua visão e leitura do mundo, ou seja, de se posicionar.

Na proposta apresentada os conhecimentos gramaticais se tornam uma das habilidades analisadas, mas não a única. O foco se torna a comunicação que se estabelece entre o texto e sua função social. Dessa forma, o texto seria produzido tendo em vista os propósitos com o mesmo, desde seu produtor até seu destinatário.

Por isso se acredita que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos seja muito produtivo no ensino de E/LE, pois tem em vista a compreensão de diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos no processo de construção dos significados possíveis do leitor, razão pela qual se decidiu realizar as oficinas a partir da noção de gênero discursivo.

A seguir relatamos cada uma das oficinas voltadas por nosso grupo para trabalhar a produção textual em E/LE. Cada bloco de oficinas abrangeu de três a quatro encontros com duração de 60 a 90 minutos cada, com uma turma que cursava o segundo ano do espanhol no CELEM que funciona no Colégio Estadual Wilson Joffre, em Cascavel.

### **9.3 RELATO DAS OFICINAS REALIZADAS**

O primeiro bloco de oficinas de produção textual realizada por nosso grupo do PIBID foi desenvolvida a partir da produção de um texto narrativo a partir da leitura da letra de uma música. Contamos com a presença de dezoito alunos em cada um dos encontros. Em concordância com as orientações do programa, as acadêmicas utilizaram textos cujo assunto norteador era a alimentação. Como alguns alunos desse grupo participaram das oficinas de leitura, ministradas por nós no ano anterior com essa temática, e, portanto, já conheciam o texto selecionado e a temática apresentados pelas acadêmicas, tiveram mais facilidade para realização da atividade.

Quanto ao encaminhamento da aula, antes de começar a ouvir a música e explorá-la didaticamente, passamos no quadro um breve resumo sobre textos narrativos. Depois de interpretar a canção e tirar dúvidas lexicais, pedimos que os alunos fossem além da interpretação da música. Para tanto, solicitamos que produzissem um texto narrativo com os personagens contidos na música apresentada. Inicialmente, pedimos que eles fizessem um pequeno texto, de até 20 linhas, como forma de iniciar com o trabalho. Como muitos alunos estavam no terceiro ano do Ensino Médio e, posteriormente, prestariam o concurso pré-vestibular, as participantes do projeto levaram à sala de aula, técnicas de redação relevantes tanto em língua materna como na língua meta.

Em outro encontro, devolvemos os textos dos alunos devidamente corrigidos e comentamos os principais erros encontrados, como acentuação, diferenças entre os pronomes, artigos, repetições de palavras. O uso da criatividade também ficou muito restrito, copiaram trechos da letra da música e mesmo nós tendo relatado as técnicas de redação na oficina anterior, estas em um primeiro momento, não foram utilizadas pelos alunos. Optamos por explicar, fazendo uma breve retomada dos principais conteúdos em que verificamos problemas nos textos dos alunos, de forma a garantir a aprendizagem e possibilitar a reescrita destes. Em outro encontro, comentamos as anotações feitas nos textos e foi realizada a reescrita dessas produções.

No segundo bloco de oficinas, trabalhamos com o gênero textual/discursivo propaganda. Dando sequência as atividades das oficinas anteriores, selecionamos um tempo para que os alunos revisassem os textos produzidos e corrigidos na oficina anterior, antes de iniciar o novo gênero.

Para alguns, o texto com o novo gênero já era conhecido. Entretanto, outros não tinham conhecimento do texto, por isso, as acadêmicas reservaram um tempo para leitura e releitura do texto selecionado. Na sequência as acadêmicas solicitaram aos alunos que cada um fizesse um breve comentário sobre as características desse gênero e sua finalidade.

Foi enfatizado o caráter criativo desse gênero, explicando alguns mecanismos usados pela publicidade para valorizar o produto como as

cores, escolha lexical e público alvo determinado. Nesse momento, as características do gênero textual/discursivo propaganda foram lembradas, haja vista que o mesmo gênero foi trabalhado também na oficina de leitura. Cabe relatar que nessa oficina a sala estava composta de 16 alunos e todos eles interagiram satisfatoriamente oralmente, quando indagados pelas acadêmicas.

A produção escrita baseou-se principalmente no conteúdo passado durante a oficina. Pedimos aos alunos que fizessem uma propaganda de algum produto com o qual se identificassem. Solicitamos aos alunos que fizessem o uso da criatividade, sendo assim eles podiam criar um novo produto ou fazer a propaganda de um produto já existente para vender aos colegas da escola. Como forma de incentivá-los, informamos aos alunos que a propaganda melhor elaborada receberia uma premiação. As produções foram diversificadas. Encontramos algumas com muitos erros e muita cópia do texto original, porém outras foram criativas e bem produzidas. Como a produção era diferenciada, muitos alunos fizeram o uso de recursos como lápis de cor e canetas coloridas para produzir a propaganda, de forma que fosse um atrativo para o leitor. Essa prática nos revelou que os alunos compreenderam o uso e a finalidade desse gênero.

Em outro encontro, apresentamos e explicamos os problemas encontrados nas produções corrigidas e solicitamos a reescrita das produções, melhorando inclusive a parte estética. Eles se esforçaram ainda mais para produzir o melhor texto, motivados pela competição entre si.

Para concluir a atividade, no último encontro todos os alunos fizeram uma apresentação individual do texto desenvolvido para os presentes em sala de aula e depois de selecionada a melhor propaganda da sala, como forma de incentivo, cada aluno recebeu um chocolate e o vencedor dois.

No terceiro bloco de oficinas, participaram 14 alunos. Trabalhamos com o gênero textual/discursivo comentário. Levamos para sala de aula o texto que deu origem aos comentários. Assim como em outros encontros, também havia alunos que já conheciam o texto e os que o desconheciam; por isso, novamente foi dado um tempo para que os

alunos relembassem e outros tomassem conhecimento do conteúdo do texto.

Após a leitura do texto apresentamos/relembramos as características desse gênero. Os alunos puderam verificar as diferentes formas em que o gênero pode se manifestar e puderam também compará-lo com os gêneros já abordados em outras oficinas.

Na sequência, foi proposta a produção textual, que consistiu na escrita de um comentário crítico sobre um texto que circulou em um blog, e que discutia questões relacionadas ao problema da fome na Espanha em que a autora buscava apontar soluções para a problemática. Além do texto, apresentamos também os comentários de outros leitores sobre esse texto. A proposta foi produzir um comentário em resposta ao texto apresentado no *blog*, relacionando-o ao que acontece no Brasil, para posteriormente postá-lo nesse *blog*. Nessa oficina, houve grande participação da turma.

No encontro seguinte, realizamos a reescrita da produção. Nessa ocasião, discutiram-se novamente alguns problemas gramaticais e pontuação, bem como problemas em relação à coesão, coerência e organização das ideias para auxiliá-los nesse processo de reescrita. No final desse bloco de oficinas, os estudantes leram em voz alta o comentário produzido para os colegas e fizeram comentários sobre o texto dos companheiros de sala.

No quarto bloco de oficinas, estiveram presentes 15 alunos. Trabalhamos com o gênero textual/discursivo carta. Partimos da leitura de uma notícia, que foi trabalhada numa oficina de leitura do PIBID desenvolvida no semestre anterior. A notícia foi veiculada em um jornal de ampla circulação na Espanha, e seu conteúdo tratou da anorexia. Demos o seguinte encaminhamento: levamos aos alunos a notícia para que eles pudessem lembrar ou interar-se desse texto. Na sequência leram uma charge sobre o tema e um outro texto informativo que trata de garotas que sofrem de anorexia.

Os alunos leram os textos e, posteriormente, puderam comentar e expor opiniões a respeito do assunto. Como forma de produção, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta ao administrador do

*site*, posicionando-se de maneira contrária ou favorável à publicação veiculada, bem como opinando se o veículo de comunicação incitava ou não à anorexia. Antes que a produção fosse realizada, as acadêmicas lembraram com os alunos as características do gênero textual/discursivo carta.

Após a produção, as acadêmicas recolheram as cartas produzidas pelos alunos e levaram para correção. Observamos que a principal dificuldade dos alunos na produção esteve relacionada à conjugação de verbos no passado. Diante dessa constatação, no outro encontro, iniciamos a oficina recordando a estrutura e o uso do passado, especificamente do pretérito indefinido, em espanhol.

Após a produção de reescrita, os alunos entregaram os textos novamente para correção e estes foram devolvidas na semana seguinte.

Vale observar que a cada oficina realizada, pudemos verificar maior participação dos alunos, que sempre demonstraram interesse em realizar todas as produções. A utilização da criatividade se fez cada vez mais presente a cada encontro realizado.

