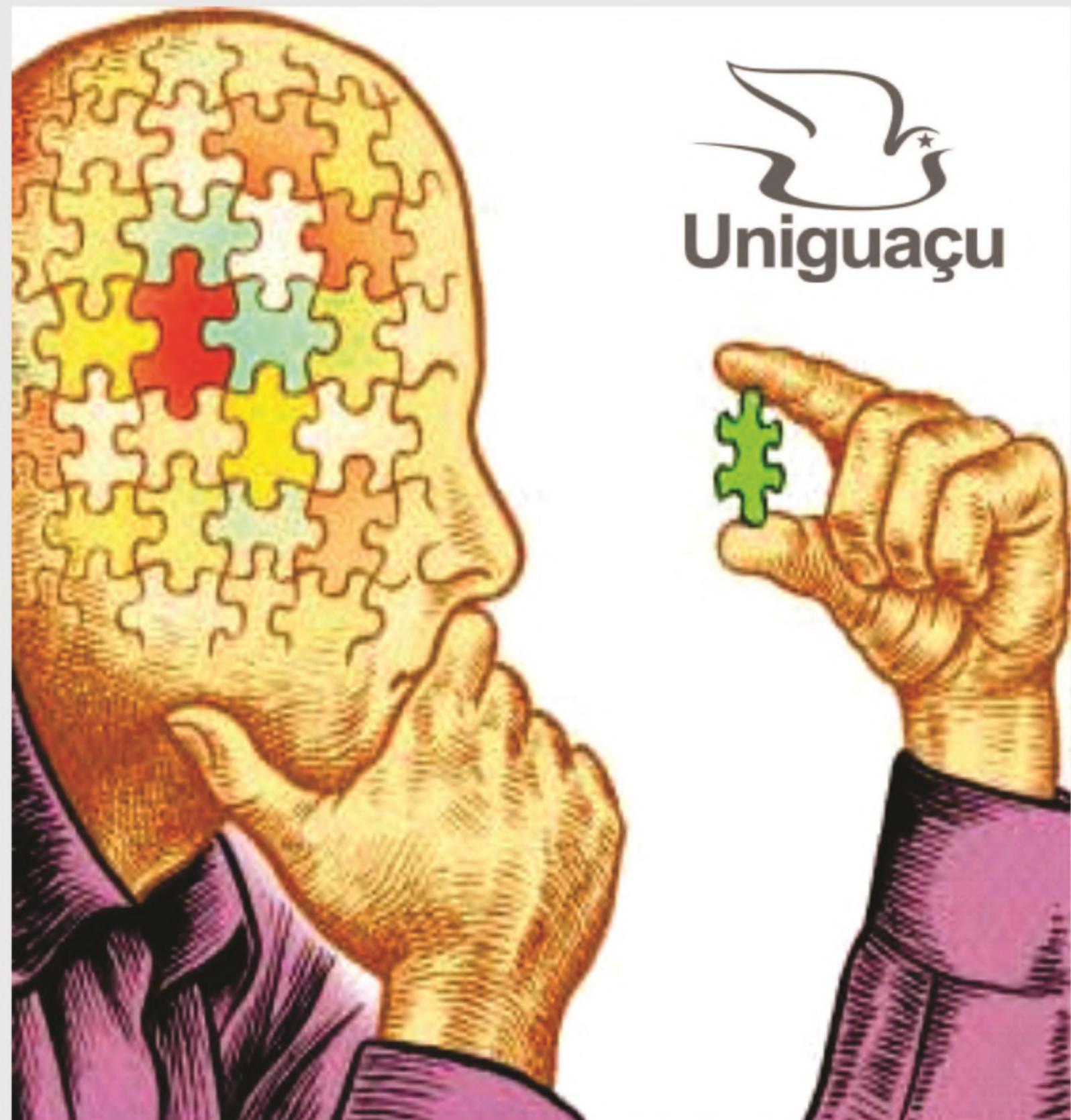


MEDITATIO

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS

ISSN 2359-3318




Uniguaçu

Ano 1 - Volume 1.
Novembro e Dezembro de 2014.

Revista Meditatio de Ciências Sociais e Aplicadas – Ano 1 – Volume 1 – União da Vitória.
Novembro e Dezembro de 2014. ISSN: 2359-3318

EXPEDIENTE

FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUAÇU – UNIGUAÇU

Rua Padre Saporiti, 717 – Bairro Rio D´Areia
União da Vitória – Paraná
CEP. 84.600-000
Tel.: (42) 3522 6192

CATALOGAÇÃO
ISSN 2359-3318

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UNIGUAÇU

Presidente da Mantenedora
Dr. Wilson Ramos Filho

Direção Geral
Prof. Ms. Edson Aires da Silva

Coordenação Acadêmica
Profª. Ms. Marta Borges Maia

Coordenação de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão
Profª. Ms. Dagmar Rhinow

Coordenação do Curso de Administração
Profª. Ms. Jonas Elias de Oliveira

Coordenação do Curso de Agronomia
Profª. Ms. Marcia Maria Coelho Beatriz

Coordenação do Curso de Biomedicina
Prof. Esp. Raul Ferreira

Coordenação do Curso de Direito
Prof. Sandro Perotti

Coordenação do Curso de Educação Física
Profª. Ms. Rosicler Duarte Barbosa

Coordenação do Curso de Enfermagem
Profª. Ms Marly Terezinha Della Latta

Coordenação dos Cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Civil
Prof. Adailton Lehrer

Coordenação do Curso de Engenharia Mecânica
Prof. PHD Gino Capobianco

Coordenação do Curso de Farmácia
Prof. Ms. Marcos Joaquim Vieira

Coordenação do Curso de Fisioterapia
Profª. Ms. Giovana Simas de Melo Ilkiu

Revista Meditatio de Ciências Sociais e Aplicadas – Ano 1 – Volume 1 – União da Vitória.
Novembro e Dezembro de 2014. ISSN: 2359-3318

Coordenação do Curso de Medicina Veterinária

Prof. Ms. João Estevão Sebben

Coordenação do Curso de Nutrição

Prof^a. Ms. Lina Cláudia Sant`Anna

Coordenação do Curso de Psicologia

Prof^a. Ms. Eline Granzotto

Coordenação do Curso de Serviço Social

Prof^a. Tatiane Ferreira

Coordenação do Curso de Sistemas de Informação

Prof. Ms. André Weizmann

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA REVISTA

Editor Geral das Revistas Uniguaçu

Prof. Ms. Atilio A. Matozzo

Editor da Revista Meditatio

Conselho Editorial

Prof^a. Dr^a. Marilucia Flenik da Silva (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. Carlos Eduardo Moreira (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. Jonas de Oliveira (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. Romildo João Lisboa (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. Leonel de Castro Filho (UNIGUAÇU)
Prof^a. Ms. Juliana Pessi Mayorca (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. João Vitor Passuello Smaniotto (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. Fernando David Perazolli (UNIGUAÇU)
Prof^a. Ms. Marta Borges Maia (UNIGUAÇU)
Prof. Ms. Edson Aires da Silva (UNIGUAÇU)

SUMÁRIO

Sequências Didáticas: (re)pensando o ensino-aprendizagem em sala de aula, Atilio A. Matozzo.....	05
Cantando e encantando os alunos e produzindo leitores (como, por que e para que): a didatização do gênero textual “letra de música” através de sequências didáticas e o seu potencial didático na aquisição do idioma espanhol como língua estrangeira, Gilson Rodrigo Woginski.....	15
Gestão escolar, democracia e participação: desafios contemporâneos, Jociane Aparecida Silva.....	40
Avaliação de leitura em língua inglesa em uma escola Estadual do Paraná, Naoeli Ramthun Moreira Luiz.....	53

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: (RE)PENSANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Atilio A. Matozzo (UNIGUAÇU)¹

RESUMO: Em um país de terceiro mundo muitas tentativas de se desenvolver uma metodologia de ensino são testadas até que se chegue a um resultado satisfatório, ou pelo menos que supere as perspectivas de renovação. O problema se concentra, absolutamente, em como isso acontece, isto é, a problemática está em quem sofre com a aplicabilidade dos processos testados: os alunos. Muitos serviram, verdadeiramente, como cobaias dos processos metodológicos de ensino-aprendizagem testados no Brasil nos últimos trinta anos de ensino público. Assim, propomo-nos a apresentar, neste trabalho, a descrição de uma metodologia de elaboração de aulas/tarefas calcadas nas Sequências Didáticas, apresentada através das pesquisas desenvolvidas pelo conhecido Grupo de Genebra, encabeçado por Dolz e Schneuwly. Em nosso trabalho há a apresentação da metodologia apresentada pelo Grupo, bem como modelos, aplicados, de diagnósticos e de Sequência Didática.

PALAVRAS-CHAVE: Sequências Didáticas; Ensino-aprendizagem; Projeto de Classe.

ABSTRACT: In a third world country many attempts to develop a methodology are tested until they reach a satisfactory result, or at least that overcomes the prospects for renewal. The problem is concentrated, absolutely, how it happens, that is, the problem is in those who suffer from the applicability of the tested processes: the students. Many served truly as guinea pigs of the methodological processes of teaching and learning tested in Brazil in the last thirty years of public education. Thus, we propose to make this work, the description of a methodology for developing lessons/tasks sidewalks sequences in Teaching, presented by the research to develop known by Geneva Group, headed by Dolz and Schneuwly. In our work for the presentation of the methodology presented by the Group as well as models, applied in diagnostic and Sequence Curriculum.

KEYWORDS: Sequences for Teaching, Teaching and learning; Draft Class.

1 INTRODUÇÃO

Como ensinar todos os conteúdos aos alunos na escola? Se, hoje em dia, existem várias pistas para responder a essa questão, nenhuma satisfaz, simultaneamente, as seguintes exigências:

- Permitir o ensino-aprendizagem de diferentes áreas a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná - UFPR - (2010). Professor das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu de União da Vitória - Paraná - UNIGUAÇU. Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Assessor Educacional da Secretaria de Educação de General Carneiro - Paraná. Membro do Corpo Editorial da Revista Eletrônica O Guari ISSN 1983 - 6600. Editor do Suplemento Literário Pandorga, do Jornal O Comércio de União da Vitória. Pesquisador e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gêneros Textuais da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória - UNESPAR. Presidente da Comissão Própria de Avaliação da Uniguaçu. Coordenador do Centro de Línguas da Uniguaçu (CELU). Editor Geral das Revistas Uniguaçu. Tem experiência nas seguintes áreas: Gêneros Textuais e Ensino; Psicanálise e Linguagem e Análise do Discurso.

- Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- Centrar-se de fato nas dimensões em que os conteúdos e as disciplinas se apresentam;
- Oferecer um material rico em textos de referência, bem como exemplos e exercícios;
- Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- Favorecer a elaboração de projetos de classe.

Uma proposta como essa tem sentido quando se insere num ambiente escolar uma prática didático-pedagógica efetiva, isto é, que permita aos alunos a co-participação nas aulas, propiciando um aprendizado diferenciado, fazendo com que os educandos se aprimorem nas noções básicas, bem como nas técnicas e instrumentos necessários para o desenvolvimento do conhecimento e da cultura, nas mais diversas situações propostas dentro, e fora, das salas de aula.

Assim, propomo-nos a apresentar, neste trabalho, tendo como base os estudos e discussões do Grupo de Genebra, comandado por Dolz e Schneuwly, um processo de ensino-aprendizagem calcado em sequências didáticas, as quais modelam o trabalho em sala de aula, compartilhando, em forma de discussão, os assuntos e temáticas com os alunos, que passam a ser participantes efetivos das aulas.

2 O PROCEDIMENTO

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de algum conteúdo específico, servindo para dar acesso aos alunos a temáticas não compreendidas, facilitando às práticas educacionais.

A estrutura base de uma sequência didática pode ser representado pelo seguinte esquema:

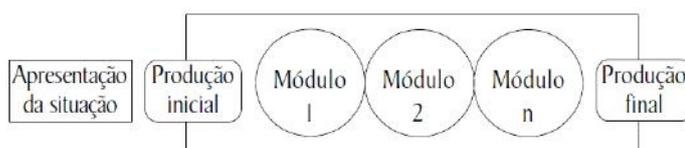


FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98)

Fonte: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

Antes de realizarmos as devidas explicações referentes a cada movimento do esquema acima, devemos saber que para que uma sequência didática seja organizada e aplicada com êxito é necessário realizarmos um diagnóstico, muitas áreas do conhecimento, como a Psicologia, denomina esse diagnóstico como anamnese².

O diagnóstico pode ser realizado de diversas maneiras, porém, algumas reflexões são fundamentais, principalmente porque estamos organizando um material didático, o qual terá o aluno como sujeito receptor/interlocutor, assim, precisamos saber o nível de desenvolvimento de nossos educandos. Para tanto, um diagnóstico pode ser realizado da seguinte forma:

ALUNO	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	RESULTADO
Ana	100%	100%	100%	80%	Ótimo
Felipe	100%	100%	100%	70%	Ótimo
João	100%	100%	60%	80%	Bom
Marcos	100%	55%	20%	10%	Regular
Pedro	100%	80%	70%	80%	Bom
Tais	100%	45%	20%	02%	Ruim
Verônica	70%	30%	15%	01%	Péssima
GRAU DE DIFICULDADE	FÁCIL	REGULAR	MÉDIO	DÍFICIL	

Quadro 01 – Exemplo de diagnóstico simples

No quadro acima temos o exemplo de um diagnóstico simples, baseado em atividades de diferentes níveis, a medida escolhida neste exemplo refere-se à porcentagem de acerto das questões propostas, bem como a tentativa de resolvê-

² Anamnese (do grego *ana*, trazer de novo e *mnesis*, memória) é uma entrevista realizada pelo médico ao seu paciente, que tem a intenção de ser um ponto inicial no diagnóstico de uma doença. Em outras palavras, é uma entrevista que busca relembrar todos os fatos que se relacionam com a doença e à pessoa doente. Uma anamnese, como qualquer outro tipo de entrevista, possui formas ou técnicas corretas de serem aplicadas. Ao seguir as técnicas pode-se aproveitar ao máximo o tempo disponível para o atendimento, o que produz um diagnóstico seguro e um tratamento correto. Sabe-se hoje que a anamnese, quando bem conduzida, é responsável por 85% do diagnóstico na clínica médica, liberando 10% para o exame clínico (físico) e apenas 5% para os exames laboratoriais ou complementares.

las. O resultado pode ser nominado de forma diferenciada, como dissemos antes, isso depende do professor.

No exemplo acima, os supostos alunos enfrentaram dificuldades, principalmente a aluna Verônica, que representa ser a aluna com a maior dificuldade de aprendizagem. Desta forma, sabemos que devemos focalizar, em nossa sequência didática, processos, temas e exercícios que consigam, de alguma forma, atingir tal aluna. Além disso, podemos notar que a atividade de nível quatro, considerada difícil, foi a que mais apresentou problemas de solução a todos os alunos, portanto, precisamos focalizar, também, a resolução de problemas envolvidos com as questões semelhantes à de nível 4.

Para a realização de um diagnóstico simples, como o que apresentamos aqui, precisa-se de tempo, ou seja, o professor deverá ter paciência para aplicar, gradativamente, as atividades para análise. Infelizmente uma questão nos parece iminente: a falta de tempo em sala de aula, já que os conteúdos a serem ministrados são muitos e bem específicos. Porém, podemos encontrar inúmeras soluções, uma delas é a aplicação das atividades ao final de cada aula, até que se obtenha o resultado esperado.

2.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Vamos, então, à explicação do esquema da sequência didática. Começaremos pela apresentação da situação, que visa expor aos alunos um projeto de comunicação **PROFESSOR** \leftrightarrow **ALUNO**, buscando uma integralidade em co-participação do educando para que a produção final apareça como um ponto positivo ao trabalho realizado. Ao mesmo tempo, a apresentação da situação prepara o aluno para a produção inicial, que pode ser considerada como a primeira tentativa de solução/realização das atividades propostas.

Desse modo, a apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma desenvolve uma representação da situação de comunicação e da atividade a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas:

a) **Apresentar um problema bem definido:** a primeira dimensão é do projeto coletivo de produção, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação na qual devem agir; qual é, enfim, o problema que devem resolver, produzindo resultados com autonomia.

b) **Preparar os conteúdos que serão estudados:** a segunda dimensão é a dos conteúdos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com os quais irão trabalhar. O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral. Os alunos devem conhecer bem com o que e como vão trabalhar.

A fase inicial de apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto/planejamento a ser desenvolvido visando à aprendizagem. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um **projeto de classe** (ou plano de aula/plano de classe), elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes, bem como serve de registro para pesquisas e consultas posteriores.

2.2 A PRIMEIRA PRODUÇÃO

No momento da produção inicial, os alunos tentam resolver os primeiros problemas a eles apresentados, revelando, assim, para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Para Dolz e Schneuwly (2004), contrariamente ao que se poderia supor, a experiência tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa posição de insucesso; se a situação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, ou aqueles que são mais preguiçosos, serão capazes de produzirem/resolverem a situação previamente apresentada, mesmo que não respeitem todas as regras/normas pré-estabelecidas. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, cada instrução dada. Esse sucesso parcial já pode ser considerado, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino,

pois permite circunscrever as capacidades que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas pontencialidades. É assim que se definem o ponto preciso que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. Isso é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a seqüência como o aluno.

2.2.1 O primeiro encontro com o trabalho

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, frequentemente, a situação real em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma.

A produção inicial tem um papel central como reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de uma atividade, oral ou escrita, concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, a atividade abordada na seqüência. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Ainda Dolz e Schneuwly (2004) apontam que por meio da produção, o objeto da seqüência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a seqüência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem, raciocínio, leitura, oralidade, etc., dos alunos que se apropriam dos instrumentos de linguagem próprios ao conteúdo trabalhado.

2.2.2 Realização prática de uma avaliação formativa

Para o professor, essas primeiras produções, que evidentemente receberão uma nota, constituem momentos privilegiados da observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de

avaliação formativa. A análise das produções, orais e escritas, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, o seu ensino. A construção modular das sequências facilita todo o processo.

A produção inicial é **o primeiro lugar de aprendizagem** da sequência. Com efeito, o simples fato de fazer (de realizar uma atividade de maneira precisa) constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem. Os pontos fracos e fortes são evidenciados; as técnicas são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem.

2.3 OS MÓDULOS

Nos módulos se trabalham os **problemas** que aparecem na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. O movimento geral da sequência didática deve sempre ir do simples ao complexo, da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de uma atividade, ou conteúdo. No final disso, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Desse modo, sempre deve se trabalhar problemas de níveis diferentes, para que em cada um dos níveis os alunos se deparem com problemas específicos de cada conteúdo/atividade, tornando-se capaz de resolvê-los. Eis a importância de uma sequência didática bem esquematizada.

Outro ponto central é a variação das atividades e estilos de apresentação, proporcionando um trabalho prazeroso ao aluno. A alternância de trabalhos em grupo e individual precisam ser melhorados e repensados. Propõe-se, também, que haja um *feedback* de cada módulo, para que haja uma retomada dos princípios antes trabalhados.

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a expor suas dúvidas e conhecimentos, eles adquirem vocabulário e uma linguagem específica (técnica).

Constroem progressivamente conhecimentos sobre a temática/assunto abordado na sequência.

2.4 A PRODUÇÃO FINAL

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e conceitos que foram instrumentalizados nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

Durante a produção final, é no pólo do aluno que o documento de síntese ganha sua maior importância:

- Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta aprender?);
- Serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão do trabalho realizado;
- Permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho.

2.4.1 Avaliação do tipo somativo

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência, quer escolha uma grade diferente à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação.

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou grades, sempre evoluindo o método de avaliação, repensando-o com adequações inerentes à turma em que se aplique a sequência.

3 APRESENTANDO UM MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Modelo de uma sequência didática. Fonte: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004

No esquema acima temos a representação de um esboço de como podemos iniciar a elaboração de uma sequência didática. Aqui temos uma sequência qualquer, que prevê, já na apresentação da situação, um modelo de reconhecimento, focalizado em três bases: pesquisa, leitura e análise linguística. O seguimento se dá com a produção inicial, sendo realizada com base em uma atividade de nível fácil, passando para os módulos de atividades e exercícios de fixação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a intenção não é a de pedir aos professores que realizem em todas as suas aulas sequências didáticas, mas de levá-los a se aprimorarem progressivamente com a proposta. Apesar da amplitude do material proposto, ainda há uma grande distância da perfeição, porém é um passo bastante grande rumo ao recobrimento das falhas realizadas por processos antiquados que ainda estão sendo utilizados em sala de aula.

As sequências didáticas servem como um projeto para a solução que problemas, mesmo que temporariamente, não podemos esquecer que estas soluções não são instantâneas, mas poderão melhorar o ensino-aprendizagem. As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os educadores conduzirem suas aulas através das informações conseguidas pela anamnese e dos resultados obtidos na aplicação das primeiras sequências em sala de aula.

Este trabalho constitui, para tanto, apenas um esboço para pesquisas futuras, realizadas com base em resultados de sequências aplicadas. Esperamos, ao menos, ter conseguido expor os principais benefícios da utilização das sequências didáticas em sala de aula, como já deixamos claro anteriormente, é uma tentativa, entre tantas, de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como co-participante da aula, não como mero expectador.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B.; *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

CANTANDO E ENCANTANDO OS ALUNOS E PRODUZINDO LEITORES (COMO, POR QUE E PARA QUE): A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL “LETRA DE MÚSICA” ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O SEU POTENCIAL DIDÁTICO NA AQUISIÇÃO DO IDIOMA ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA³

Gilson Rodrigo Woginski (SEED)⁴

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo discutir as questões acerca dos estudos dos gêneros textuais (Bakhtin, 1952), bem como da concepção sociointeracionista da linguagem (Vygotsky, 2008) e das sequências didáticas (Schneuwly e Dolz, 2004) como elementos planificadores de atividades desenvolvidas com gêneros. As questões que nortearam a respectiva pesquisa são: a) por que e para que “letras de música” nas aulas de Língua Estrangeira?; b) qual é o potencial didático dessas letras?; c) como explorar esse gênero textual?; d) por que apresentar ao aluno o gênero musical *reggaeton*?; e) que tipo de atividades propor?

PALAVRAS-CHAVE: gênero textual; letra de música; ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT: The present study aims to discuss the issues concerning studies of genres (Bakhtin, 1952), as well as the social interactionist view of language (Vygotsky, 2008) and didactic sequences (Schneuwly and Dolz, 2004) as planners elements activities with genres. The questions that guided the respective pesquisa are: a) why and for what "lyrics" in Foreign Language classes?; b) what is the educational potential of these letters?; c) explore how this genre?; d) By submitting to the student musical genre *reggaeton*?; e) What kind of activities proposed?

KEYWORDS: Genre; Song Lyrics; Teaching of Foreign Languages.

1 INTRODUÇÃO

Propomos o desenvolvimento de atividades a partir da concepção dos gêneros textuais, bem como a partir do gênero textual “letra de música”, pois consideramos esse gênero como uma ferramenta de compreensão das diferenças linguísticas e das diversas linguagens disponíveis do falante e por considerá-lo também um gênero de ampla circulação social.

³ Este trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida acerca da noção de gêneros textuais e o processo da transposição didática, a “didatização” de gêneros para o ensino das Línguas Estrangeiras (LE). Esta pesquisa foi apresentada como um Mini-curso ministrado por mim no evento “I Jornada de Estudos Hispânicos – Língua e Cultura” promovido pelo Centro de Estudos Hispânicos (CEHISP) e pelo Departamento de Letras da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV) de União da Vitória (PR), de 19 a 20 de setembro de 2008 e aprofundada para esta “Comunicação Oral” a propósito da III Jornada de Estudos Hispânicos organizado pelo CEHISP da FAFIUV, 2010.

⁴ É especialista em Língua e Literatura Hispano-americana pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), de Palmas (PR). Atualmente é Coordenador do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) e do Centro de Línguas (CELI/CEP), ambos do Colégio Estadual do Paraná (CEP), de Curitiba (PR).

Os textos das letras de músicas são portadores de muitas informações linguísticas, culturais, históricas e sociais. Sendo assim, observamos que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2003, p. 22).

2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

A concepção de linguagem que orienta a referida pesquisa é a do **sociointeracionismo**, ou seja, tal concepção está pautada na natureza social da linguagem enquanto produto histórico e social do homem no que se refere à troca de experiências e a produção de conhecimentos.

Dessa forma, a linguagem é compreendida como uma forma de **interação**, pois é ela que permeia as nossas *ações*, bem como articula nossas *relações com o outro e com o meio* e, conseqüentemente, nos constitui como **sujeitos**. Portanto, **a linguagem só se realizará por meio da interação, dentro de situações concretas de produção.**

No que se refere ao caráter interacional e dialógico da língua, conhecemos nossa língua e a língua do outro (as línguas estrangeiras) através dos enunciados concretos que ouvimos e que também produzimos numa dada interação com aqueles que nos cercam.

Na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2008), observamos uma visão de desenvolvimento humano fundamentada na ideia de um organismo ativo, no qual o pensamento é constituído num ambiente histórico e cultural. Ainda, Vygotsky (2008) relata que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são essenciais para que este se constitua como sujeito.

Matencio (2007, p. 55), ao pesquisar a teoria de Vygotsky, reitera a defesa de que:

- (i) toda atividade humana é mediada pelo instrumento (representado, aí pela palavra como signo);
- (ii) as ações do indivíduo em uma atividade são orientadas pelo instrumento (portanto, pelo signo);
- (iii) o instrumento (ou signo), elaborado socialmente, atribui uma certa configuração à atividade,

a um só tempo, significando-a e materializando-a; (iv) a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos, forjados, historicamente, nas interações sociais.

Para Vygotsky (2008), a aprendizagem somente se realiza no âmbito social, a partir das relações interpessoais, ou seja, o indivíduo passa a adquirir conceitos de linguagem e os utilizará apenas se manter contato direto com a língua.

2 O ESTUDO E A NOÇÃO DOS “GÊNEROS TEXTUAIS” (DISCURSIVOS)

2.1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL

Com relação aos estudos da linguagem, Woginski (2008, p. 59) afirma que estes “sofrem influências pela teoria dos gêneros (textuais, de texto, discursivos, do discurso)”.

De acordo com Woginski (2009, s/p), “a expressão 'gênero do discurso' também poderá aparecer como 'gênero discursivo', bem como a expressão 'gênero de texto' poderá dar lugar a 'gênero textual’”.

Dessa forma, verificamos que:

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana [referência a Bakhtin e sua obra “Estética da criação verbal”], sendo que a primeira – *teoria dos gêneros do discurso* – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos [os autores de referência eram o próprio Bakhtin e comentaristas como Faraco] e a segunda – *teoria dos gêneros do texto* - na descrição da materialidade textual [os autores de referência eram Bronckart, Adam entre outros]” (ROJO, 2005, p. 185).

Os termos “gênero textual” e “gênero discursivo” são considerados equivalentes por muitos autores. Na teoria de Mainguenu (2008), por exemplo, não há lugar para essa distinção, tendo em vista ser impossível separar “texto” de “gênero” e todo texto é o texto de um gênero de discurso. Segundo Fairclough (2001), qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Os gêneros do discurso são definidos como “tipos relativamente estáveis e heterogêneos de enunciados dentro de uma esfera de utilização da língua”

(BAKHTIN, 1952, p. 279). Os gêneros são definidos (caracterizados) a partir da sua FORMA (**estrutura**), levando o leitor a reconhecê-lo como tal, bem como a partir do seu PROPÓSITO COMUNICATIVO (**função**) e ambos possibilitam o seu reconhecimento pelo leitor.

É imprescindível observar que:

(...) todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 176).