Nesse último encontro, os alunos relataram que o aprendizado em língua estrangeira com as acadêmicas foi de suma importância. Esse fato, levou-nos a avaliar que os objetivos das oficinas foram alcançados, e mais do que levar o conhecimento aos alunos, pudemos extrair experiências para a vivência na profissão enquanto futuras docentes.

## **9.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pudemos constatar que a relação e a visão que o aluno possui com/sobre a escrita em língua materna influencia significativamente no trabalho com a escrita em língua estrangeira. Isso porque o estudante se apoiará em seus conhecimentos prévios para realizar as atividades proposta no novo idioma. Nesse sentido, percebeu-se que a certa aversão que muitos estudantes possuem com relação às atividades de escrita em língua portuguesa, também se evidenciaram com a escrita em espanhol. No entanto, percebemos que as oficinas de escrita foram muito proficu-

as nesse sentido, pois colaborou para romper ou pelo menos diminuir essa resistência a escrever e, principalmente, a reescrever seus textos.

Além da preocupação em manter um diálogo entre teoria e prática, buscávamos ainda desconstruir a ideia, que comumente é apresentada, de que falar e escrever em espanhol é fácil por esta ser uma língua parecida com o português. Percebemos que os estudantes compreenderam esse fato, envolveram-se com as produções realizadas e passaram a compreender a escrita de uma forma um pouco diferente: uma manifestação de linguagem com suas próprias características feita com intenções definidas e socialmente relevante. Assim, apesar de esses alunos ainda terem um grande caminho a ser percorrido em relação à escrita na língua meta, concluímos que as oficinas foram muito proveitosas.



## CAPÍTULO 10

### OFICINAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA III

*Jonathan Chasko da Silva*

*Maricélia Veloso*

*Greice da Silva Castela*

*Regina Ravena Aberti*

#### 10.1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) de Espanhol, da UNIOESTE, *campus* Cascavel, propicia aos seus acadêmicos bolsistas do projeto de Língua Espanhola, inserido nesse programa, acompanhar e auxiliar alunos dos Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) no processo de ensino-aprendizagem dessa língua meta. Relatamos nesse capítulo atividades desenvolvidas em quatro blocos de oficinas voltadas para a produção textual em espanhol, desenvolvidas em das turmas do CELEM, uma cursando o primeiro ano e outra, o segundo.

Entendemos que o ato de escrita não se limita somente a produção de uma versão do texto, mas também a leitura do produzido e reescrita do material quantas vezes seja necessário. Desse modo, para as atividades de prática de escrita foram utilizadas quatro oficinas.

Também consideramos que a leitura é parte fundamental para a produção de textos escritos, levando em consideração o fato de que é impossível escrever sem um dado conhecimento sobre a temática e os recursos linguísticos e discursivos de uma língua e que apenas o conhecimento de mundo que o aluno possui sobre o gênero textual/discursi-

vo ou sobre o tema a ser abordado na produção textual não é suficiente para realizá-la satisfatoriamente.

Segundo Cassany (1990), além de conhecimentos linguísticos e gramaticais, para escrever bem é fundamental dominar o processo de composição textual, ou seja, por exemplo, gerar ideias, organizá-las, fazer esquemas e rascunho do texto e conseguir reelaborar o texto, entre vários outros aspectos. Um bom texto é produto de diferentes leituras e do conhecimento de mundo do autor, sendo necessário um trabalho de escrita e revisão contínua do material produzido. Quando necessário, outras leituras precisam ser realizadas para o processo de produção, visando conhecer melhor o tema que está sendo abordado.

No momento de criação das oficinas decidimos auxiliar os alunos a refletir sobre a forma como estão escrevendo, e auxiliá-los na apropriação da estrutura de alguns gêneros textuais/discursivos para que sejam capazes de produzi-los.

## **10.2 ESCRITA E SUAS ESTRATÉGIAS**

Escrever um texto é um processo que requer técnicas de redação e conhecimento das regras gramaticais, das características do gênero textual, do idioma, do destinatário do texto e do objetivo pelo qual escreve.

Para escrever um texto é necessário certo acúmulo de leituras (VIANA, 1998) que dará origem as ideias a serem convertidas em um texto e exige que o aluno também seja capaz de ordenar suas ideias e organizá-las.

Como afirma Cassany (1990), não há como aprender a escrever os gêneros escritos sem que se ensine como planejá-los, textualizá-los e reescrevê-los. Assim, para escrever, os alunos podem usar o planejamento com esquemas, listas criar diagramas no papel, com as ideias fundamentais do texto lido e do que será escrito, destacando as palavras-chave ou conceitos importantes e organizar seus pensamentos de forma a facilitar o processo de escrita.

Após a escrita do texto e as anotações do professor, é importante que haja a reescrita do texto, de modo que o aluno possa incorporar as modificações necessárias a seu texto, fixando a estrutura e forma correta, bem como adquirindo o hábito de reescrita.

Um bom escritor especialmente deve prestar atenção aos elementos textuais, que são: ortografia, pontuação, vocabulário, coerência, coesão, organização e estilo de composição e forma textual. Para complementar o uso correto de elementos de linguagem, o professor deve estar atento às dificuldades que possam surgir por parte dos alunos, individualmente, pois, muitos destes alunos sentem aversão às tarefas de escrita, muitas vezes por não conhecerem o tema proposto. Assim, é necessário ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema a ser produzido e dar-lhes leituras prévias ao momento da produção textual.

O professor pode trabalhar o conteúdo a ser abordado nas produções, motivar os alunos, criar uma construção do processo que facilite a aprendizagem e a comunicação. Como sugere Cassany (1990), cabe ao professor orientar e assessorar os alunos nesse processo.

### **10.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Trabalhamos as oficinas em uma turma que cursava o primeiro ano de espanhol no CELEM, composta por 14 alunos, e em outra que estava no segundo ano desse curso, composta de 8 alunas.

Na primeira oficina, desenvolvida na turma de nível iniciante, escolhemos o tema da anorexia, que foi explorado a partir de uma tirinha. Primeiramente, o texto foi lido pela turma e, na sequência, realizada uma apresentação do tema, com participação ativa dos alunos que falaram o que sabiam dessa doença e de suas consequências. Diante dessa prática, foi possível perceber o interesse dos alunos, que manifestaram ter um conhecimento sobre o assunto, bem como salientaram conhecer vítimas dessa doença.

Nessa oportunidade foram apresentados brevemente outros textos expondo as características da doença. Na sequência comentamos

as principais características do gênero textual/discursivo história em quadrinhos e como atividade de produção textual lhes entregamos uma tirinha, com os balões em branco, e lhes pedimos que preenchessem os balões criando as falas da história que teria como título ‘Conselhos para quem quer emagrecer com saúde’. No segundo encontro, após as devidas explicações sobre os problemas identificados nas produções, os alunos tiveram que reescrever o texto, melhorando-o e acompanhamos esse processo.

Em outro encontro com esse grupo foi trabalhado o gênero textual/discursivo fábula, a partir do texto “La Abeja Castigada”. A oficina foi iniciada com as apresentações das atividades desenvolvidas no encontro anterior, seguida de explicação sobre o gênero selecionado. Indagamos sobre o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero “fábula”. Logo após, demos início à leitura do texto identificando as características do gênero nele.

Na sequência os bolsistas apontaram palavras desconhecidas e apresentaram exemplos de situações de uso. Depois de sanadas as dúvidas de vocabulário a turma foi dividida em duplas e como atividade foi proposto que os alunos produzissem uma fábula com uma moral, que deveria ser escolhida por eles antes de iniciarem a produção textual. A partir dessa prática de produção, os alunos revelaram ter domínio da estrutura do gênero e boa organização textual. Após a correção houve a rescrita do texto, que podiam ser compilados em um livro de fábulas da turma.

Já na turma que cursava o segundo ano de espanhol no CELEM estiveram presentes sete alunas. O tema principal dessa oficina foram as tribos urbanas. Começamos questionando aos alunos se sabiam o que eram tribos urbanas, se conheciam diferentes tipos de tribos urbanas, se haviam tribos urbanas em Cascavel e se sim, quais eram. Aos poucos as alunas se soltaram e contribuíram uma a uma com seus conhecimentos, trazendo informações sobre movimentos conhecidos e que ocorriam na cidade.

Após a exposição de conhecimento prévio, as alunas foram orientadas a fazerem a leitura do texto. Posteriormente, realizamos questio-

namentos verificar se compreenderam o texto e as características do gênero reportagem presentes nele. Na sequência, as alunas foram orientadas a organizar essas ideias lidas e debatidas na sala para produzirem um texto nesse gênero textual/discursivo que tratasse das tribos urbanas que conheciam e como essas eram vistas em suas cidades, sobre as possíveis disputas que havia entre elas e como isso era encarado pela sociedade. Esse texto teria como destinatários os outros alunos da escola, de modo a contribuir para informar e desconstruir preconceitos.

Após corrigir os textos notamos tanto problemas gramaticais como em relação à estrutura do gênero reportagem. Por isso, no outro encontro com a turma realizamos uma revisão sobre isso com o grupo e houve reelaboração do texto, que apresentou melhora significativa em relação à versão anterior.

Na próxima oficina continuamos trabalhando com a turma do segundo ano. Escolhemos o gênero textual/discursivo microconto, que aparece em várias postagens de redes sociais, por exemplo. Levamos alguns exemplos e discutimos as características desse gênero. Em seguida, dirigimo-nos ao laboratório de informática, uma vez que o local possui acesso à rede social. Propusemos às alunas que produzissem um microconto para o *twitter*, que permite postagens de no máximo 140 caracteres.

Exposta a proposta de trabalho, as alunas foram auxiliadas a abrir uma conta na rede social e iniciaram a produção de microcontos em espanhol. Explicamos que além de possibilitar a produção de textos nesse gênero, o dispositivo de interação online possibilitaria colocar os textos em circulação, de modo a ter destinatários reais para os textos produzidos e ter a possibilidade de receber *feedback* em relação à produção..

Após a primeira versão do texto, avaliamos o material e observamos uma dificuldade em utilizar devidamente elementos linguísticos e regras gramaticais que são diferentes na língua materna dos alunos e na língua meta. Estas foram trabalhadas em sala de aula, solicitando na sequência a reescrita dos textos e sua postagem. Também, fizemos uso de *blog* para postar posteriormente alguns dos textos produzidos, pois entendemos que tanto o *twitter* como o *blog* são suportes mais adequados

para esse gênero, haja vista as suas características de uso. Essa prática revelou uma significativa participação da turma.

#### **10.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As oficinas foram relevantes para as turmas, que tiveram oportunidade de aprender a pensar e organizar ideias dentro dos gêneros textuais/ discursivos trabalhados. E, para os acadêmicos bolsistas desse programa de ensino, possibilitou colocar em prática os conhecimentos sobre a língua espanhola na modalidade escrita, bem como de avaliar textos produzidos pelos alunos e de refletir sobre a prática pedagógica.

## CAPÍTULO 11

### **OFICINAS DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM USO DO LÚDICO I**

*Jossária de Oliveira Burei  
Bruna Otani Ribeiro  
Greice da Silva Castela  
Maricélia Nunes dos Santos*

#### **11.1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como propósito apresentar a experiência, vivenciada por professores em formação, a partir da elaboração e aplicação de atividades lúdicas junto a estudantes de Espanhol como Língua Estrangeira do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). A experiência a ser relatada encontra-se vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O presente texto foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, com base em leituras realizadas acerca do tema, apresentamos alguns aspectos de relevo no que tange ao desenvolvimento de atividades lúdicas em sala de aula; posteriormente, relatamos as experiências vivenciadas nas oito oficinas que ministramos durante o segundo semestre de 2011, com uma turma do segundo ano do curso de Língua Espanhola no CELEM.

## 11.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA

Não raras vezes, a atividade lúdica em sala de aula é vista com maus olhos, sob a alegação de que a mesma é empregada de forma gratuita para preencher o tempo das aulas. De fato, quando o professor não traça objetivos para o trabalho com essa atividade, pode incorrer nesse erro. Entretanto, a atividade lúdica pode ser utilizada de forma bastante produtiva, tanto no ensino de línguas como de outras disciplinas, caso o professor tenha consciência da utilidade da mesma e saiba aliá-la devidamente aos conteúdos a serem ministrados.

Assim como qualquer outra atividade a ser desenvolvida em sala de aula, o trabalho com o lúdico requer um planejamento detalhado das aulas, no qual devem ficar claros, com base no grupo junto ao qual se trabalhará, quais os objetivos que norteiam a prática, os conteúdos que serão abordados e o encaminhamento metodológico que será adotado. Quando bem planejadas e desenvolvidas, as atividades lúdicas revelam um resultado de ensino-aprendizado positivo. Nas palavras de Chaguri,

[...] o jogo no ensino do espanhol ajuda o sujeito a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que propicia ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (CHAGURI, 2009, p. 75).

A atividade lúdica é uma ferramenta de grande utilidade na concretização de aulas que tenham êxito no que tange ao chamar atenção dos estudantes para um determinado tema/conteúdo a ser trabalhado em classe ou à Língua Espanhola mesmo, em sua totalidade. Tal ferramenta auxilia o professor e os alunos no ensino e aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados. Porém, sua utilização demanda um esforço do professor no sentido de elaborar atividades criativas, as quais sejam proficuas no desenvolvimento de determinada habilidade. Nesse sentido, há que se ter claro o conteúdo e a habilidade comunicativa a serem abordados. A exemplo, num caso em que constatemos que os alunos possuem dificuldade quanto à expressão oral, podemos recorrer

às atividades que fomentem a comunicação em LE. Da mesma forma, podem ser planejadas e desenvolvidas atividades lúdicas voltadas especificamente para o trabalho com as habilidades de audição, de leitura e, mesmo, de escrita.

Com uma dose de criatividade e o conhecimento do docente relativamente às carências de sua turma, pode-se levar para a sala de aula atividades que quebrem com a rotina das classes e ao mesmo tempo, de forma descontraída, contribuam para o ensino-aprendizado de conteúdos abordados previamente ou que serão retomados.

Partindo dos aspectos até agora elencados, apresentamos a seguir o relato acerca de atividades lúdicas desenvolvidas junto a um grupo de adolescentes que frequentaram uma turma de do segundo ano de Língua Espanhola em um CELEM, em Cascavel-PR.

### **11.3 RELATO REFLEXIVO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

Antes de adentrarmos ao relato de cada uma das atividades, ressaltamos que foram ministradas oito oficinas em uma mesma turma, sendo que cada uma possuía duração de uma hora/aula e a aplicação delas ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2011.

A primeira oficina teve como atividades lúdicas a cruzadinha e a sopa de letras, com duração de uma hora/aula. O objetivo ao se realizar essas atividades foi trabalhar o vocabulário de profissões em Espanhol. Então, aos alunos foram entregues as duas atividades. Na primeira, que era a Cruzadinha, encontrava-se a palavra correspondente na Sopa de letras. Como dica, apresentamos algumas questões relacionadas ao ambiente de trabalho, as quais os alunos deveriam responder, encontrando assim, na resposta da questão, o nome da profissão. Essa atividade foi realizada por cada aluno individualmente e, de modo geral, o grupo de estudantes demonstrou interesse pela mesma.

Na segunda oficina trabalhamos com o bingo. O objetivo dessa atividade era o estudo do vocabulário dos membros da família na Língua Espanhola. A atividade consistiu no seguinte encaminhamento: a

cada aluno foi entregue uma folha de bingo com diversos nomes dos componentes da família em Espanhol; em seguida, nós, acadêmicas/bolsistas, iniciamos o sorteio dos nomes, e os alunos que tinham em suas cartelas o nome sorteado, marcavam-no. O vencedor foi o aluno que completou a cartela e traduziu todas as palavras em Espanhol ao Português. Um fator importante observado na realização dessa atividade lúdica, bem como em outras, é o interesse promovido nos alunos, tanto adolescentes quanto adultos, de interagirem de forma satisfatória na realização das atividades, as quais despertam a competitividade e, ao mesmo tempo, promovem o trabalho em equipe.

Na terceira oficina, trabalhamos com o jogo da memória. O objetivo dessa atividade foi desenvolver o vocabulário referente às frutas em Espanhol. Encaminhamos a oficina da seguinte maneira: primeiramente a turma foi dividida em grupos de quatro a cinco alunos e depois foram distribuídas cartas, as quais continham ou a imagem das frutas ou seus respectivos nomes. Os alunos, ao retirar uma carta, tinham que descobrir onde se encontrava a outra, equivalente ao nome ou à imagem. Ganhava o jogo o aluno que conseguisse formar mais pares corretos. Observou-se que por meio de atividades lúdicas, como o jogo da memória, os alunos conseguem internalizar com mais facilidade um novo vocabulário, que neste caso era o nome da fruta equivalente à imagem retirada.