De acordo com Bakhtin (1952), os gêneros do discurso são caracterizados por três elementos: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*.

a) O *conteúdo temático* refere-se ao contexto de produção e não apenas do que trata o texto num determinado gênero textual. Ainda, é a forma daquele gênero tratar um determinado tema;

b) O *estilo* refere-se ao que geralmente é registrado como marca enunciativa do produtor do gênero textual, bem como o uso de recursos linguísticos;

c) A *construção composicional* refere-se ao modo como é organizado determinado gênero, bem como sua característica e sequência tipológica.

2.2 A QUESTÃO DO SUPORTE DO GÊNERO TEXTUAL

O suporte de um gênero textual “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), bem como “não significa que um suporte determine um dado gênero, mas que um dado gênero determine (solicite) um suporte especial” (WOGINSKI, 2008, p. 60).

3 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL “LETRA DE MÚSICA”

De acordo com Betti (2008, s/p.):

Os textos das canções, pelo menos em alguns casos, são considerados textos literários e, como tal, oferecem ao docente uma ampla gama de registros, estilos, e tipologias com diferentes níveis de dificuldades.

Revista Meditatio de Ciências Sociais e Aplicadas – Ano 1 – Volume 1 – União da Vitória.
Novembro e Dezembro de 2014. ISSN: 2359-3318

Apresentam, além disso, o ritmo típico da língua desde o ponto de vista prosódico, por exemplo, os textos poéticos colocados na música, como fez o intérprete catalão Juan Manuel Serrat com as poesias de Machado e de Hernández. Neste caso, a canção é também um recurso importante para introduzir os estudantes na literatura e na cultura do país (tradução minha).

A partir da concepção de gêneros proposta por Bakhtin (1952), o gênero textual “letra de música” possui como **conteúdo temático** o tratamento que é dado às várias vertentes da música, isto é, os vários gêneros musicais como o rock, o jazz, o sertanejo, o samba, o tango, o *reggaeton*. Isso significa dizer que a partir de um dado gênero musical é que será possível verificar como um tema é tratado (a forma de apreensão) naquela determinada “letra de música”, podendo ocorrer o registro de aspectos de caráter psicológico como a expressão de sentimentos de amor, bem como de aspectos sociais como uma crítica, um manifesto, por exemplo.

Segundo Costa (2003, p. 107), “a canção é um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico** [grifo do autor], pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”.

Ainda de acordo com o autor:

(...) podemos dizer que a canção é uma peça verbo-melódica breve, de veiculação vocal. Essa veiculação deve se enquadrar nos cânones estabelecidos pela linguagem musical de determinada sociedade, isto é, deve obedecer a uma escala entonacional e a padrões rítmicos prévia e convencionalmente fixados. Enquanto objeto de uso (e de troca) de uma comunidade, naturalmente estas balizas conceituais da canção são extremamente flexíveis. Amiúde, os padrões entonacionais, por exemplo, são colocados de lado em prol da letra e do ritmo, como é o caso do chamado rap. Neste subgênero, a fala cantada é substituída ou conjugada com uma fala rimada e ritmada de acordo com certos padrões. (...) De qualquer maneira, pode-se arriscar que certamente a canção não é nem exclusivamente texto verbal, nem exclusivamente peça melódica, mas uma conjugação das duas materialidades. (...) No âmbito da clássica distinção entre oralidade e escrita, a canção se coloca numa fronteira instável entre essas duas materialidades, apresentando aspectos desta e daquela, em diferentes graus (COSTA, 2003, p. 107-108).

Quanto aos aspectos do **estilo** (Bakhtin, 1952), na “letra de música” poderão aparecer enunciados nos quais determinados elementos fraseológicos e lexicais

foram selecionados com uma determinada intenção tendo em vista o seu destinatário. Portanto, nessa relação dialógica há a presença do discurso do outro.

Ainda, os fatores que determinam a **construção composicional** (Bakhtin, 1952) do gênero “letra de música” são basicamente os seguintes:

- a) texto longo (podendo existir textos mais curtos);
- b) formado pela relação de letra e música;
- c) organizado em estrofes (podendo existir “letras” com uma só estrofe);
- d) constituído em versos (podendo existir “letras” em prosa);
- e) caracterizado por rimas (podendo existir ou não rimas nas “letras”);
- f) caracterizado pela repetição de versos e refrão.

Observamos que, com relação à “letra de música”, embora apresentada oralmente, depende da escrita para existir, ou seja, trata-se de um gênero textual com características das modalidades escrita e oral de uso da língua, ou como diria Marcuschi (2008, p. 191), esse é um gênero que “representa as mesclagens dos gêneros na relação fala-escrita, considerando-se as condições de produção (concepção) e recepção oral e escrita (aspecto medial, gráfico, ou fônico)”.

Parece-nos bastante interessante essa afirmação de Marcuschi (2008), e é a partir dela que postulamos a concepção da “letra de música” como sendo um gênero da escrita que, ao ser utilizado, ou seja, o meio utilizado foi a fala (cantado), apenas se trata de um texto escrito oralizado, pois sua concepção foi no formato escrito.

As letras de música confundem-se muito com os poemas, dada a sua semelhança no aspecto composicional. Dessa forma, é notável que se façam assimilações do senso comum nas quais advém:

(...) a eterna controvérsia nos meios literários sobre se a chamada 'letra de música' é ou não poesia, o que equivale à questão de se ela tem ou não *status* equivalente à poesia. (...) Portanto, o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em determinados momentos de sua produção e circulação não as tornaria variedades do mesmo (COSTA, 2003, p. 112-113).

O compositor e especialista em análise da canção popular Tatit (1998), citado por Costa (2003, p. 116), estabelece a diferença entre esses dois gêneros

textuais, ou seja, entre a letra de música (canção) e o poema (poesia), afirmando que ele vê duas situações, isto é, o que lhe chama a atenção são “as diferenças entre as letras das canções e as poesias, ou seja, quando uma coisa é pensada como poesia e quando é pensada como letra de canção”.

Portanto, ao se discutir a noção de “letra de música” como um gênero textual que pressupõe familiaridade com outro gênero, nesse caso o “poema”, é notável que conforme Costa (2003, p. 121) “trata-se de dois gêneros que têm estrutural e historicamente forte parentesco, sendo tão próximos que é necessário diferenciá-los”.

4 A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL “LETRA DE MÚSICA”

4.1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS

No âmbito do processo de ensino de Línguas Estrangeiras (doravante LE) é impossível não se pensar na elaboração de atividades a partir de gêneros textuais e conseqüentemente surge a necessidade de se realizar a adequação de diferentes textos de diferentes domínios discursivos para o trabalho em sala de aula, ou seja, dessa necessidade de se abordar textos (de uma certa forma autênticos) que revelam situações reais de comunicação advêm o processo da *transposição didática*.

A ***transposição didática*** (doravante TD), a grosso modo, é o processo resultante da ação de “deslocar” (retirar) determinado gênero textual do seu domínio discursivo de origem e adequá-lo às condições pedagógicas necessárias para o ensino, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

De acordo com Cristovão (2009, p. 310):

Nessa mesma linha de raciocínio, em relação ao uso de gêneros como instrumentos para o ensino e eixo organizador de sequências didáticas, é necessário que o conjunto de atividades propicie a **transposição didática adequada aos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados**, [grifo meu] de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos.

Conforme Machado (2000, p. 02), a transposição didática é compreendida como:

(...) o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Dessa forma, Woginski (2008, p. 63) ao pesquisar a questão da didatização de gêneros textuais acerca da TD, relata que:

A partir de um modelo didático, devemos pensar o que de fato os alunos precisam aprender sobre a ação de linguagem configurada no gênero, bem como que capacidades de linguagem os alunos já desenvolveram em relação ao gênero.

Woginski (2008, p. 63) ainda postula “que o uso e o manejo de um gênero textual, qualquer que seja ele, **deve provocar no aluno a curiosidade e a busca pela expressão, atribuição e (re)construção de sentidos com os textos** [grifo do autor]”.

Com relação ao uso das “letras de música” (canção) na escola, isto é, com o objetivo de torná-las objeto e/ou instrumento pedagógico, Costa (2003, p.119-120) afirma que,

(...) o professor deve reconhecer sua integridade enquanto gênero autônomo. Isso implica levar em conta a dimensão melódica da mesma e todos os riscos que isso acarreta, um dos quais é a transformação da aula em um espaço de lazer, mais do que um espaço de aprendizado. Esse reconhecimento deve também se harmonizar com uma consciência clara dos objetivos do trabalho com a canção em sala de aula. (...) proporcionar um exercício de leitura multissemiótica (...) formar críticos de canções capazes de perceber os efeitos de sentido do texto (...). Na medida em que a canção é vista como um *dispositivo enunciativo*, é essencial levar em conta elementos relativos à produção, circulação e recepção e registro do gênero.

No aspecto da situação pedagógica, é de extrema importância que também se pense nos conteúdos ensináveis a partir de um gênero e sua relação com o currículo escolar, desencadeando a constituição da organização escolar. Dessa forma, o currículo:

(...) implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los; portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, 1995 apud WOGINSKI, 2009, s/p).

Costa e Cristovão (2007) lembram que esse gênero, isto é, a “letra de música”, por ser também oral, possui aspectos fonológicos da língua que podem e devem ser explorados nas aulas de LE, bem como as letras de música revelam uma linguagem autêntica, memorável e rítmica.

5 O USO DO GÊNERO TEXTUAL “LETRA DE MÚSICA” VIA MÓDULOS DIDÁTICOS

De acordo com Woginski (2008, p. 64), fundamentado nos estudos de Lopes-Rossi (2006), “o trabalho com os gêneros desenvolvido através de projetos pedagógicos é ideal para melhorar a apropriação das características típicas dos gêneros”.

Assim sendo, é necessário que esses projetos pedagógicos sejam organizados em **Módulos Didáticos** (doravante MD), objetivando a aquisição (aprendizagem) da língua-alvo e partindo do gênero textual como conteúdo básico da disciplina de língua, conforme abaixo:

a) *MD de leitura*, no qual o aluno será levado a caracterizar o gênero de estudo e a reconhecê-lo na sociedade, tendo como base uma necessidade (ou motivo) de produção (de interação) escrita ou oral, bem como discutir e conhecer as propriedades *discursivas* (o que e como geralmente é realizada a escolha da infra-estrutura geral de um texto), *temáticas* (o que geralmente é dito nesses mesmos gêneros), *estilísticas* (o que geralmente é registrado como marca enunciativa do produtor desses gêneros, o que é utilizado como recurso linguístico e a análise linguística: recursos gramaticais, lexicais e recursos não-verbais) e

composicionais (como geralmente é organizado esse gênero, qual é a sua característica e a sua sequência tipológica) do gênero selecionado;

b) *MD de produção escrita*, no qual aluno e professor poderão planejar a produção e coletar informações para a primeira versão da escrita do texto. Na sequência, revisar e re-escrever o texto produzido em colaboração (aluno e professor) e, por fim, a produção final procurando aproximá-lo daqueles gêneros que circulam na sociedade;

c) *MD de divulgação ao público*, no qual aluno e professor poderão indicar o suporte (meio) para a circulação do gênero produzido, bem como realizar ações para efetivar essa circulação fora da sala de aula e, se possível, fora da escola.

Segundo Lopes-Rossi (2006, s/p), é importante que:

(...) todos os elementos que compõem o gênero discursivo, sejam eles verbais ou não-verbais, com relação ao posicionamento e ao tamanho, como: título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, tipos das letras (fontes), cores, recursos gráficos em geral, ou qualquer outra característica que chame a atenção, devem ser observados.

É de grande importância ressaltar que o conhecimento das **características linguísticas** do gênero inclui a “observação do nível de formalidade do texto, do tom, do vocabulário empregado, das construções frasais, do uso de pontuação e de qualquer outro aspecto microestrutural que chame a atenção” (LOPES-ROSSI, 2006, s/p).

Por fim, o conhecimento das **marcas enunciativas** também deverá ser incluído na leitura mais detalhada, a qual permitirá a:

(...) identificação de marcas formais do texto, tais como palavras, aspas, verbos, destaques gráficos e outras, responsáveis, entre muitos aspectos, pela imagem que o enunciador quer passar de si, pela imagem que atribui ao co-enunciador, pelo tom do texto, por outras vozes que o enunciador traz para o texto, pelo nível de comprometimento que assume com as informações (LOPES-ROSSI, 2006, s/p).

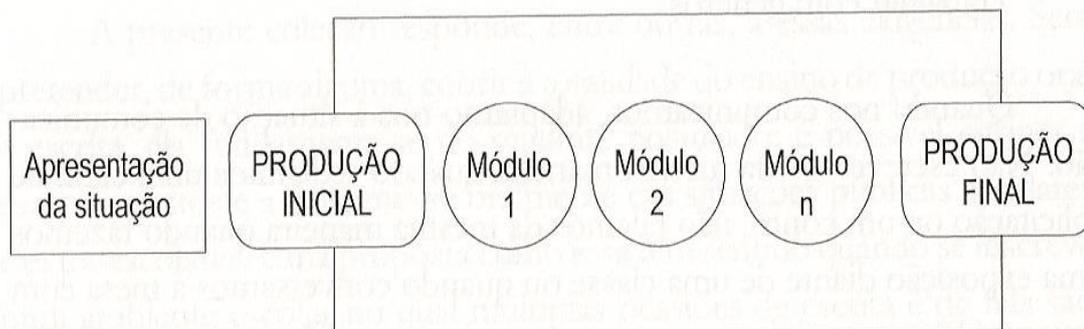
6 A CONCEPÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD) PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

As Sequências Didáticas (doravante SD) são definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Com relação à progressão, sequência didática e gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) postulam que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. Dessa forma, essa concepção:

(...) se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Na sequência, podemos observar o “Esquema da sequência Didática” proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):



O presente “Esquema” elucida a estrutura de uma SD, tal qual proposto pelos autores, isto é:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa

permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Postulamos que não necessariamente todos os gêneros textuais serão produzidos como uma atividade de produção final dentro de uma SD. Acreditamos que há gêneros que merecem e devem ser (re)produzidos. No entanto, há gêneros, como a “letra de música”, no qual poderão ser apresentados apenas os elementos que a caracterizam, pois o objetivo maior, ao se propor atividades com base numa dada letra de música, é justamente a questão de manuseio desse, bem como o reconhecimento das marcas enunciativas do produtor daquela letra e a exploração da infra-estrutura textual.