Na quarta oficina, trabalhamos com o jogo dominó. O objetivo dessa atividade foi ampliar o vocabulário referente ao vestuário na Língua Espanhola. Primeiramente, a turma foi dividida em grupos de três a quatro alunos e depois foram entregues as peças do jogo. Semelhante ao jogo de dominó tradicional, o dominó desenvolvido por nós tem as seguintes regras: um aluno deve misturar todas as peças e distribuir 6 (seis) peças para os demais do grupo, que competiriam individualmente. Começa o jogo o aluno mais jovem, com qualquer peça, dando-se continuidade em sentido anti-horário. Os competidores devem unir cada figura ao nome da vestimenta correspondente. Caso o jogador não tenha a peça para dar continuidade ao jogo em sua vez, ele deve comprar até duas peças, para encontrar a figura ou o nome adequado. Não

encontrando a peça para dar sequência ao jogo, o jogador perde o direito de jogar e o próximo competidor segue o jogo. Vence a disputa o jogador que utilizar todas as suas peças por primeiro. Observou-se uma grande dificuldade nos alunos em conseguir relacionar o nome da vestimenta à imagem, haja vista que alguns nomes não possuem relação alguma com o Português. Esta atividade foi importante para despertar o interesse pelo conhecimento do nome de objetos utilizados no dia a dia dos alunos, como, por exemplo, suas vestimentas.

Na quinta oficina, escolhemos o jogo stop, com o objetivo de ampliar o conhecimento de vocábulos da Língua Espanhola. Nessa atividade cada aluno tinha em mãos uma caneta e uma folha com os seguintes tópicos: animal, alimento, profissão, parte do corpo e lugar onde se fala Espanhol. Para realização da atividade, era sorteada uma letra e os alunos deveriam preencher a tabela com uma palavra que iniciasse com a referida letra, o jogador que preenchesse todos os tópicos primeiro deveria falar “stop”, parando assim o jogo. Aqueles que fossem os únicos a preencher a tabela com determinado termo conquistavam 10 pontos. Os que preenchessem com os mesmos termos que um colega recebiam 5 pontos; a pontuação era anotada na última coluna. Ao término do jogo, contavam-se os pontos, sendo vencedor o aluno com maior número de pontos. Os alunos manifestaram um grande apreço por esse jogo.

Na sexta oficina, escolhemos o jogo de tabuleiro. O objetivo dessa atividade foi desenvolver o vocabulário referente a diferentes tipos de animais na Língua Espanhola. Para dar início ao jogo, por meio do lance de dados, era selecionado um aluno. A atividade consistia no seguinte: a começar pelo jogador que obteve maior número no dado, cada aluno em sua vez jogava o dado e o número obtido correspondia à quantidade de casas que deveria andar, parando no animal estipulado no tabuleiro. Então, o aluno deveria dizer o seu nome na Língua Espanhola, caso não soubesse teria de voltar para a casa onde estava. Na segunda rodada do jogo, os alunos, além de falar os nomes dos animais, deveriam dizer de que o animal da casa sorteada se alimentava. O vencedor do jogo era o jogador que completasse primeiro as duas rodadas. Buscou-se com esta atividade ampliar o vocabulário dos alunos refe-

rente a diversos animais de diferentes habitats. Por ser o aprendizado de uma nova língua um tanto quanto complexo, devido ao seu léxico variado, este exercício auxilia o aluno na ampliação e utilização de sua linguagem.

Na sétima oficina, o trabalho se deu com o jogo imagem e ação. Essa atividade teve como objetivo possibilitar a compreensão dos alunos para uma das formas de dar ordens/conselhos/orientações na Língua Espanhola, isto é, o emprego do verbo no infinitivo. A atividade foi realizada da seguinte forma: a turma foi dividida em dois grupos e cada aluno escreveu em um pedaço de papel instruções para o grupo adversário, (por exemplo: imitar um homem dançando na chuva). Depois que todos escreveram, os papéis foram entregues para nós, professoras. Alternadamente, cada grupo escolhia um de seus integrantes para ir à frente e atuar fazendo mímicas, para que seus companheiros adivinhassem a frase em Espanhol. Foi vencedor o grupo que adivinhou o maior número de vezes. O grupo de alunos manifestou bastante interesse no dia em que essa atividade foi desenvolvida.

Na oitava oficina, trabalhamos com a caça ao tesouro. O uso desse jogo teve como objetivo ampliar o conhecimento de vocábulos da Língua Espanhola; desenvolver o reconhecimento de situações em que o modo Imperativo é empregado; familiarizar os estudantes com verbos flexionados no modo Imperativo e fomentar o trabalho em equipe. A atividade foi desenvolvida do seguinte modo: a turma foi dividida em dois grupos, cada um recebeu um papel com uma pergunta, cuja resposta levava a outra pergunta até chegar ao tesouro. O grupo que encontrasse o tesouro primeiro seria o vencedor. Essa atividade demandou um trabalho anterior à aula, que consistiu em esconder no ambiente escolar as perguntas que levavam até o tesouro.

Todas as atividades lúdicas realizadas nas oficinas foram produtivas, pois nossos objetivos foram alcançados, principalmente quando nos deparamos com alunos que a princípio não gostavam de participar das aulas e com a realização das diversas atividades nos surpreenderam, participando ativamente. As oficinas que os estudantes mais apreciaram foram as que empregamos o stop, a imagem e ação e a caça ao te-

souro. Acreditamos que os alunos participaram mais ativamente dessas atividades devido à idade que apresentavam, pois a turma era formada por adolescentes e jovens, sendo, dessa forma, um tanto quanto difícil manter o controle e a atenção dos mesmos, que buscam algo sempre próximo a sua realidade. Com essas atividades, foi possível manter o interesse individual e coletivo, haja vista que cada aluno não estava sozinho, tinha que colaborar com seus companheiros para que o seu grupo fosse o vencedor.

#### 11.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com jogos mostrou-se consideravelmente proveitoso e acreditamos que a inserção do lúdico no ensino de uma Língua Estrangeira deva ser uma prática constante. Além de os alunos terem demonstrado grande interesse pelas atividades, as professoras envolvidas no projeto, que trabalham no CELEM, manifestaram grande aprovação, haja vista que o lúdico em sala de aula não somente atraiu aos alunos como os motivou a buscarem aprender inúmeras palavras em Língua Espanhola com o intuito de vencer a brincadeira.

É necessário atentar para o fato de que o trabalho com o lúdico em sala de aula não deve excluir ou passar a diminuir o desenvolvimento de outras atividades. Trabalhar com a leitura e com a escrita, por exemplo, são práticas que não devem deixar de acontecer. No entanto, um professor que privilegia apenas o trabalho com esse tipo de atividade pode acabar gerando a falta de motivação do aprendizado da segunda língua no aluno. Por isso, consideramos que o elemento lúdico deva estar constantemente presente na prática docente, por motivar o aluno a querer aprender.

De acordo com Silva (2003, p. 87), “a aula lúdica ainda é vista, na maioria das instituições educacionais e familiares, como algo não sério”. Esse equívoco leva inúmeros professores a não desenvolverem um trabalho com o elemento lúdico em sala de aula, algo que pode ser prejudicial para o ensino de línguas, já que tais atividades, via de regra,

envolvem os alunos e os estimulam a buscar e a adquirir principalmente novos vocábulos da língua estrangeira.

Há que se ter em mente que, por mais que o trabalho com o lúdico esteja associado à diversão, o divertimento dos alunos não necessariamente ocasionará baderna e desordem na sala de aula. Qualquer atividade, seja ela lúdica ou não, pode vir a desencadear atitudes indisciplinadas por parte dos alunos. Logo, o que deve prevalecer no momento da condução da aula é a seriedade do professor perante os estudantes e a explicitação da necessidade de disciplina. Em linhas gerais,

A mediação lúdica é aquela que se dá através de atividades que envolvem o jogo e o brincar tendo valor educacional intrínseco, levando professores a recorrerem, por razões como a motivação, prazer, maior envolvimento do corpo discente, ao lúdico como um recurso didático capaz de atender a suas expectativas em sala de aula (SANCTIS, 2008, s/p).

Dessa forma, é necessário desconstruir o estereótipo de que o trabalho com o elemento lúdico não é sério, ocasionando apenas aulas tumultuadas devido à indisciplina de alunos. O trabalho com diversos jogos, por nós organizado, evidenciou que a relação entre atividade lúdica e ensino, quando bem desenvolvida, apenas potencializa o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira.

## CAPÍTULO 12

### **OFICINAS DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM USO DO LÚDICO II**

*Ludmilla Kujat Witzel*

*Marielly Lautert*

*Greice da Silva Castela*

*Ercilia Victoria Pedraza*

#### **12.1 INTRODUÇÃO**

Nesse capítulo lançamos um olhar sobre oito oficinas, ministradas para uma turma que cursava o aprimoramento de língua espanhola no curso oferecido pelo Centros de Ensino de Línguas Estrangeira Modernas (CELEM), em um colégio estadual localizado na cidade de Cascavel.

O material lúdico utilizado foi desenvolvido, sob a perspectiva interacional do lúdico, e aplicado, no decorrer do segundo semestre de 2011, pelas acadêmicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná bolsistas do projeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES para valorização do magistério.

#### **12.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a produção das atividades lúdicas, faz-se necessário resgataremos a essência do brincar, o seu significado e a utilização metodológica do mesmo. Segundo Negrine (2000), o lúdico enquanto prática educativa já existia nos primórdios da humanidade.

Ao explicar a utilização do lúdico, Caillois (1986) afirma que o brincar evoca sentimentos de liberdade e espontaneidade, e se refere a atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas, livre de pressão e avaliação, portanto ao introduzir o lúdico no ensino se contribui para que o sujeito se entregue à atividade despreocupadamente.

Nas práticas pedagógicas educativas o lúdico auxilia na aprendizagem sem que o aluno necessariamente perceba. Para Celéstin Freinet (1998), as práticas lúdicas fundamentais são o exercício específico de qualquer atividade, independente da disciplina, ou do momento em que a atividade é aplicada. O lúdico consegue estabelecer:

[...] um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina. (FREINET, 1998, p. 304)

Vygotsky (2001) aponta a brincadeira e o jogo como atividade social e criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

No entanto, é fato que não apenas crianças se interessam por jogos e brincadeiras. O lúdico agrada a pessoas de todas as idades. Pensando na sala de aula, a atividade lúdica permite que os alunos possam autoavaliar seu desempenho, participar ativamente do começo ao fim do jogo, aprender e consolidar seu aprendizado.

### **12.3 RELATO DAS OFICINAS LÚDICAS**

No segundo semestre de 2011, as oficinas do PIBID espanhol na UNIOESTE abordaram o lúdico como proposta de ensino-aprendizagem da língua espanhola. O material a ser aplicado nas oficinas foi

confeccionado pelos bolsistas com o material fornecido pela CAPES. Faziam parte das oficinas jogos individuais e jogos em grupos.

Também tivemos conversas com as professoras regentes, avaliando a produtividade dos jogos e a necessidade da turma. Diante dessa realidade, nosso trabalho teve o seguinte encaminhamento: aplicamos o jogo “Pasa y Repasa” que foi a nossa primeira oficina, com o objetivo de revisar os conhecimentos sobre os países hispano-falantes, sua localização e cultura. A oficina foi iniciada com a apresentação de um mapa Mundi para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Logo procedemos à divisão dos alunos em quatro grupos e entregamos as fichas dos países com as perguntas e as respostas. Um grupo deveria fazer uma pergunta da carta para o outro grupo e caso este errasse, a vez de responder passava para o outro grupo. Caso nenhum grupo soubesse a resposta, o ponto ia para o grupo que fez a pergunta. Ganhou o grupo que conseguiu mais pontos. Com o intuito de fixar o conteúdo trabalhado por meio do jogo, entregamos uma folha para que os alunos encontrem as capitais dos países que falam espanhol. Com essa oficina conseguimos revisar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre os países hispânicos, como, por exemplo, personagens famosos, gastronomia, lugares, músicas, etc.

Na segunda oficina, a turma foi dividida novamente em dois grupos e aplicamos um jogo com mímicas para identificarem e falarem em espanhol o nome das profissões. Fichas na mesa, cada grupo escolheu um integrante para fazer a mímica. Quando o grupo acertava a profissão ganhava um ponto. Foi vencedor o grupo que conseguiu a maior pontuação. Dessa forma, foi revisado o conteúdo referente ao nome das profissões na língua meta de forma lúdica e envolvente para os alunos.

Na terceira oficina trabalhamos com o jogo que explorava as partes do corpo humano. Num primeiro momento colocamos um boneco no quadro negro para que os alunos colocassem o nome de cada parte em espanhol no lugar certo. Na sequência, dividimos a turma em dois grupos, e começamos o jogo com expressões idiomáticas referentes a uma parte do corpo humano. Por exemplo, a palavra ‘codos’ referia-se à expressão “hablar por los codos”. O jogo consistia em fazer mímica

com a expressão e o resto dos integrantes do grupo tentava adivinhar. Ganhou o jogo o grupo que obteve maior pontuação. Pode-se perceber que os alunos se sentiram motivados para repassar o conteúdo das expressões idiomáticas dessa maneira.

A quarta oficina foi organizada em dois momentos. Primeiramente, aplicamos um jogo de entonação de expressões em língua espanhola, com frases curtas, visando a explorar o conhecimento dos alunos quanto à entonação adequada de cada expressão (afirmação, pergunta, exclamação, afirmação em tom alegre ou zangado). Essa atividade possibilitou-nos trabalhar com os alunos a diferença de entonação dependendo do contexto no qual estavam inseridas as frases. Posteriormente, aplicamos um jogo com referência à cultura hispânica, abrangendo as partes do corpo humano, cantores famosos, pintores, pontos turísticos, esportes, cores, escritores, objetos e pessoas da família. Esse jogo possuía, por exemplo, um nome, “Frida Kallo”, com três dicas na sequência, a primeira dica (*es una pintora mexicana*), mais abrangente, equivalia a três pontos, a segunda dica (*es del movimiento surrealista*), um pouco mais restrita, equivalia a dois pontos e a última dica, que é mais específica e tem o intuito de fazer com que os alunos acertem-na (*se casó con Diego Rivera*), equivalia a um ponto.

Percebemos que na atividade de entonação os alunos se confundiram um pouco no início e que é interessante reforçar essa questão com eles, já que muitas vezes, por exemplo, não conseguiam diferenciar uma afirmação de uma exclamação. Apesar do jogo, sugerimos ainda jogos de técnicas teatrais para trabalhar mais essa questão. No segundo momento da oficina, relacionado à cultura hispânica, observamos um resultado mais satisfatório, apesar de alguns alunos não terem acertado o referente mesmo gastando todas as dicas, a grande maioria acertou as respostas apesar de utilizarem a última dica, que era sempre mais específica e relativamente entregava o referente.

Na quinta oficina utilizamos um jogo de mímica, desenvolvido com aspectos culturais. As temáticas exploradas foram os ritmos musicais hispânicos, nomes de filmes, livros, esportes, profissões, meios de comunicação, animais e objetos escolares. A oficina foi bem sucedida.

A timidez inicial de alguns alunos deu lugar à interação e a participação ativa dentro do grupo.

Na sexta oficina lúdica trabalhamos com o jogo de cartas do alfabeto, com o qual procedemos da seguinte forma: dividimos a turma em dois grupos, colocamos as fichas com as letras do alfabeto na mesa e escolhemos um integrante de cada grupo para vir à frente, e escolher uma letra. Cabia ao grupo, procurar a maior quantidade de palavras com a respectiva letra. Para isso, os alunos utilizaram o dicionário. No entanto, percebemos que essa foi uma técnica pouco eficaz, na qual o mérito é muito mais pela rapidez em procurar as palavras, do que realmente explorar de modo adequado o vocabulário dos alunos. Após autoavaliarmos essa atividade, percebemos que teria mais produtivo não utilizar o dicionário, mas deixar os alunos utilizarem o conhecimento prévio que possuem. Dessa maneira temos um conhecimento efetivo para ser avaliado.

Na oitava oficina exploramos o jogo de bingo com o tema dos alimentos. Iniciamos a atividade distribuindo a cada aluno uma cartela com os nomes de alguns alimentos. Primeiramente, o nome foi pronunciado por nós, professores, em português. Na sequência, os alunos responderam e marcaram a palavra em espanhol. O jogo consistiu em completar, primeiramente a linha e, finalmente, toda a cartela.

Na última oficina lúdica trabalhamos com jogo da memória. Iniciamos a aula com a divisão em grupos e entregamos um jogo da memória diferente para cada grupo com parte verbal e não verbal. Na sequência os alunos jogaram um e depois e puderam trocar de jogo com todos os outros grupos. Avaliamos que a participação dos alunos foi positiva e contribuiu para a aprendizagem de léxico por meio da memória visual.

## **12.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as vertentes interacionistas de ensino, lembrando que nos amparamos principalmente na perspectiva de Vigotsky e Piaget, o lúdico como método de aprendizagem tem estado bastante em foco, apesar

de observamos ainda na prática de ensino-aprendizagem a predominância dos moldes tradicionais, de metodologia autoritária, que inibem, em partes, a possibilidade de escolha e a criatividade. As oficinas com o lúdico nos possibilitaram ampliar a compreensão à respeito da prática de ensino lúdico e suas implicações.

O fato de os acadêmicos bolsistas participarem ativamente da elaboração dos materiais pedagógicos e das oficinas contribuiu para que pudéssemos estar em contato com o processo de ensino-aprendizagem.

A experiência também foi bastante positiva ao vermos que os alunos gostaram do material produzido e da dinamicidade das oficinas. Pudemos observar o envolvimento dos estudantes nessas oficinas, pois participaram ativamente e realizaram os jogos e atividades lúdicas de modo satisfatório, interagindo com o grupo e com os conteúdos e demonstrando interesse nas atividades e motivação ao desenvolvê-las..