7 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

A proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) proposto por Bronckart (2003) analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem que se concretizam discursivamente dentro de um gênero.

A noção de capacidade de linguagem, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), pautados nos estudos do próprio Dolz e também de Pasquier e Bronckart abarca:

(...) as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-

discursivas). O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Complementando as definições de cada uma das capacidade de linguagem, Cristovão (2007, p. 12-13) descreve que:

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico. As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido. As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Dessa forma, podemos esquematizar as capacidades de linguagem da seguinte maneira:

a) *Capacidades de AÇÃO*: mobilização de representações em relação ao contexto de produção do texto: a) Quem produziu o texto?, b) Qual é o seu objetivo?, c) Quando foi produzido?, d) Onde foi divulgado (publicado)?, e) Quem é o seu público potencial?;

b) *Capacidades DISCURSIVAS*: organização geral do texto (conteúdos temáticos e sequências tipológicas): a) Como os conteúdos são apresentados no texto?,

c) Qual é a organização textual geral?, c) Qual é a forma (*layout*) do texto?,

d) Qual é (quais são) a(s) sequência(s) apresentada(s)?;

Capacidades LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS: mecanismos de textualização (*coesão verbal*: articulação dos diferentes tempos verbais; *coesão nominal*: processos de referenciação interna, como retomadas nominais e pronominais) e

mecanismos enunciativos (*vozes*: várias formas do discurso relatado - discurso direto, indireto, etc; *modalizações*: verbos ou elementos modais expressando possibilidade, probabilidade, certeza, dúvida, etc).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos a importância da elaboração de atividades que possibilitem ao aluno a apropriação das práticas discursivas da língua: **leitura**, **oralidade** e **escrita**. Conforme Bakhtin (1952), o indivíduo primeiro define o seu propósito, para então decidir o gênero textual que utilizará.

No que diz respeito à prática da **leitura**, observamos que o papel primordial da utilização dos gêneros textuais na aprendizagem de LE torna a aquisição do conhecimento mais significativa e mais próxima das práticas sociais com as quais o aluno interage. Dessa forma, Foucambert (2008, p. 25) postula que “não se pode mais esquecer que, ao aprender o mecanismo da leitura, conquista-se também um instrumento de comunicação”.

Com relação à prática da **oralidade**, percebemos a necessidade de oportunizar ao aluno perceber sua função social, na qual o próprio aluno utilizará os diferentes gêneros de acordo com seus próprios interesses.

As condições da produção **escrita** e o uso de variados gêneros textuais desenvolverão no aluno:

(...) a possibilidade ou necessidade de usar a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução em situações na qual a expressão escrita se apresenta como uma resposta a um desejo ou uma necessidade de comunicação, de interação, e que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever (SOARES, 1999 apud WOGINSKI, 2008, p. 63).

Por último, é de extrema importância que se (re)pense o ensino de LE a partir da noção de gêneros textuais, pois conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) os gêneros constituídos como “instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho” são condição necessária para o ensino da textualidade.

Portanto, cabe ressaltar a fundamentação de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) a respeito dos gêneros textuais, pois quando os analisamos, suas características nos fornecem uma “primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952. p. 279-326.

BETTI, S. La canción moderna en una clase de E/LE. In: **Cuadernos Cervantes**. Año XII, 2008. Disponível em: <http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html>. Acesso em: 20 jun. 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Tradução de Anna Rachel Machado)

COSTA, L. de C. V.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros orais em inglês: parlendas e canções folclóricas. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 65-86.

COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 107-121.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. EDUC. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

_____. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: _____. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 09-26.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004. p. 41-70. (Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Gláís Sales Cordeiro)

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004. p. 95-128. (Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro)

ENTREVISTA A DOMINIQUE MAINGUENAU. In: **Boletim do LAEL**. PUC/SP, 2008. n^o 4. Disponível em: <http://espanhol.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=110>. Acesso em: 10 abr. 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 2. ed. Harlow: Pearson Education Ltd., 2001.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba (PR): Editora UFPR, 2008. 170 p. (Tradução de Lúcia Peixoto Cherem e Suzete P. Bornatto)

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. In: **Revista Intercâmbio**. v. XV. ISSN 1806-275X. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <http://pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/lopes_rossi.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2009.

MACHADO, A. R. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. Vol.; 16. n^o 1. São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n1/a01v16n1.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MATENCIO, M. de L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2007. p. 51-63.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Revisão Técnica de José Cipolla Neto)

WOGINSKI, G. R. A construção da Proposta Pedagógica Curricular da Disciplina de Língua Estrangeira Moderna a partir dos Gêneros Textuais. In: **Anais** (ISSN 1809 0559). 9º Encontro de Iniciação Científica e 9ª Mostra de Pós-Graduação. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). União da Vitória (PR): Meio magnético (CD-ROOM), 2009. 13 p.

_____. Gêneros textuais e didatização de gêneros: reflexões sobre as dimensões das propostas didáticas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Anais** (ISSN 1677 8731). 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). União da Vitória (PR): Meio magnético (CD-ROOM), 2008. p. 56-66.

ANEXO

EXEMPLO DE ATIVIDADE A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL “letra de música”

Salientamos que as atividades elaboradas para o ensino de uma LE, deverão ser desenvolvidas em três etapas:

a) **etapa de pré-leitura**, na qual serão ativados os conhecimentos prévios do aluno, bem como discussões das questões referentes à temática, construção de hipóteses e antecipação de elementos do texto que poderão ser tratados a partir do texto, antes mesmo da leitura;

b) **etapa de leitura**, na qual serão comprovadas ou desconsideradas as hipóteses;

c) **etapa de pós-leitura**, na qual serão exploradas a compreensão de leitura e a expressão escrita, bem como atividades que explorem a compreensão e a expressão oral e a elaboração de atividades variadas, não necessariamente ligadas aos elementos gramaticais, mas que permitam o trabalho de exploração da análise linguística.

ATIVIDADES: procedimientos de la “Secuencia Didáctica”

1. Para pensar:

- ¿sabes qué es una “tarjeta postal”?
- ¿has recibido una “tarjeta postal”?
- ¿has escrito una “tarjeta postal”?
- ¿con cuál objetivo se escribe una “tarjeta postal”?

2. Señala, ¿cuáles son los elementos que caracterizan una “tarjeta postal”?

() por lo general posee un mensaje rápido;

- () muchas veces es ilustrado con imágenes;
- () el contenido temático es casi siempre respecto a un viaje;
- () al final lleva la firma del emisor;
- () por lo general se usan verbos en Presente de Indicativo;
- () el lenguaje puede variar entre formal e informal.

PROFESOR: Este podrá ser el momento en lo cual deberá aclarar los aspectos de la escrita formal e informal. Muéstrelas lo que hay en común entre el género textual “carta” (formal e informal) y la “tarjeta postal”.



2. Respecto a la tarjeta postal:

- a) En el saludo inicial, ¿qué quiso la remitente decir con la expresión “¿Qué hubo?”? ¿Se refiere a una situación formal o informal?
- b) En España, ¿cómo se suele saludar?
- d) Tras haber saludado, ¿con cuál intención la remitente usa la palabra “Marica”? ¿Cuál es el efecto que esa palabra produce en Brasil?
- e) ¿Con cuál expresión el remitente se despide?
- f) De hecho, ¿quién es el remitente y desde dónde escribe? Aprovecha y localiza en el mapa.
- g) ¿Quién es el receptor? ¿Por qué? ¿Dónde vive? ¿Cómo llegaste a esta conclusión?
- h) ¿Qué significa la expresión “c/” en “c/ José Zaleski”?
- i) ¿Cuál es el asunto tratado en la postal?
- j) ¿Cuáles son las informaciones de la postal?

PARA INVESTIGAR

¿Cómo surgió la música?

Con la ayuda de tu compañero de clase investiga:

- a) ¿qué es música? ¿Cómo surgió? ¿Cuáles elementos son necesarios para hacer música?

PARA DISCUTIR:

¿Te gusta la música?
 ¿Qué tipo de música prefieres?

*¿Dónde encontramos música?
 ¿En cuáles aparatos electrónicos se puede escuchar música?
 ¿Hay una música para cada momento de nuestra vida?
 ¿Hay una música que marca un momento de tu vida?
 ¿Conoces músicas extranjeras?*

PROFESOR: Las siete preguntas del recuadro de arriba podrán ayudarle a introducir el tema que será debatido, o sea, le ayudará a verificar que los alumnos saben sobre música (nada teórico), bien como es el momento para que opinen sobre músicas extranjeras y sobre sus conocimientos de mundo. Podrá usted seleccionar algunas músicas de algunos géneros musicales y entre ellas algunas en español (como el tango, el flamenco, el rock, la cumbia y el reggaeton) y después proponerles que escuchen e intenten llegar a una conclusión a cuál género musical pertenecen, a cuál país. Este momento también servirá para que los alumnos opinen sobre sus gustos, bien como servirá de hincapié para que inicie su clase con los fragmentos de “letras de música” del recuadro.

¿Te gusta perrear ?	¡Al callao !
¡Me veo Cangri!	¡Mi gata no para de janguear!
¡Suavemente you con el dembow al son del flow!	¡Mucho swing , mucha alma, mucho blin blin!

EXPRESIÓN ORAL:

- ¿qué significan las expresiones de arriba?
- ¿sabrías decirnos a cuál género musical pertenecen? Escribe los aspectos que justifiquen tu respuesta.
- ¿cuál fue la real intención de los autores y por qué se usan las palabras que están en negrita?
- ¿qué te suena la declaración abajo?

**“Somos tantos latinoamericanos,
 aún dentro de un país hay tan diferentes léxicos
 que está buenísimo jugar con ellos.
 (...) porque el idioma tiene un flow increíble.”**
 (Dante Spinetta)

Adaptado de: <<http://www.reggaetonea.com/artistas/dante-spinetta-se-abre-camino-con-%E2%80%98el-apagon%E2%80%99.html>> Acceso en: 05 fev. 2008.

COMPRESIÓN LECTORA:

- ¿qué quiso el autor decir con “aún dentro de un país hay tan diferentes léxicos”?
- ¿cuál es el significado de la palabra “aún”? Escribe una nueva frase usando esta palabra.
- ¿Por qué fue usada la palabra “tan”?

PROFESOR: Usa la pizarra para escribir algunas de las frases de los alumnos, bien como aproveche para aclararles respecto las palabras “aún”, “aun” y “todavía”.

ACTIVIDADES:

1. Observa atentamente el siguiente texto e intenta descubrir a qué se refiere. Después haz lo que se te pide:



JAVIGARCÍA
 El Museo...
 agosto, do...
 'Lanza en...
 de diferen...
 'Otros Qui...
 diseño má...
 MUSEO DE SAN...
 Tendencias
 verano
 2005:
 el
 reggae
 ton y la
 constan...
 te
 subida
 de la
 gasolin...
 a. La
 Tribuna
 de
 Toledo
 Toledo
 (Españ...
 a), nº
 5.267,

oct. 2005. p. 72. (Acervo personal del autor)

- a) ¿a qué género textual pertenece?
 historieta anuncio noticia charge

PROFESOR: Si sus alumnos contestan que no se trata de una "historieta" podrá usted preguntarles porqué. Aproveche para preguntar a sus alumnos cómo es compuesto una "historieta". Si sus alumnos dicen que se trata de un "cartoon" no deje de volver a preguntarles porqué y estructure en la pizarra las características de este género textual.

- b) ¿en qué contexto social fue producido?
 c) ¿cuál es el mensaje y quién puede ser el receptor de este mensaje?
 d) ¿con cuáles elementos has utilizado para comprender el mensaje del texto? ¿Por qué?
 e) ¿qué fragmentos del texto "explican" y demuestran una opinión?
 f) ¿a cuál otro género textual se puede direccionar?
 reportaje entrevista carta letra de música

PROFESOR: Podrá usted retomar el concepto de intertextualidad.

PARA INVESTIGAR:

1) Hoy día, existe un fenómeno verdaderamente lingüístico con rasgos de los idiomas español e inglés intitulado "spanglish". Afinal, ¿sabes qué quiere decir "spanglish"?

2) ¿Qué es el fenómeno reggaeton?

Para ayudarte, consulta el siguiente sitio:

a) Se confirmó que el Reggaeton nació en Panamá

(<<http://www.reggaetonea.com/medios/se-confirmando-que-el-reggaeton-nacio-en-panama.html>>)

PROFESOR: Podrá llevar los textos impresos para usarlos durante las clases de español.

COMPRENSIÓN ORAL:

1. A continuación tienes la letra de música intitulada “La Gasolina” interpretada por Daddy Yankee. Léela con mucha atención y contesta el ejercicio anterior número 2 (Para Investigar). Después de eso, escúchala nuevamente y haz lo que se te pide:

<p style="text-align: center;">LA GASOLINA Intérprete: Daddy Yankee</p> <p><i>¡Yo, mucha gasolina en el verano de mix 107.7! ¡Suvelo que esto es barrio fino! (¡Da-ddy-Yan-kee!)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>(¡Jo! ¡Jo! ¡Jo! ¡Jo!)</i> <i>(¡Jo! ¡Jo! ¡Jo!)</i> <i>(Who's this?)</i> <i>(Dad-dy)</i> <i>(¡Yan-kee!)</i></p> <p><i>Zumbale mambo pa' que mis gata prendan les motores... (3x) Que se preparen que lo que viene es pa' que le den... Mamita, yo sé que tú te dejas llevar... To' los weekend'es ella sale a vacila... (¡Duro!)</i></p> <p><i>Mi gata no para de janguear, porque... (¡Duro!)</i></p> <p style="text-align: center;"><u>Estrillo:</u> <i>A ella le gusta la gasolina (¡Dame más gasolina!)</i> <i>Como le encanta la gasolina (¡Dame más gasolina!) (3x)</i></p>	<p><i>Ella prende las turbinas No discrimina No se pierde ni un party de marquesina Se asicala hasta pa' la esquina Luce tan bien que hasta la sombra le combina Asesina, me domina Janguea en carros, motoras y limosinas Llena su tanque de adrenalina Cuando escucha reggaeton en las bocinas</i></p> <p style="text-align: center;"><u>Estrillo:</u> (...)</p> <p><i>Aquí nosotros somos los mejores, No te me ajores En la pista nos llaman “Los Matadores” Tú haces que cualquiera se enamore Cunado baila al ritmo de los tambores Esto va pa' las gatas de to's colores Pa' las mayores, pa' las menores Pa' las que son más zorras que los cazadores Pa' las mujeres que no apagan sus motores</i></p> <p><i>Tenemos tú y yo algo pendiente tú me debes algo y lo sabes conmigo ella se pierde No le rinde cuentas a nadie.</i></p>
--	---

YANKEE, Daddy. La Gasolina. Daddy Yankee. **Barrio Fino**. San Juan (Puerto Rico): Universal Music Latino, 2004. nº 05.

PROFESOR: Podrá usted grabar el videoclip en su lápiz de memoria y usar uno de los recursos que el colegio dispone: TV-Multimedia. No se olvide en convertir el

video para el formato adecuado. Pídales que presten mucha atención en las imágenes.

COMPRENSIÓN LECTORA:

1. ¿Qué significan las siguientes palabras “weekend'es”, “party” y “janguera” en los versos:

- a) “To’ los **weekend’es** ella sale a vacila”;
- b) “No se pierde ni un **party** de marquesina”;
- c) “**Janguera** en carros, motoras y limosinas”.

Para ayudarte, consulta los siguientes sitios:

a) ¿Qué significan las palabras que cantamos en el reggaetón?

(<www.reggaetonea.com/artistas/que-significan-las-palabras-que-coreamos-en-el-reggaeton.html>)

b) Diccionario de Reggaeton.

(<<http://reggaetonmov.galeon.com/aficiones1223201.html>>)

PROFESOR: Podrá llevar los textos impresos para usarlos durante las clases de español.

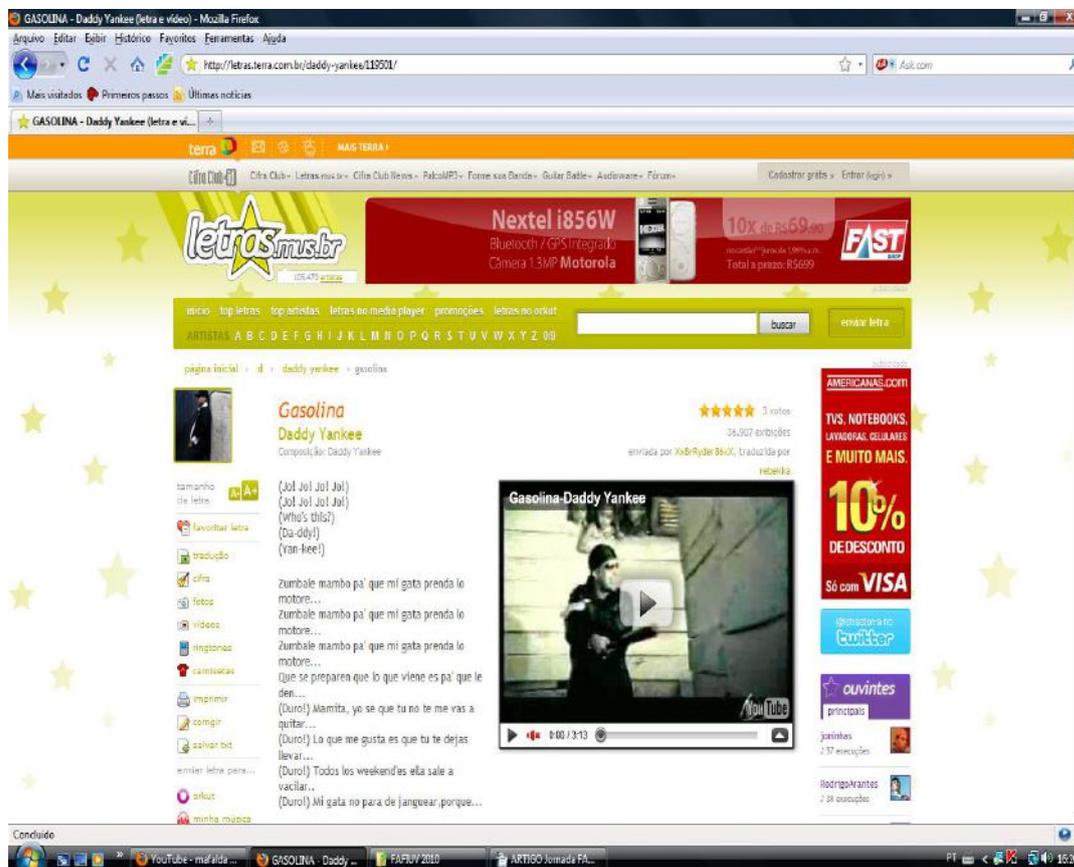
2. A continuación, con el apoyo de tus compañeros, investiga las características composicionales de la letra de música “La Gasolina” y pon ejemplos a partir de la letra:

¿Cómo es(son)?

la estructura	el ritmo
los versos	las rimas
la estrofa	el juego de palabras
el tema	la posible connotación en las palabras
el título	la disposición de las palabras en el papel

3. Contesta:

- a) ¿En cuántos versos y en cuántas estrofas fue escrito?
- b) ¿Esta “letra de música” tiene rimas? Justifica y si posible, ejemplifica.
- c) ¿La palabra “gasolina” rima con alguna palabra de la propia letra de música? ¿Con cuál(es)?
- d) En la letra, ¿hay versos que se repiten? ¿Cuál(es) y por qué?
- e) ¿Qué significado posee la palabra “gasolina” en la letra?
- f) ¿Qué significa la expresión “Estrebillo”? ¿Cuál es su función en una letra de música?
- g) ¿Tiene algún sentido el uso de los “puntos suspensivos”? ¿Cuál?
- h) ¿Qué significa la expresión “Who’s this?”? ¿Por qué no fue usado el signo de puntuación “principio de interrogación”?
- i) ¿Cómo fue concluida la última estrofa? ¿Es común eso entre las letras de música?
- j) Si buscamos esta misma letra en un sitio de la Internet (ver abajo), ¿crees que los mismos elementos serán mantenidos, como la disposición de las palabras, el título? ¿Por qué? ¿Cómo será la presentación de esta letra de música (y de otras letras) en la Internet?



EXPRESIÓN ORAL:

1. Ahora ve el *videoclip* (La Gasolina) y observa lo que se te pide:

- ¿cómo inicia el sobredicho *videoclip* y cómo se intitula?
- ¿qué imágenes son proyectadas y qué representan?
- ¿qué significan los gestos con las manos de los intérpretes?
- ¿qué representan los anillos, los aretes, el “blin blin” y las cadenas de los intérpretes?

PARA INVESTIGAR:

Usa los recursos de la Internet e investiga sobre los intérpretes del género musical reggaeton, los llamados reggaetoneros. Te enseñamos algunas direcciones en las cuales podrás informarte del vestuario de esos artistas.

- Los reggaetoneros que mejor se visten.
 (www.reggaetonea.com/artistas/el-reggaeton-y-la-moda.html)
- El “blin blin” y las cadenas en los reggaetoneros.
 (www.reggaetonea.com/artistas/las-cadenas-en-los-reggaetoneros.html)
- Los aretes en los reggaetoneros.
 (www.reggaetonea.com/artistas/los-aretes-en-los-reggaetoneros.html)
- ¿Por qué los reggaetoneros usan anillos?
 (www.reggaetonea.com/artistas/por-que-los-reggaetoneros-usan-anillos.html)

PROFESOR: Podrá llevar los textos impresos para usarlos durante las clases de español.

PARA DEBATIR:

1. Consulta los siguientes textos para ayudarte a planear tus discusiones acerca de las propias interrogantes de los textos:

- a) ¿El reggaetón se debe cantar en español o en inglés?
(www.reggaetonea.com/artistas/tego-orguloso-de-cantar-en-espanol.html)
- b) El reggaetón se canta en español.
(www.reggaetonea.com/artistas/el-reggaeton-defiende-su-idioma.html)
- c) ¿Qué significan las palabras que cantamos en el reggaetón?
(www.reggaetonea.com/artistas/que-significan-las-palabras-que-coreamos-en-el-reggaeton.html)
- d) ¿Por qué Daddy Yankee cantará en inglés?
(<http://www.reggaetonea.com/artistas/daddy-yankee/por-que-daddy-yankee-cantara-en-ingles.html>)

PROFESOR: Podrá llevar los textos impresos para usarlos durante las clases de español.

COMPRESIÓN LECTORA:

1. Lee los siguientes fragmentos de un texto respecto uno de los mayores intérpretes de Reggaeton y ordénalos para obtener el texto adecuado:

- () *En su disco “Barrio Fino” se incluye el éxito “La Gasolina”.*
- () *Daddy Yankee incursiona en diversos ritmos tales como salsa y merengue, pero son definitivamente el Rap Latino y el Reggaeton los que lo proyectan internacionalmente.*
- () *Los álbumes “El Cartel 1” y “El Cartel 2” son editados antes mismo que el artista asumiera la identidad de el “Cangri”.*
- () *Uno de sus primeros logros es incluido en la banda de sonido original de la película “One Tough Cop” con el tema “Pasión”.*
- () *Después, comienza a involucrarse en la escena musical Urbana de Puerto Rico con el DJ Playero.*
- () *Sin embargo, a los 17 años de edad, está involucrado en un accidente que deja una de sus piernas permanentemente lesionada.*
- () *Desde su niñez, demuestra mucha habilidad y pasión por el béisbol lo cual atrajo la atención de varios reclutadores profesionales.*
- () *Daddy Yankee, cuyo verdadero nombre es Raymand Ayala, nace el 3 de febrero de 1977 en Río Piedra, Puerto Rico.*

- a) ¿El texto está escrito en cuál tiempo verbal, presente o pasado? Justifique.
- b) ¿Cuál es el efecto que eso produce?
- c) ¿A cuál género textual se refiere y cuáles son las características de este género?
- d) ¿Dónde está localizado Puerto Rico y cuál es su capital?
- e) Escribe en letras los siguientes números: “1”, “2”, “3”, “17” y “1977”.
- e) En el texto, ¿qué significan las palabras “sin embargo” y “pero”? Produce una frase a partir de cada una de esas dos palabras.

PROFESOR: *Esta actividad de producción tiene por objetivo hacer que el alumnado piense en las varias posibilidades de producción del género textual “biografía”, o sea, que es posible que este género de texto sea escrito usando verbos en el tiempo del presente y pretérito y no solamente en el pretérito.*

EXPRESIÓN ESCRITA:

1. Usando como referencia la biografía de Daddy Yankee, escríbela usando otro tiempo verbal, el pretérito (pasado).

ACTIVIDADES:

¿Te gustaría conocer Colombia? Para que puedas de hecho hacer un viaje tranquilo sin trampas, deberás programarte con mucha antelación. A continuación podrás comprobar lo que necesitarías saber antes mismo de viajar desde Brasil hacia Colombia:

- La entrada, ¿necesitaré de pasaporte?
- El clima, ¿hará frío o calor?
- El transporte, ¿en avión o en autobús? ¿Podré irme en coche?
- El viaje, ¿cuánto tiempo?
- La moneda, ¿llevaré conmigo dólar o real?
- El idioma, ¿hablaré español? ¿Comprenderán mi idioma, el portugués?
- El ocio, ¿me quedaré en la capital o me iré a las afueras?
- Llamadas para Brasil, ¿necesitaré algún tipo de código?

PARA DEBATIR:

1. Te sugerimos que veas las siguientes películas:

- “August Rush” (“O som do coração”, en portugués), dirección de Kirsten Sheridan;
- “Tú la letra, yo la música” (“Letra e Música”, en portugués), dirección de Marc Lawrence.

Con base en el contenido de las sobredichas películas organiza un debate con tus compañeros de clase llevando en consideración las palabras de Dante Spinetta sobre su forma de vivir y entender la música:

“Creo que uno no elige la música, sino al revés. La música nos elige. La hacemos con el corazón. No se puede elegir de quién enamorarse. Bueno, pasa lo mismo con la música, te pega, te toca y no hay más que hacer.”

(Dante Spinetta)

Adaptado de: <<http://www.reggaetonea.com/artistas/dante-spinetta-se-abre-camino-con-%E2%80%98el-apagon%E2%80%99.html>> Acceso en: 05 fev. 2008.

PROFESOR: *Organice grupos con 04 (cuatro) alumnos y promueva un debate entre todos. Use no necesariamente las dos películas por entero, sino algunos fragmentos. Oriente los grupos de que las opiniones son muy importantes. Podrá usted solicitar que cada grupo redacte en español los puntos discutidos. Le sugerimos que destaque puntos de las dos películas que sirvan también de base para las discusiones. Antes mismo de realizar el trabajo con las películas podrá usted darles acceso a la “Ficha Técnica” de las películas y también a las “Sinopsis”.*

GESTÃO ESCOLAR, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Jociane Aparecida Silva (UNESPAR - FAFIUUV)⁵

RESUMO: A gestão democrática consiste em um princípio constitucional que no contexto educacional busca a participação de toda comunidade escolar nas suas principais decisões. A pesquisa que pretendemos desenvolver adota como metodologia um criterioso levantamento bibliográfico da temática em autores contemporâneos com Paro (1995-2008); Saviani (1998-2010); Frigotto (1997); Libâneo (2010); Arroyo (1985). Como objeto de investigação, visamos entender o processo de democratização da escola no Brasil. Apresentamos como objetivo principal investigar como a gestão escolar pode ser democrática e participativa, contribuindo para uma escola pública de qualidade. Especificamente, buscamos a identificação de alguns dos desafios encontrados na efetivação de uma proposta de gestão escolar democrática e participativa pelos diversos segmentos da comunidade escolar; ressaltar a relevância da democratização da gestão escolar no enfrentamento de limites e as contradições do contexto escolar contemporâneo; apontar mecanismos de mobilização para a participação da comunidade escolar na gestão. Dessa forma, entendemos que esse trabalho possa contribuir no entendimento sobre a gestão escolar e os paradigmas e concepções que envolvem as práticas pedagógicas e a comunidade escolar na efetivação de uma proposta mais democrática e participativa. O estudo encontra-se na fase inicial de levantamento e análise criteriosa do referencial teórico e metodológico a ser utilizado.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; participação; escola pública.