Creemos que o projeto tem conseguido fortalecer a relação das acadêmicas bolsistas do curso de licenciatura com o ensino, colaborando para que adquiram experiência em sala de aula e segurança no ensinar, e ainda, verificamos que as professoras supervisoras também se sentem motivadas pelos resultados positivos, buscando promover um ensino de qualidade.

A aplicação desse material nas oficinas demonstrou a importância do lúdico na construção do processo de aprendizagem de língua espanhola e ressaltou o papel do lúdico como facilitador no processo de aprendizagem de outra língua, visto a participação dos alunos na realização das atividades, a motivação alcançada e os resultados positivos na aprendizagem da língua estrangeira.

## CAPÍTULO 13

### **OFICINAS DO PIBID DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM USO DO LÚDICO III**

*Ana Flávia Bedin  
Danieli Yumi Ishi  
Greice da Silva Castela  
Elisane Alves de Morais*

#### **13.1 INTRODUÇÃO**

O papel central do presente capítulo é relatar e refletir sobre as vivências adquiridas no âmbito de um projeto de ensino de Língua Espanhola. As atividades foram desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CA-PES), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). As oito oficinas apresentadas nesse texto trabalharam léxico diversificado, verbos e/ou produção oral. ocorreram no Colégio Santa Felicidade, escola localizada na região Sul do município de Cascavel, no estado do Paraná, no segundo semestre de 2011, em uma turma de primeiro ano de espanhol no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM).

A inserção de jogos para o aprendizado da língua estrangeira contribui para que o aluno construa novas descobertas, amplie seu conhecimento linguístico e de mundo, sinta-se mais estimulado a aprender e a interagir em sala de aula.

Além disso, há mudança na postura do docente ao utilizar o lúdico nas aulas, pois como afirma Chaguri, “O professor de LE que utiliza atividades lúdicas torna-se mediador do conhecimento, propiciando ao

educando espaço para criar e experimentar suas habilidades sem se desligar do mundo real” (CHAGURI, 2009, p. 75).

Nessa mesma perspectiva inovadora procuramos demonstrar ao professor que a possibilidade de inclusão da ludicidade em sala de aula, torna o aprendizado mais prazeroso. No entanto, procuramos também quebrar pré-conceitos de que o trabalho com o lúdico possa ser mais complexo no que tange a montagem do material.

### **13.2 A COLABORAÇÃO DO JOGO NA APRENDIZAGEM**

Por diversos fatores não mensuramos e, às vezes, não compreendemos com clareza o papel do lúdico na aprendizagem. Huizinga (1996) afirma que isso ocorre pelo fato de ainda termos uma visão errônea sobre o jogo. Contudo, os estudos sobre a aprendizagem e da psicologia têm contribuído para seu melhor entendimento, destacando que o jogo é uma excelente ferramenta para o ensino aprendizagem, por conta de suas próprias características, pois o que distingue o jogo de outras práticas utilizadas na aprendizagem é o efeito que ele produz nos participantes.

De acordo com Alicia Fernández (1991), no processo de aprendizagem estão envolvidos diversos níveis, além do cognitivo, dentre estes: o desejante. Dessa forma para que a aprendizagem ocorra, satisfatoriamente, é preciso que haja, ainda, o desejo, que pode ser instigado pelo jogo, devido a suas próprias características. É intrínseco ao jogo o fascínio, a interação entre os participantes, a criação de um mundo irreal, bem como a sensação de liberdade produzida por ele. Além disso, o ambiente formado pelo jogo é um ambiente de liberdade, os participantes têm a sensação de estar em um mundo de faz de conta, o que prende os jogadores. Esse conjunto de características desperta o desejo, importante para que o conhecimento se torne saber.

Ainda, segundo Fernández (1991), o conhecimento difere do saber, pois o primeiro não pode ser sistematizado, adquirido objetivamente. Já, o saber, é transmitido experiencialmente e concede o poder

de uso, diferentemente do conhecimento. Para a autora, “uma grande falha de nossa educação tem a ver com a desqualificação do saber e o endeusamento do conhecimento” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 18). Portanto, não basta o conhecimento, é necessário o saber. Nesse sentido é que a contribuição do lúdico é representativa, porque propicia a transformação do conhecimento em saber pelo fato de o aluno fazer próprio o conhecimento do outro jogando.

Assim sendo, as oficinas lúdicas foram preparadas objetivando contribuir com a escrita, leitura e, principalmente, com a aquisição de vocabulário. Foi possível verificar que nas oficinas o lúdico foi muito produtivo: houve interação entre a turma e com as professoras e a compreensão do conteúdo trabalhado, conforme menção dos próprios alunos.

### 13.3 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO LÚDICO

Partindo da perspectiva sócio-histórica, Vygotsky (1987) aponta que o aprendizado se realiza por meio da intervenção dos outros, sendo assim, o ensino é considerado um fenômeno social. Por isso, a atividade lúdica tem grande importância no desenvolvimento do aluno.

Os jogos no contexto sócio-histórico são um tipo de atividade social humana correlacionada à conjuntura social e cultural. Cada vez mais as brincadeiras ocupam lugar de destaque na sociedade, bem como no cotidiano escolar. Chaguri (2009) define o lúdico como qualquer atividade alegre e descontraída que possibilita o sujeito a agir e a interagir. E nesse contexto é papel fundamental da escola propiciar ao aluno momentos de interação. Além disso, como afirma Mar (2002),

É função da escola fazer com que as diferentes experiências de mundo compartilhadas em sala de aula sejam respeitadas e valorizadas [...]. Nesse contexto o jogo passa a ser indispensável para a realização dessa função, ao enriquecer o senso de responsabilidade e fortalecer as normas de cooperação, acima de preconceitos e pontos de vista divergentes. (MAR, 2002, s/p)

Por isso, as atividades lúdicas criadas intencionalmente pelo professor com o intuito de estimular a aprendizagem faz com que haja a inserção de novas práticas didáticas que interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

E é pautando-nos na motivação no aprendizado de LE que se pode destacar o bom emprego das atividades lúdicas em sala de aula:

Manter a ativação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da educação e é uma das preocupações básicas na produção de materiais. A atividade deve ser prazerosa para o aluno, despertar sua curiosidade e mantê-lo interessado no assunto, mesmo depois que tenha terminado. (LEFFA, 2003, p. 32).

Não se pode deixar de destacar que o lúdico tem o importante papel de caráter formativo.

[...] Podemos afirmar que as brincadeiras, jogos, atividades lúdicas que desafiam o aluno a um comportamento além de seu conhecimento básico de língua estrangeira, provocam mudanças, pois diante de situações-problema, o aluno é obrigado, através da interação, a atingir o objeto proposto, ocorrendo um desenvolvimento que vai além do seu comportamento habitual. Com a ação didática voltada para a realização de atividades lúdicas, podemos afirmar que somos capazes de provocar respeito mútuo, obediência às regras, responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal, desenvolvimento cognitivo e exploração da zona proximal. (SANCTIS, 2008, s/p)

Por essas questões apresentadas é que se pode considerar a ludicidade como valor educacional intrínseco, pois a atividade se aplicada irá proporcionar uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que o entendimento do conteúdo seja mais fácil e acessível na visão do aluno. Assumimos assim, o jogo como objeto facilitador do processo de aprendizagem, e como destaca Gisele Domingos do Mar, “por meio do jogo o ser humano desenvolve e exercita sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção, sua criatividade e sua autonomia” (MAR, 2002, s/p).

O aluno ao participar do jogo sente-se como parte integrante dele, passa a executar tarefas e a obedecer às regras impostas, com o intuito de que sem sua atuação não é possível alcançar o objetivo, que nesse contexto pode ser empregado como aquisição do conhecimento.

Outra contribuição importante que merece ser mencionada é que além de melhorar o conhecimento linguístico, de fato, podemos perceber que a aplicação dos jogos em sala de aula propiciou o aumento da capacidade de trabalho em grupo. Haja vista que em uma sala de aula convencional encontramos grupos com maior afinidade entre si, ao aplicar a atividade lúdica é possível constatar, que no momento do jogo, fatores como a exclusão de alunos não foram verificadas. Consideramos que a aplicação de jogos pedagógicos na aula de LE servem de apoio no uso efetivo da língua oral, sendo assim, faz com que os estudantes percam o medo de se expor, comunicando-se naturalmente, pois sentem-se confiantes ao aumentar de forma prazerosa o seu conhecimento linguístico.