ABSTRACT: The democratic management consists of a constitutional principle that the educational context seeks the participation of the whole school community in its major decisions. The research adopts the methodology intend to develop a thorough literature survey of the subject in contemporary authors with Paro (1995-2008); Saviani (1998-2010); Frigotto (1997); Libâneo (2010); Arroyo (1985). As an object of research, we aim at understanding the process of democratization of school in Brazil. Here the main objective to investigate how the school management can be democratic and participatory, contributing to a high quality public school. Specifically, we seek to identify some of the challenges encountered in the execution of a proposal for democratic and participatory school management by the various segments of the school community; emphasize the relevance of the democratization of school management to address the limitations and contradictions of the school context; pointing mechanisms for mobilizing school community participation in management. Thus, we believe that this work can contribute to the understanding of the school management and the paradigms and concepts that involve teaching practices and school community in the realization of a more democratic and participatory proposal. The study is in the initial survey and critical analysis of the theoretical and methodological framework to be used.

KEYWORDS: School Management; Participation; Public School.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se, hoje, como um dos direitos fundamentais para o homem, tal estabelecido encontra-se respaldado no artigo 205 da Constituição

⁵ Graduanda do 3º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR campus União da Vitória, campus de União da Vitória.

Federal de 1988. Essa Lei regulamenta a educação como sendo dever do Estado e da família em colaboração à sociedade, a qual deve proporcioná-lo e garanti-lo como um direito a todos. Destacando ainda que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve de acordo com o princípio de uma gestão democrática, principalmente no ensino público.

O estudo se justifica a partir da realidade educacional que encontramos hoje na sociedade contemporânea, baseada no capitalismo, que prioriza uma participação da comunidade na gestão escolar, levando a escola a um avanço na qualidade de ensino e proporcionando aos educandos oportunidades para construir seus conhecimentos através de uma participação ativa.

Para que isso ocorra, a implantação da gestão democrática não deve se limitar à participação da comunidade na escola, somente como ouvintes, mas como pessoas críticas que expõem opiniões e apresentam sugestões para a resolução dos problemas apresentados e, principalmente, para a elevação da qualidade do ensino.

Luck (2006) afirma que a gestão é um processo de mobilização da competência e energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promova a realização, plena dos objetivos.

Sendo assim, esta pesquisa tem como finalidade, verificar como é a realidade da gestão escolar democrática e como essa participação da comunidade colabora com a melhoria da qualidade do ensino. Apresenta, também, como objetivo principal a investigação de como a gestão escolar pode ser democrática e participativa, contribuindo para uma escola pública de qualidade. Especificamente, nosso trabalho busca a identificação de alguns dos desafios encontrados na efetivação de uma proposta de gestão escolar democrática e participativa pelos diversos segmentos da comunidade escolar, ressaltando a relevância da democratização da gestão escolar no enfrentamento de limites e as contradições do contexto escolar contemporâneo e apontando os mecanismos de mobilização para a participação da comunidade escolar na gestão.

Passamos, assim, a contribuir de forma significativa com a comunidade, mostrando que todas as pessoas têm uma importância e uma função social no

Sistema Educacional, de forma que a sua participação é de suma importância para a construção de uma escola democrática. Com as instituições de ensino, pois, a partir da pesquisa, pôde-se ter uma maior compreensão da real importância dessa participação, tanto por parte da comunidade escolar, como de seus funcionários em geral. E também contribuindo com o desempenho acadêmico na medida em que esta possibilita uma melhor compreensão das concepções que estabelecem as propostas de gestão ditas democráticas para a educação e o ensino de qualidade.

Desse modo, percebemos a necessidade de identificar alguns dos desafios encontrados pelas escolas na efetivação de uma proposta de gestão escolar democrática e participativa que envolva a maioria dos segmentos da comunidade escolar.

2 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

O termo Gestão escolar passou desde a Constituição Federativa do Brasil de 1988 a substituir o termo administração escolar. Representando mais que a mudança na nomenclatura, também em seu conceito.

Luck (2006) afirma que para alguns esse processo se relaciona com a transposição do conceito do campo empresarial para o campo educacional, a fim de submeter à administração da educação à lógica de mercado. Para outros, o novo conceito de gestão ultrapassa o de administração, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola.

A mudança trouxe alterações no papel da direção escolar, ainda não muito bem definida e estudada pela comunidade escolar que, embora venha realizando capacitações, ainda não conseguiu demarcar bem o seu papel frente às novas definições e políticas.

Para analisarmos a temática criticamente como metodologia o tipo qualitativo que direcionou a investigação, explica Andrade (2003) que na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é

parcial e limitado. Neste estudo buscou-se investigar como tem se dado, as relações entre gestores, professores e alunos para a construção de uma gestão mais democrática.

O estudo se define inicialmente pela pesquisa teórica bibliográfica, considerada por Andrade (2003) como o primeiro passo para o trabalho científico, e de campo, que para Marconi (1982, p. 64):

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Área de abrangência do estudo do tema encontra-se nas Ciências Humanas, isso porque de acordo com Martins (2008, p. 51): “pode-se [...] fixar o lugar das Ciências Humanas nas vizinhanças, nas fronteiras e em toda a extensão das ciências que tratam da vida do homem, do trabalho e da linguagem”. Desse modo, pretende-se investigar o fenômeno humano sob a ótica da educação, mas especificamente às do estudo da Gestão educacional.

Ao assumir o conceito de gestão nessa perspectiva metodológica, entendemos a escola como um compromisso de passar a ser sinônimo de ambiente autônomo e participativo, entende-se que esse ambiente implica trabalho coletivo e compartilhado por várias pessoas para atingir objetivos comuns. Para que isso aconteça é preciso traçar bem os objetivos que se pretende alcançar e preparar todas as pessoas envolvidas no trabalho para alcança-los.

A Constituição Federal de 1988 foi muito importante para a democratização da educação. Reforçou o movimento de gestão democrática da educação que teve um grande avanço nas décadas de 80 até meados da década de 90, quando foi, então, promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB, que contemplou em seus Art. 14 e 15 os princípios norteadores da gestão democrática:

Revista Meditatio de Ciências Sociais e Aplicadas – Ano 1 – Volume 1 – União da Vitória.
Novembro e Dezembro de 2014. ISSN: 2359-3318

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Após o advento da Constituição, a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Conferência de Cúpula de Nova-Delhi (1993), que indicaram a necessidade de construção de um novo modelo de gestão educacional capaz de assegurar, para todos, uma educação básica de qualidade, vista como uma das condições essenciais do desenvolvimento humano.

A Constituição Federal é o alicerce de todo o sistema de educação no Brasil, que é legitimado por leis específicas que tentam viabilizar políticas que possam contribuir para o crescimento da educação pública no país. Essas leis estão contidas na LDB (Leis de Diretrizes e Bases/1996). Na LDB, Art. 12, Incisos I a VII, estão as principais delegações que se referem à gestão escolar no que diz respeito as suas respectivas unidades de ensino:

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Entre os incisos descritos acima e interessante observar a dimensão da gestão escolar na relação com a comunidade escolar. A relação escola-comunidade é uma das relações nas quais, escola e comunidade, requerem a visibilidade e a

transparência da participação tanto de uma, como de outra, no processo de educação de qualidade.

A gestão democrática significa a conjunção entre instrumentos formais - eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira – e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

Para Libâneo (2001, p. 87): “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. Nas empresas, buscam-se resultados por meio da participação. Nas escolas, buscam-se bons resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos.

A escola pública tem que promover uma formação integral do homem, deverá se unir às demais instituições sociais e, juntas, buscar as necessidades e expectativas do indivíduo, agindo para que as expectativas dos aprendizes se tornem realidade. É importante também que esses sejam encaminhados para o campo da coletividade, fazendo-se entender que o sonho sonhado por todos torna-se forte, realizável.

Segundo Libâneo (2010) são três os objetivos da escola: (1) *a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional*; (2) *formação para a cidadania crítica e participativa*; (3) *formação ética*. Em relação ao primeiro objetivo, a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, inseri-lo e capacitá-lo para a compreensão e uso das novas tecnologias, ou seja, no meio tecnológico, promovendo a sua formação sociocultural. O segundo objetivo aponta para a formação de um aluno capaz de

exercer a cidadania, compreender e aplicar os direitos de cada indivíduo, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade, opinando e interferindo positivamente. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado.

Sobre este ponto de vista, a escola deverá buscar aplicar a ideia de união com todos os setores da sociedade que possibilitem a formação integral do aluno e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Esse processo de união extingue o trabalho solitário por muitas vezes realizado pela escola e diretamente relacionado ao fracasso educacional.

Nesse sentido, Luck (2006, p. 66) diz que:

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos pela escola e a intervenção na organização da vida escolar, buscando meios de interação e se conscientizando de que sua atuação, em prol dos anseios da sociedade perante a comunidade escolar.

Neste contexto, a escola de uma sociedade democrática e participativa trabalha para defender e ampliar a democracia, por meio da conscientização que se efetiva através da participação de todos na construção coletiva da cidadania.

Ao entendermos a evolução histórica do processo de gestão escolar, verificamos que a participação da comunidade escolar, se encontra distante da nossa realidade, na maioria das escolas, apesar de todas as evoluções sociais e nas leis educacionais que atribuem à participação do todo na gestão da escolar como essencial para uma gestão de qualidade.

Para Paro (2000) a dificuldade na participação da comunidade escolar em sua gestão, esta na falta de conhecimento da suma importância desta participação, por

parte a comunidade escolar, pais, professores e alunos. A comunidade precisa entender e fazer democracia, e para isso escola em que ser formadora de cidadania.

As dificuldades encontradas para as ações democratizadoras da gestão, já vem se acumulando no decorrer da historia, primeiro a maioria não tinha acesso à escola, apenas a elite tinha acesso à escola, depois com a industrialização e o crescimento econômico, deixou-se de lado a escola e focou-se na mão de obra barata, quando menos conhecimentos dos cidadãos menos reclamações. Então se centralizou a tomada de decisões referentes a educação na mão dos governantes, e os administradores eram indicados politicamente. Sem a participação da comunidade não se tinha o real conhecimento das necessidades e anseios da mesma.

Para Paro (2000, p.16,17) desta forma: “em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político da sociedade”.

Hoje, ainda se tem receio em participar, opinar ou interferir na gestão, as escolas cobram pais participativos, mas nas quando fazem reuniões em sua maioria e pra falar do desempenho dos alunos negativamente, e expor ideias prontas, a comunidade escolar participa como meros ouvintes.

[...] na medida em que se rompe com a ideia de que os problemas escolares podem ser resolvidos nos estritos limites da escola e procura, ao mesmo tempo, propiciar condições concretas de participação das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar. (PARO, 2000, p. 14).

Faz-se necessário que a comunidade tenha noção da importância de sua participação na educação, e deixe de lado velhos conceitos de que educação e dever somente da escola. A comunidade tem que estar ciente que a diversos fatores e peculiaridades envolvidos no processo ensino aprendizagem, as contribuições que trabalho trará para educação e para a sociedade são infinitos, pois tudo que se ensina na escola se reflete em nossa sociedade.

Com base na análise acima, passaremos a ressaltar a relevância da democratização da gestão escolar no enfrentamento de limites e as contradições do contexto escolar contemporâneo.

3 DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: ENFRENTANDO LIMITES E CONTRADIÇÕES

Uma postura administrativa tradicionalista, na qual os gestores centralizam as decisões do trabalho e dos funcionários de forma autoritária, foi a escola da grande maioria dos gestores escolares. Esse modelo na prática educacional, leva-os a uma gestão sem hierarquia e sem a participação da comunidade escolar. E em seu ponto de vista muitas opiniões sobre determinado assunto pode gerar confusão e não solução.

Nossa realidade social exige uma escola participativa, uma democratização na gestão escolar, ou seja, estar aberta a todos independente de se fazer parte do quadro de funcionários.

Nesse sentido, Paro (2007) afirma acerca da participação dos pais na escola que:

Um primeiro aspecto diz respeito à tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, e da necessária continuidade entre educação familiar e escolar. Corolário dessa questão é a que diz respeito ao esclarecimento aos pais a respeito dessa continuidade bem como à oportunidade de participarem melhor da educação dos filhos, por meio, por exemplo, da instituição de grupos de formação de pais, proporcionados pela escola, sob a coordenação de educadores, em que os pais discutam questões da educação de seus filhos e possam familiarizar com as ações educativas da escola. (PARO, 2007, p. 15).

Uma escola democrática ensina e prepara o indivíduo para a democracia, construindo cidadania coletivamente, incentivando a participação de todos na tomada das decisões referentes à escola.

Sendo o professor agente decisivo do processo ensino aprendizagem, e estando diretamente em contato com os fatores sociais, que interferem em sala de aula e posteriormente na sociedade. Não deve se tornar alheio ao processo

participativo na gestão da escola, tem sim fazer valer suas opiniões e de seus alunos, na tomada das decisões. A visão do professor é muito importante, pois ele tem papel fundamental na educação, podendo contribuir muito com a gestão.

Faz-se necessário compreender o que ocorre no interior da escola, nas salas de aula as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar.

A construção da gestão democrática acaba passando por alguns processos, em que supõe uma falsa democracia, pois para a formação de uma chapa para a Associação de Pais e Professores, a mesma é formada a partir de indicações dos gestores de quem eles querem que faça parte, o mesmo ocorre com o Grêmio Estudantil em que os alunos são escolhidos a dedo, situação esta que limita a efetivação da participação de outras pessoas.

Paro (2000, p. 25) em relação à participação na gestão democrática aponta que: “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”, implicando necessariamente que a gestão democrática conta com a participação da comunidade, mesmo que enfrente inúmeros obstáculos, razão qual é um dos requisitos preliminares para aqueles que disponha em promovê-lo estando convencido da relevância e necessidade da participação, de modo que garanta a permanentemente até mesmo perante as dificuldades, resultando em plena participação e efetivação da democracia.

Para que ocorra o envolvimento na gestão da escola, é imprescindível que se criem oportunidades que estimulem a todos a fazer parte da escola com grande influencia na formação para exercer a cidadania.

Na tentativa de elucidar algumas questões apontadas em decorrência dos da fundamentação teórica e metodológica até aqui registradas, procuraremos apontar alguns dos mecanismos de mobilização para a participação da comunidade escolar na gestão.

4 MECANISMOS DE MOBILIZAÇÃO: PROMOVENDO A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO

Quando se trata de gestão escolar é apontada a atuação democrática e participativa, porém de que adianta conhecer esses conceitos se não são integrados. Para formação de uma definição Lück (2006, p. 21) contribui conceituando gestão em um modo de vê-la como:

[...] um processo de mobilização e competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Enquanto tratamos de mobilização e energia coletiva deve-se lembrar que diante dessa participação é necessária a existência de alguém ou de algumas pessoas que tome a frente e incentivem as demais pessoas a fazer parte dessa mobilização em prol da qualidade educacional, sendo que para isso tratando-se da escola, quem visualiza melhor as necessidades e melhorias são os gestores, sejam eles, diretores, pedagogos, e demais cargos.

Dentro da escola, a mobilização fica a cargo dos gestores, de tal forma que cabe a eles criar oportunidades que favoreçam a participação dos professores, família, alunos, funcionários e demais pessoas da comunidade a trabalhar para a construção da autonomia da escola bem como arcar com sua responsabilidade social e de cidadania, pois quando o trabalho é realizado a partir do esforço e cooperação de todos, não somente em festas e momentos de descontração, mas principalmente na tomada de decisões e soluções de problemas que podem calhar na escola e o resultado desse comprometimento é a qualidade, em que todos os âmbitos só têm a ganhar.

Quando na escola ocorre esse envolvimento fazendo com que a escola seja o centro da sociedade, pode-se alcançar uma melhora na qualidade de vida de todos os envolvidos. Desta maneira torna-se possível oferecer melhorias partindo da verificação das necessidades, partindo da construção da identidade, através das experiências e realidade de cada lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se hoje que as escolas tradicionalistas já não são tão aceitas pelo público alvo, tornando-se necessário uma mudança efetiva na administração escolar, pois ainda hoje há vestígios dos métodos tradicionalistas nas escolas. A sociedade encontra-se em constante mudança, esse dinamismo não aceita mais o autoritarismo e as burocracias antigas, mas sim uma forma participativa de gestão escolar.

Não há mais possibilidade de se fazer o processo administrativo e pedagógico sozinho, sem se influenciar pela sociedade que nos rodeia, temos que estar em contato constante com a mesma. Pois se não o fizer estará prejudicando qualquer possibilidade de mudança, crescimento educacional construção de cidadania.

Quando há um trabalho efetivamente coletivo, com competência, responsabilidade, comprometimento, disposição, respeito e diálogo de todos os membros da instituição escolar (gestor, professor, alunos, funcionários, pais e comunidade), podem esperar que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize.

A gestão democrática e participativa depende de pessoas democráticas e participativas para exercê-la. Depende da conscientização de todos os membros envolvidos neste processo.

A gestão escolar tem que propiciar o contato com a escola que buscando esse envolvimento entre a família, alunos, professores e demais pessoas da comunidade auxiliam nas tomadas de decisões através da transparência, oferecendo oportunidades para que possam fazer parte da escola contribuindo para a qualidade em qualquer aspecto que se faz presente da realidade da escola.

Para alcançar a gestão democrática e participativa é necessária uma sensibilização primeiramente da postura do gestor escolar, que deve envolver a todos os membros da equipe escolar (gestores, professores, funcionários e alunos) nesse processo de mudança, para depois conseguir envolver a família e a comunidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de educação fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

_____. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Vol. II e III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **A gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

AValiação DE LEITURA EM LíNGUA Inglesa EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO PARANÁ

Naoeli Ramthun Moreira Luiz (Colégio Estadual do Paraná)⁶

RESUMO: A motivação para este artigo foi a grande relevância da leitura para consolidar o aprendizado na língua inglesa e as dificuldades frequentemente enfrentadas pelos docentes para ensinar e avaliar esta habilidade em sala de aula. Nosso estudo foi realizado em uma escola pública do Estado do Paraná. Através de pesquisa qualitativa o objetivo geral foi avaliar a leitura em língua inglesa. Os propósitos específicos foram conhecer estratégias tomadas pelos professores para ensinar esta habilidade e saber quais os métodos de coletas empregados para mensurar o aprendizado dos alunos. Nos resultados, constatamos que é essencial buscar continuamente aprofundamentos em torno da leitura e, desta forma poder avaliar esta habilidade eficientemente e formar leitores proficientes para enfrentar diversas situações no mundo globalizado.

Palavras-chave: leitura, avaliação de leitura, língua Inglesa.

ABSTRACT: The motivation for this article was the great importance of reading to consolidate learning in English and the difficulties often faced by teachers to teach and assess this skill in the classroom. Our study was carried on in a public school in the State of Paraná. Through qualitative research its main goal was assessing reading in the English language. Its specific purposes are to know strategies adopted by teachers to teach this skill. We also seek to know which methods have been used to measure students learning. Results highlight it is essential to continuously seek insights around reading and thus able to efficiently assess reading skills and becomes proficient readers to face different situations within a globalized world.

KEYWORDS: Reading, Reading Assessment, English Language.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade que ajuda o homem a integrar-se na sociedade. Porém, sabemos que aprender a ler não é uma tarefa tão simples. Observamos a leitura e seu desenvolvimento no indivíduo em diferentes pontos de vista e abordagens como: aspectos comunicativos, psicológicos, pedagógicos, literários linguísticos, sociais, mas, sem dúvida a importância da leitura na vida de um ser humano vai muito além desses aspectos, pois o homem, desde sua essência, busca incansavelmente novas descobertas e o ato de ler e de interpretar está intimamente ligado à sua evolução.

⁶ Professora de língua Inglesa do Colégio Estadual do Paraná, Curitiba.

Com as inovações tecnológicas, vivemos em um tempo de múltiplas informações que facilitam nosso dia-a-dia e nossas interações. Essas informações são constantes e, para conseguir compreendê-las temos, muitas vezes, que usar diferentes formas de linguagem bem como termos conhecimento linguístico em outro idioma para que o sentido da mensagem seja construído. Assim, para que tenhamos acesso a diferentes pontos de vista sobre a realidade a leitura em língua estrangeira, especificamente língua inglesa é indispensável para a interação do homem na sociedade moderna e sua comunicação com o mundo, ou seja, no dia-a-dia, no setor acadêmico, na comunicação internacional, na diplomacia, nas correspondências etc.

O fato é que estamos lendo a todo instante, seja em casa, durante nosso trajeto para o trabalho, na escola, no trabalho. Lemos por prazer, por obrigação, para buscar conhecimentos necessários para nossas vidas, ou ainda por exigências profissionais e, sabemos que grande parte nossa comunicação se dá através de textos.

Dessa forma, o artigo em questão tem por objetivo avaliar a leitura em língua inglesa em uma escola pública do Paraná, tendo como base as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica (2008) que apontam como objeto de estudo da disciplina a “língua” materializada a partir dos diferentes textos pertencentes a diversos gêneros, conforme o grau de complexidade adequado a cada ano/série. Os objetivos específicos foram: conhecer quais as estratégias tomadas pelos professores para o ensino da habilidade em sala de aula e quais os métodos de coletas que se recorrem para mensurar o aprendizado dos alunos. Assim, inicialmente tratamos da leitura de modo geral para situar o leitor quais são as suas concepções e estratégias, para então avaliar a leitura em sala de aula e por fim descrevemos a metodologia e tecemos algumas considerações finais.

2 LEITURA

A fim de refletir sobre a leitura em sala de aula e também sobre quais os instrumentos que usualmente recorremos para avaliar esta habilidade no âmbito da escola pública, faz-se necessário abordar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 38) documentos de referência para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Estes

colocam a leitura como grande relevância para vida social e para a aprendizagem do aluno, pois é uma das habilidades que de imediato ele vai precisar em seu meio, para saber interpretar, compreender e, comunicar-se com o mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 89) apontam que o ensino da leitura implica em estratégias como de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível atingir a proficiência. Entretanto, a própria palavra proficiência pode causar problemas. Ser proficiente, em um sentido mais popular, quer dizer ser conhecedor, hábil, executar algo com proficiência (MICHAELIS, 2014). No entanto, a própria palavra “proficiência” causa dubiedade, pois, segundo Scaramucci (2000), não existe o conceito “absoluto” proficiente ou não proficiente. Há um conceito relativo, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua. Contudo ao fazer de estratégias o leitor terá capacidade de controlar o que vai ser lido, facilitando-lhe as tomadas de decisões diante de dificuldades de compreensão. Além disso, também o auxilia na busca de esclarecimentos para compreender a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e tudo que sabe sobre a linguagem.

É fato que existem vários modelos de leituras, então, podemos escolher aquele que mais se adapta aos objetivos pré-propostos para o desenvolvimento do ensino desta habilidade em sala de aula. Moita Lopes (1996, p. 148) cita Beaugrande (1981) que afirma existir dez modelos diferentes de leitura ou do ato de compreensão na literatura. Moita Lopes (1996) demonstra que uma forma útil de abordar esses modelos, é em geral, observá-los a partir da direção do fluxo da informação no ato da leitura, podendo classificá-los em três grupos teóricos: modelo de fluxo ascendente, descendente e, ascendente descendente simultaneamente.

No fluxo ascendente (*bottom-up*), a leitura é centrada no texto, a informação vem da escrita para o leitor e, a leitura é vista como um processo perceptivo e de decodificação. Segundo Gough (1976, p. 331-358), neste modelo, o leitor se apropria dos dados apresentados no texto para compreender o que está escrito.

Já no fluxo descendente (*top-down*) conforme Smith (1982) e Goodman (1973, p. 41), o foco está centrado na contribuição do leitor para o ato de ler. A ideia geral do texto está na mente do leitor, a informação parte do leitor para o texto e, podemos nominar como modelo de processamento psicolinguístico e cognitivo.

No modelo ascendente e descendente, de acordo com Stanovich (1981, p. 32) e Rumelhart (1977), o fluxo de informação opera em ambas as direções ao mesmo tempo e,

ocorre, neste processo, interação de sentido entre o enunciador e o receptor. O ato de ler, nesse exemplo, envolve os processos perceptivos e cognitivos e está associado a teorias de esquema ou interacionistas de leitura, que são estruturas cognitivas armazenadas na memória de longo prazo e que são empregadas no ato da compreensão.

A leitura de um texto, segundo Elias e Koch (2012), requer muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores. O leitor obriga-se a mobilizar várias estratégias com a finalidade de preencher as lacunas e participar de maneira ativa na construção do sentido. Pode-se dizer que o leitor e autor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

O fato é que, ser um leitor competente, não é uma tarefa fácil, pois o ato de ler envolve várias faculdades do ser humano e, muitos esquemas são ativados da nossa memória de longo prazo para que seja construído o sentido do texto. Um leitor, segundo Widdowson (1983), deve ser possuidor de dois tipos de conhecimentos, o sistêmico e esquemático – o conhecimento sistêmico refere-se ao domínio que o leitor tem dos níveis sintático, morfológico e léxico-semântico da linguagem. O conhecimento esquemático está ligado àquilo que o leitor já sabe sobre o assunto a ser tratado no conteúdo do texto. É fazendo a junção desses dois conhecimentos (o esquemático e o sistêmico) que o leitor faz a negociação do significado do texto com o escritor dentro de um processo ascendente – descendente da informação.

Diante dessas concepções é comum a pergunta “como ensinar nossos alunos a compreender o sentido de um texto em Língua Inglesa?” Segundo Moita Lopes (1996), os alunos já estão familiarizados com o ato de ler na língua materna ou em uma ou mais língua estrangeira, assim o que eles têm que fazer é aprender a utilizar os procedimentos interpretativos para aprender a ler em língua inglesa, e o papel do professor em sala de aula é facilitar a utilização desses procedimentos ou estratégias, por meio de técnicas pedagógicas de ensino que venham ao encontro as necessidades dos seus alunos. De acordo com Holden (2009, p. 63), se levarmos em conta vários motivos para ler textos na vida real, isso ajudará o professor a ofertar aos alunos razões para ler em inglês que perpassam a compreensão da leitura. A autora sugere que uma maneira prática de lidar com atividades de leitura em língua inglesa em sala de aula é pensar nelas em três partes, através de atividades antes, durante e, depois da leitura. Ou seja, antes da leitura é feita a apresentação do assunto e procura-se estimular o interesse dos alunos, conscientizá-los sobre o tipo de texto e apresentar um bom motivo para ler o texto. Na atividade durante a

leitura e com a finalidade reforçar o motivo para ler, o professor solicita algumas tarefas como entender a intenção do autor, entender a linguagem, esclarecer o conteúdo e as ideias do texto. Na atividade após a leitura, os objetivos seriam discutir o conteúdo, consolidar o que os alunos já leram e, fazer um paralelo entre a leitura e as experiências vividas pelos próprios alunos e, incentivar e sugerir mais atividades. Holden (2009) também sugere que é importante mostrar aos alunos algumas estratégias de leitura que podem auxiliá-los a entender: as palavras, a apresentação, as ideias, a mensagem do autor e, assim interagir de acordo com o seu ponto de vista e sua experiência pessoal.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS EM SALA DE AULA

O interesse por estratégias de aprendizagem não é recente. Segundo Santos (2011, p. 13), os estudos vêm acontecendo desde 1970 e, para entendermos melhor esse conceito na modernidade é necessário rever abordagens e convicções anteriores. A ideia de estratégia surgiu no século XX aproximadamente nos anos 70 e avançou nos anos 80. Originou-se relacionado na premissa de que os bons aprendizes da língua agem e pensam de formas diferentes dos não tão bons aprendizes. A análise do desempenho desses aprendizes mais bem sucedidos deveria levar à identificação de estratégias por eles empregadas, e, esses resultados deveriam ser entendidos como práticas a serem utilizadas por todos os alunos. Inicialmente, pesquisas buscaram listar as estratégias de aprendizagem adotadas pelos bons aprendizes e, isso levou à geração de diversas classificações em torno de aspectos cognitivos como a repetição, a anotação, a dedução e a inferência, e também, entre os aspectos metacognitivos como atenção seletiva, preparação antecipada, auto-avaliação, auto-monitorização, e os aspectos socioafetivos de cooperação e solicitação. Porém na prática utilizados pelos alunos foi constatado que o uso das estratégias não estava ligada ao bom desempenho dos diferentes aprendizes pois, mesmo sendo utilizadas pelos não tão bem sucedidos, os desempenhos não foram satisfatórios de maneira geral na sua aprendizagem. Pesquisas posteriores mostram que resultados positivos não dependem de “se” ou com que frequência essas estratégias são implementadas, mas “como”, “por que” e “para que” os aprendizes as utilizam. (SANTOS, 2011, p. 13).