Diante do sinônimo “brincadeira” em sala de aula é que surgem discussões sobre a aplicabilidade do lúdico pelo professor. O jogo pedagógico deve ter intenção explícita de provocar a aprendizagem, sendo assim desenvolver aptidão ou capacidade cognitiva. Que além do simples gosto pela brincadeira, oportuniza o aluno a respeitar limites, socializar, explorar sua criatividade e, principalmente, aprender a pensar. Sobre isso, Chaguri ressalta:

Obviamente uma atividade lúdica nunca deve ser aplicada sem que tenha um benefício educativo, ou seja, nem todo jogo pode ser visto como material pedagógico, até porque Sishimoto (1998) e Szundy (2005) apontam que a atividade lúdica no processo de ensino/aprendizagem é um dos fatores que integra aquisição de uma LE que o aprendiz esteja em contato, o qual ocorre gradativamente e inconscientemente de forma a resultar uma comunicação natural. (CHAGURI, 2009, p. 78).

Para a aplicação de atividades lúdicas em sala de aula, não é possível fornecer receitas prontas, tampouco afirmar com precisão como

será a aceitação de cada aluno. Porém, cabe ao professor fazer as devidas adequações e modificações, tendo como base o conteúdo que se pretende ensinar, o nível em que o aluno se encontra, o tempo e a duração da atividade.

A intervenção do professor deve ocorrer no momento certo, estimulando-os para a reflexão, para que possa ocorrer a estruturação do conhecimento. Assim o aluno poderá descobrir, vivenciar, modificar, recriar regras, assimilando com o conteúdo em pauta. Ressaltamos que a mediação é essencial, tornando-se concreta a partir do momento que o professor domina o conteúdo.

### **13.4 SOBRE AS OFICINAS LÚDICAS**

As oficinas lúdicas do PIBID foram criadas com o intuito de incentivar e aprimorar o aprendizado em Língua Espanhola por meio dos jogos. A atividade possibilitou o uso gramatical da língua de modo fácil e acessível. Os jogos foram importantes para que o aluno ampliasse o nível vocabular, bem como reconhecesse as palavras em língua estrangeira, fizesse uma revisão do conteúdo já visto, tudo isso em desenvolvimento com a criatividade e incitando o aprendizado em língua estrangeira de maneira dinâmica.

Antes de dar início à aplicação da oficina, as acadêmicas fizeram as devidas apresentações e informaram aos alunos os objetivos das oficinas e sobre a frequência semanal dos encontros.

Na primeira oficina lúdica todo o conteúdo trabalhado nos jogos já havia sido visto pelos alunos. O primeiro jogo a ser aplicado foi o dominó. A oficina foi realizada na biblioteca da escola, pois o local era arejado e contava com uma mesa ampla, ideal para a montagem do jogo. Participaram dessa oficina quatro alunos. Foram levados para a escola quatro modelos de dominós e todos foram jogados pelos alunos. O primeiro modelo aplicado foi o dominó dos animais. Cada peça do dominó continha uma palavra e uma gravura, o objetivo era ligar a palavra corretamente à imagem. Venceu o jogo o primeiro que liberou

todas as peças. Os alunos em um primeiro momento simpatizaram com as gravuras dos animais.

O segundo modelo aplicado foi o dominó das partes da casa. Pudemos perceber que a cada rodada os alunos se empenhavam mais em correlacionar as palavras com as imagens. Notamos que o objetivo de incitar o aprendizado foi alcançado.

O terceiro modelo foi o dominó das frutas e verduras. Na ocasião os alunos puderam também treinar oralmente o conteúdo vocabular. Nessa rodada antes deles correlacionarem a palavra em espanhol à gravura, eles precisavam falar oralmente a palavra que aparecia na peça e posteriormente dizer o significado que eles achavam ser.

O último modelo de dominó trabalhado correspondeu às partes do corpo humano. Deixamos esse modelo propositalmente por último, devido ao jogo ser considerado de um nível elevado em comparação aos outros. Assim, os alunos puderam jogar essa temática num momento em que estavam mais familiarizados com a dinâmica do jogo. Categorizamos essa temática ao nível mais elevado, porque além de o jogador ter que correlacionar as palavras com as gravuras, nessa partida ele ainda precisava relacionar as palavras ou gravuras, bem como unir também a imagem com a definição do órgão humano. Assim, era necessário ao aluno ter noção básica do funcionamento do corpo humano, e compreender e interpretar a leitura em língua espanhola.

A duração da primeira oficina com a aplicação de todos os modelos de dominó foi de 60 minutos, em média 15 minutos por partida. É imprescindível destacar que os alunos demonstraram amplo interesse em realizar a atividade e após o término da mesma, solicitaram para que fizéssemos mais uma rodada. Entretanto não pode ser executada por ultrapassar o tempo previsto. Contudo, podemos verificar que os alunos gostaram de aprender a língua Espanhola de maneira diferente.

Na segunda oficina quando os alunos viram as acadêmicas ficaram curiosos e procuraram saber qual era o jogo e a temática a ser trabalhada no dia. Dessa vez a atividade foi aplicada em uma sala de aula, destinada especificamente para as aulas do CELEM. Para esse jogo foi solicitado que os alunos fizessem um círculo para iniciar a par-

tida. Participaram dessa oficina seis alunos. Na oportunidade, foram aplicados dois jogos.

O primeiro jogo foi referente às profissões. Em uma caixa havia diversos papéis, cada um deles continha escrita uma profissão. Em sentido horário, cada aluno retirava um papel, lia e oralmente falava a profissão correspondente, caso não soubesse o significado eles solicitavam ajuda para a professora supervisora. Nessa rodada, os alunos não sentiram dificuldades. Ao pegar o papel o aluno precisava dizer a profissão em Espanhol, o significado em português e se gostavam ou não da profissão e precisavam explicar o porquê da resposta dada. Após todos os alunos executarem a tarefa, todos os papéis retornavam para a caixa. O aluno que iniciou a brincadeira voltava a retirar um papel da caixa, nesse momento ele não poderia dizer qual era a profissão, precisava falar em Espanhol como, qual, onde o trabalho é executado, e os demais alunos deveriam adivinhar qual era a profissão por meio das dicas. O jogo tornou-se fácil, pois os alunos em um primeiro momento falaram a profissão e posteriormente ao tentar adivinhar já sabiam quais as profissões continha a caixa. O jogo durou em média meia hora.

A temática do segundo jogo foi sobre os meios de transporte. Ainda em forma de círculo, cada aluno retirava uma carta que continha um meio de transporte e abaixo outras três palavras que remetiam à palavra principal. O aluno não podia relatar qual era o meio de transporte, apenas lia oralmente as três dicas. Os demais alunos precisavam descobrir qual era a palavra correspondente. Devido ao número de alunos e a quantidade de cartas, foram realizadas quatro rodadas desse mesmo jogo. A duração desse jogo foi de 25 minutos.

Na terceira oficina, o jogo levado à sala de aula foi o bingo e o conteúdo esteve relacionado aos materiais escolares e peças de roupas. Duas mesas foram colocadas em frente às carteiras dos alunos que permaneceram em posição habitual, sendo solicitado que os alunos ocupassem os lugares mais à frente para iniciar a partida. Como de costume, ao adentrar em sala de aula, os alunos ocupam as carteiras localizadas ao fundo da sala, e dessa vez, não foi diferente, mas após a solicitação, aceitaram a proposta de sentarem à frente. O modo como

as mesas e as carteiras ficaram dispostas, com as bolsistas face a face com os alunos, possibilitou uma melhor fluência do jogo. Dessa forma, notamos pela expressão facial dos alunos que estes demonstraram entusiasmo em cada rodada.

Participaram dessa oficina seis alunos. Cada um recebeu uma cartela com variadas palavras em espanhol e grãos de milho para marcar as palavras que foram sorteadas. Ao invés de sortear bolas numéricas, nesse jogo foram sorteadas as palavras pelas estagiárias aleatoriamente. A primeira temática a ser abordada foi referente à vestimenta. Em um primeiro momento, as palavras sorteadas foram lidas somente em espanhol, após a leitura da palavra pedíamos aos alunos se eles lembravam o significado, caso a resposta fosse afirmativa, era confirmada e ressaltada a palavra, se os alunos não soubessem o significado as estagiárias relatavam do que se tratava.

Devido ao grande número de cartelas, foram realizadas mais duas rodadas referentes ao mesmo tema. O vencedor da rodada deveria completar toda a cartela com as palavras sorteadas. Como já haviam sido sorteadas por várias vezes as palavras em espanhol, na última rodada sobre as peças de roupas, as estagiárias resolveram relatar as palavras de maneira diferente, falando somente em português, por isso a atenção ao jogo por parte dos alunos deveria ser maior, pois eles iriam também recapitular as palavras que já haviam sido sorteadas em rodadas anteriores. O tempo dessas partidas foi de 30 minutos.

Nos demais 20 minutos de oficina foi aplicado o mesmo jogo com outro conteúdo, sobre os materiais escolares. Convém mencionar que nessa brincadeira os vencedores do bingo foram surpreendidos e ganharam prêmios, levados pelas estagiárias. Foram levadas frutas para serem distribuídas como forma de premiação para além de incitar o aprendizado em língua Espanhola, incentivar o consumo de alimentos saudáveis.

No quarto encontro, devido ao mau tempo, somente uma aluna participou dessa oficina, o que não impediu que o jogo fosse realizado. Devido ao número reduzido de alunos, a partida foi realizada, uma única vez, na sala de informática do Colégio Santa Felicidade. Para o

jogo foram levados para a escola diferentes tipos de alimentos, os quais foram todos degustados pela aluna. Com uma venda nos olhos a aluna precisava provar os alimentos e em espanhol precisava dizer do que se tratava. O jogo também foi importante para treinar a oralidade com a aluna. O tempo do jogo foi de quarenta minutos. Dos vinte e cinco tipos de alimentos, a aluna acertou doze.

Após a partida, a aluna parabenizou as estagiárias pela brincadeira e ressaltou que foi a forma mais eficaz e saborosa de conhecer os alimentos em Língua Espanhola. Relatou ainda que, quando necessário, ela recorreria ao jogo para relembrar o conteúdo vocabular, pois não trabalhou somente com a memória, mas também com outros sentidos, como o olfato e o paladar.

Na quinta oficina enfocamos o vocabulário das cores e da família. Com o primeiro utilizamos palavras cruzadas. Cada aluno recebia uma folha com um crucigrama que deveria ser completado de acordo com as coordenadas fornecidas ao aluno. Para trabalhar com as cores, cada aluno recebia uma folha com uma esfera colorida. Primeiramente era falado o nome das cores e, depois, eram feitas perguntas, as quais deveriam ser respondidas com o nome de uma cor em espanhol.

Na sexta oficina abordamos o vocabulário de roupas e acessórios. Para tanto aplicamos um jogo de baralho, com 52 cartas, sendo os naipes representados pelas cores verde, vermelho, azul e preto e as figuras de quatro tipos de vestimentas: feminino, masculino, roupa de banho e roupa de dormir. O baralho possuía também dois curingas com peças de roupas completas. O aluno recebia nove cartas e deveria formar combinações: a masculina, composta por tênis, boné, camiseta e calça; a feminina, com sapato, vestido e um colar; o traje de banho, composto por biquíni, chapéu e sandália; a roupa de dormir, com touca, pijama e pantufas. O objetivo era formar três combinações no fim do jogo. As combinações poderiam ser feitas com peças iguais, diferenciado apenas pelo naipe, ou combinações a partir do tipo de roupa masculino, feminino, roupa de banho ou peças de dormir.

No sétimo encontro foi aplicado o jogo do tabuleiro dos verbos. O tabuleiro estava dividido por casas e cada casinha continha um verbo que deveria ser conjugado no presente do indicativo. O jogador deveria construir uma frase com o verbo conjugado em qualquer pessoa, se acertasse avançava casas, caso contrário permanecia no mesmo lugar. Percebemos que inicialmente os alunos estavam um tanto retraídos, pelo fato de terem que montar uma frase e ainda conjugar o verbo. No entanto, ao longo do jogo, tal posição mudou e todos se mostraram envolvidos e empenhados com o jogo.

Na última oficina trabalhamos os estabelecimentos comerciais com um jogo de tabuleiro, composto por vários pontos em que havia um estabelecimento comercial, podendo ser banco, loteria, cinema, biblioteca, sapataria, aeroporto etc. Quando parasse em um desses pontos o jogador deveria retirar um cartão com o comando que deveria executar: pagar uma quantia em dinheiro; ganhar uma quantia em dinheiro; permanecer na mesma posição; avançar casas; voltar casas, entre outras opções. Tínhamos em vista exercitar a leitura, apresentar um pouco mais a cultura de países e ampliar o vocabulário. Esse foi um dos jogos em que os alunos mais se envolveram. Nessa oficina podemos constatar com mais clareza como o lúdico envolve os alunos, pois era visível o gosto pela atividade.

### **13.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as oficinas lúdicas percebemos com maior clareza os fatores que envolvem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Consideramos que o lúdico traz contribuições extremamente relevantes para os processos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme buscamos apontar ao longo deste trabalho, e que uma prática que se valha ao máximo de tal ferramenta, tende a produzir um excelente resultado em termos de engajamento dos alunos, motivação, interação e aprendizagem dos conteúdos trabalhados.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BEZERRA, M. A. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. **O ensino da leitura e produção textual – Alternativas de renovação**. EDUCAT: Pelotas/RS, 1999.
- CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vertigo**. México: Fondo de Cultura económica, 1986.
- CASSANY, Daniel. **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1990.
- \_\_\_\_\_. **La cocina de la escritura**. Barcelona, Anagrama, 1995.
- \_\_\_\_\_. La expresión escrita. In: Sánchez Lobato, J.; y Gargallo, I. (dir.): **Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera**. Madrid, SGEL, 2004. p. 917-942.
- CASTELA, Greice da Silva. La producción de actividades de comprensión de lectura em E/LE. In: CORRAL, Francisco (Cord). **Actas del IV Simposio Internacional de Didáctica**. Instituto Cervantes: Rio de Janeiro, 22-23 de Junho de 2007.
- CHAGURI, Jonatas de Paula. **O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros**. Revista X. Campinas, v. 2, 2009, p. 73-89.
- DIONISIO, Regiane Pinheiro; QUIROGA, Valeria Verônica. Propuestas en producción escrita para los variados niveles de Español como Lengua Extranjera. In: **XV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008. v. 1. p. 167-172.
- DUBOIS, Maria Eugenia. **Texto en contexto 7: Sobre lectura, escritura... y algo más**. Argentina. Asociación Internacional de lectura, 2006.
- ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Escribir en lengua extranjera en contexto escolar: qué, cuándo, cómo, por qué y para quién? In: **XV Seminario de Dificul-**

- tades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.** São Paulo: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008. v. 1. p. 17-21.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada.** Editora Artes Médicas, 2ª Edição, Porto Alegre, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler.** 48º. ed, Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor,** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho.** 1ª ed. São Paulo-SP : Martins Fontes, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org). **Questões de linguagem.** 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 47-53.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 10 ed. Campinas/SP: Pontes, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem.** 6º. ed, São Paulo: Cortez, 2000.
- LEFFA, Vilson. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson. (org). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf)>. Acesso: 20 nov. 2011.
- LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social.** In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1990. p. 19 - 44.
- MAR, Gisele Domingos do. Jogando para aprender: o lúdico no ensino de línguas.. In: **Congreso Brasileiro de Hispanistas**, 2., 2002, São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100027&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100027&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 07 mar. 2013.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19º. ed, São Paulo : Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos; 74)

NEGRINE, Airton. **O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade.** In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 1ª ed. Petrópolis-RS : Vozes, 2000.

SANCTIS, Ricardo José Orsi de . **A mediação lúdica no ensino de língua espanhola: um desafio docente para além da instrução.** 2008. Disponível em Web Artigos <<http://www.webartigos.com/artigos/a-mediacao-ludica-no-ensino-de-lingua-espanhola-um-desafio-docente-para-alem-da-instrucao/10030/>> Acesso em 04 mai. 2011.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender.** São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira.** Paraná: Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná. 2008a. Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa.** Paraná: Secretaria de Estado da Educação Básica do Paraná. 2008b. Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PÉCORA, Acir. Problemas de coesão textual. In: PÉCORA, Acir. **Problemas de Redação.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 58-86.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANA, A.C (Org). **Roteiro de redação: lendo e argumentando.** São Paulo: Scipione, 1998.

YVGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. (1987).

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.





***Impressão:***

**Evangraf**

Rua Waldomiro Schapke, 77 - POA/RS  
Fone: (51) 3336.2466 - (51) 3336.0422  
E-mail: [evangraf.adm@terra.com.br](mailto:evangraf.adm@terra.com.br)



Ministério da  
**Educação**

G O V E R N O F E D E R A L  
**BRASIL**  
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Este livro é fruto da realização do projeto de ensino de Espanhol do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), financiado pela CAPES, na *Universidade Estadual do Oeste do Paraná* (UNIOESTE), desde maio de 2010, sob a coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Greice da Silva Castela.

A presente coletânea reúne 12 capítulos escritos a fim de socializar vivências e resultados obtidos em oficinas de compreensão leitora, produção textual e jogos/ atividades lúdicas elaboradas e aplicadas no período compreendido entre maio de 2010 e dezembro de 2011, em dois colégios da rede estadual de ensino, em turmas de língua espanhola do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), na cidade de Cascavel, pelos 15 bolsistas integrantes do PIBID de Espanhol na UNIOESTE.

Esperamos que esta obra possa estimular a realização de outros projetos de ensino como este, dada sua relevância na formação inicial docente e aos bons resultados obtidos.

EDITORA  
**Evangraf**  
LTD.A

ISBN 978-85-7727-522-9



9 788577 275229