No âmbito da leitura, conforme Koch (1999), o termo estratégia atualmente deixa determinar um conceito fundamental em teorias de compreensão de textos e de interpretação de sentenças. Kato (1999, p. 79-80) relata que entre os construtivistas como

Goodman (1967) e Smith (1978), o termo estratégia é usado para nomear vários comportamentos hipotetizados no leitor durante a leitura. Goodman (1967) relata que o processo receptivo nas línguas naturais é formado por processos cíclicos de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação, estratégias que lhe fornecem, através do uso mínimo das informações disponíveis, as predições mais confiáveis. Para esse autor, a leitura define-se como um jogo psicolinguístico de adivinhação. Para Smith (1978), ler buscando compreender o significado sem decodificar palavras por palavras ou letras por letra é a melhor estratégia de leitura, pois envolve mais especificamente fazer questionamentos e encontrar respostas importantes.

De acordo com Goodman e Smith (1978), a estratégia de predição, ou adivinhação, é essencial numa leitura significativa e, ela ocorre porque a leitura não abrange somente o *input* visual, mas também informações não visuais do mundo cognitivo do leitor. A junção das pistas visuais e a bagagem armazenada na memória do leitor é que lhe deixa apto a antever ou predizer o que ele irá encontrar no texto. Para Weinstein and Mayer (1986, p. 315), as estratégias cognitivas referem-se a uma ampla gama de ações que ajudam a governar o comportamento, emoção, motivação, comunicação, atenção, e compreensão. No entanto, Anderson (1991, p. 460) qualifica estratégias cognitivas como passos que os alunos podem tomar para ajudar na aquisição de armazenamento e recuperação de informações novas. Numa visão mais ampla, Koda (2008, p. 205) cita Chamot and El-Dinary (1999) que apontam estratégias como procedimentos mentais que auxiliam a aprendizagem e que, ocasionalmente pode ser acompanhado por atividades plausíveis. Também Paris, Wasik e Turner (1991) que descrevem estratégias como determinadas ações para alcançar objetivos particulares. Paris (1991) ressalta ainda que as estratégias possibilitam ao leitor avaliar, organizar e elaborar as informações do texto, melhoram a atenção, a memória, a comunicação e a aprendizagem. Também são ferramentas cognitivas pessoais que podem ser usadas de maneira seletiva e flexível. Elas refletem a metacognição e motivação porque os leitores precisam ter tanto o conhecimento como disposição para fazer uso das estratégias.

Estudos recentes sobre “estratégias de leitura” (Santos, 2011) mostram que no ato de ler em uma língua estrangeira os leitores bem sucedidos tem o hábito de: focar atenção no texto como um todo, ignorar verbetes desconhecidos e tentar inferir significados pelo contexto, usar o dicionário de forma seletiva; manter a atenção em grupos de palavras, utilizar a estrutura do texto para apoiar a leitura e monitorar as estratégias usadas na

leitura. A autora apresenta quarenta tipos de estratégias de leitura. Neste trabalho, citaremos algumas mais utilizadas em sala de aula como, inferência ou adivinhações, predição e previsão, leitura rápida e leitura cautelosa (*skimming* e *scanning*). Vejamos cada uma delas.

A autora observa que a inferência acontece quando o leitor relaciona os elementos contidos no texto ao seu conhecimento prévio. Essa estratégia tem similaridades com a tarefa de detetive em que, combinando as pistas do texto com experiências prévias chegam-se a conclusões. A autora ressalta que enquanto leitores fazemos inferências o tempo todo (isto é, lemos nas entrelinhas) e tiramos conclusões que não estão explícitas no texto.

Segundo Santos (2011), predição e previsão são importantes na leitura porque é através delas que o leitor institui uma conexão com o texto a ser lido, e essa conexão o ajudará a dar sentido ao que lê. Quando fazemos previsões, não é considerável acertar ou errar pois, são as próprias previsões que favorecem a conexão com o texto, trabalhando mais ou menos como um pensamento prévio sobre a leitura antes da própria leitura. (SANTOS, 2011). Já para Grellet (1981, p. 16), com a predição, o leitor é capaz de antecipar o que ainda está por vir no texto fundamentado em informações claras e em hipóteses. É a ação de predizer fazendo uso de pistas culturais, lógicas e gramaticais. Esta habilidade está no meio de técnicas como antecipação ou (*skimming*) e envolve uso de índice do apêndice, do prefácio, do título do parágrafo e do texto para saber onde está a informação requerida.

Segundo o dicionário Oxford uma das definições da palavra *skim* é “ler algo por alto”. Para Brown (2007, p. 368) *skimming* consiste em correr os olhos rapidamente através do texto num todo, seja um artigo, um ensaio, ou capítulo e assim obter a sua essência. Esta estratégia dá ao leitor a vantagem de ser capaz de anteceder o propósito da passagem, o tópico principal, ou a mensagem. Também possibilita desenvolver ou, apoiar ideias e proceder numa leitura mais focada. O autor sugere treinar os alunos dando a eles 30 segundos para olhar algumas páginas do material e, depois fechar em seus livros e falar o que eles aprenderam.

Ao fazer uma leitura rápida, o *skim*, conforme Santos (2011, p.38), o leitor deve iniciar a leitura dando atenção para títulos, figuras e outras informações salientes no texto como negritos ou sublinhados e, após percorrer a passagem sem se fixar em determinado ponto. Outra técnica de aprendizagem de *skimming* é a leitura do primeiro e

do último parágrafo, juntamente à leitura das primeiras e últimas frases dos parágrafos, com a finalidade de identificar a essência do texto. A autora, referindo-se ao uso de *skimming*, observa que esta habilidade não é útil para todas ou quaisquer leituras, pois está associada a uma leitura rápida para ideia geral, e não é sempre que esse objetivo é adequado ao propósito da leitura. Ela pode ser útil quando não se tem muito tempo para ler e responder questões sobre o texto, ou diante de excesso de informações em que temos que classificar aquilo que nos convém ler em determinado momento.

Uma outra estratégia amplamente empregada e oposta ao *skimming* chama-se *scanning*, e segundo Brown (2007, p. 368) é a segunda estratégia mais valiosa, sendo utilizada para descobrir um fragmento ou uma parte da informação rapidamente no texto. Com essa estratégia, o aluno pode precisar a procura de nomes, datas, definições, conceitos-chaves ou lista de certos números apoiados em detalhes. O propósito é extrair a informação exata e específica sem a leitura do texto num todo. É muito usada para inglês acadêmico, no inglês profissional ou geral para lidar com gêneros como tabelas, manuais, formulários. Mas, de acordo com Santos (2011, p. 42), quando da utilização do *scanning* é importante lembrar que os dados que procuramos podem não estar localizados em uma única sentença e, desta forma, exige-se leitura de mais de uma parte do texto. Também para localizar essas informações podemos fazer uso de estratégias suplementares como o apoio em palavras transparentes (palavras similares aos verbetes na língua materna). Outra sugestão feita pela autora para ampliar a habilidade de *scanning*, é partir de textos e exercícios simples para iniciantes constantes nos livros didáticos e depois, seguir para tarefas mais complexas como as de vestibular, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou testes internacionais como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*- Teste de Inglês como Língua Estrangeira); ou IELTS (*International English Language Test System*- Sistema de Avaliação Internacional na Língua Inglesa) entre outros.

Percebe-se, portanto, que as habilidades linguísticas de ler, ouvir, falar e escrever tem norteado o ensino da Língua Inglesa nas últimas décadas. Segundo Santos (2011), essas aptidões têm estruturado a maioria dos livros em inglês. Porém, aos aprendizes pouco se oportuniza o ensino de estratégias para que ele desenvolva suas habilidades. Segundo a autora, o uso das estratégias em sala de aula tendem vir desacompanhadas de motivação e de um suporte mais sólido, que leve o aprendiz a entender seus benefícios tanto para uma atividade específica, quanto para futuras situações de comunicação ou aprendizagem.

No âmbito da leitura, conforme os PCNS (1998), o ato de ler implica em várias estratégias que o professor pode fazer uso para ancorar o uso de textos autênticos escritos em diversos gêneros textuais como, por exemplo, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos. Dessa forma, os PCNS preveem uma mudança no papel do aluno-leitor, que deve deixar de ser um leitor de textos redigidos para fins pedagógicos para ser um leitor de textos em geral, passando da condição de mero decodificador de informações textuais com fins avaliativos para a de produtor de sentido de textos reais de diversos gêneros, que circulam na sociedade letrada contemporânea.

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual, e que fundamenta o ensino de Língua Estrangeira Moderna, cita que o objetivo maior da leitura é trazer um conhecimento de mundo que permita ao leitor elaborar o modo de ver a realidade. E que a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, além de ser um meio para progressão no trabalho e estudos superiores, também contribua para formar alunos críticos e transformadores, por meio de estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão. Nesse contexto, cabe ao professor oferecer ao aluno o contato e a interação com outras línguas e culturas, e espera-se que haja a consciência do lugar que se ocupa no mundo extrapolando o domínio linguístico. As DCE também propõem reflexões sobre as práticas avaliativas conforme a LDB n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que objetiva favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nortear o trabalho do professor, bem como dar ao aluno um parecer da dimensão do ponto em que se encontra no percurso pedagógico. E nesse aspecto é necessário pensar e avaliar o processo de leitura.

4 COMO AVALIAR A LEITURA

Inicialmente vamos apresentar os conceitos de teste e avaliação, pois são duas coisas diferentes mas conectadas entre si. Segundo (BROWN, 2007, p. 445), teste é um método para determinar a habilidade ou o conhecimento de uma pessoa em um dado domínio. Trata-se de um instrumento cuidadosamente elaborado e preparado administrativamente que acontece em um determinado período dentro do currículo. É um procedimento em que os alunos reúnem todas as suas capacidades para obter o máximo

desempenho, sabendo que a sua resposta está sendo avaliada. Para o autor, avaliação é um processo contínuo que abrange um domínio mais amplo, quando o aluno responde a uma pergunta, faz um comentário, participa em sala de aula com atitudes de modo geral dentro do conteúdo da disciplina, o professor faz uma avaliação do desempenho do aluno. A avaliação é menos objetiva, porém mais abrangente.

Com relação à forma de avaliar a leitura, Madsen (1983, p.12 76, 79, 85,) relata que os testes vem de forma ampla e com inúmeras técnicas para fazê-lo. Estes vão desde pré-leitura, leitura e compreensão e leitura rápida, para o nível avançado que inclui tradução- leitura em voz alta e leitura de literatura. Porém, o foco principal na maioria das escolas é a leitura. Para Madsen (1983), aos iniciantes são recomendadas avaliações informais, com exercícios e práticas individuais e com respostas limitadas. O teste mais comum de respostas limitadas é de vocabulário e, o principal objetivo é avaliar a compreensão e produção de palavras usadas na fala ou na escrita. Em geral, são apresentados quatro tipos de testes de vocabulário, o primeiro de respostas limitadas e exige uma simples ação física de apontar algo ou alguma coisa ou responder sim ou não. O segundo teste é de múltipla escolha, no qual uma sentença incompleta é apresentada e cabe ao aluno escolher uma, entre quatro opções dadas para completar a frase. O terceiro tipo é parafrasear a múltipla escolha, em que é apresentada uma sentença com uma palavra sublinhada e, cabe ao aluno escolher entre as quatro opções qual tem o significado do item sublinhado. O quarto e último teste consiste em fazer a conclusão, o aluno escreve as palavras que faltam para concluir a sentença. A utilização de itens de respostas limitadas facilita ao professor a elaboração de questões e a aferição de notas e, por tratar apenas de reconhecimento de letras, torna o teste mais simples para alunos de pouco conhecimento na língua alvo. Uma das desvantagens deste teste é a falta de habilidade integrativa que envolva a leitura real e, a ênfase sobre esta técnica poderia reduzir a velocidade de leitura.

Para testar a compreensão de sentenças, Madsen (1983) sugere questões simples como pedir para circular a figura correta que corresponda a sentenças, ou questões que tenham uma única palavra como resposta, ou ainda o uso de figuras. Outro exemplo para testar sentenças é utilizá-las para reconhecimento de mensagens através de sinais ou gestos para serviços em geral. Estas técnicas são convenientes para estudantes com habilidades limitadas em inglês e servem como apoio de maneira geral, pois, muito do que lemos todos os dias aparecem em uma simples sentença ou frase como, por exemplo,

Keep OFF the grass, Open other end. São consideradas vantagens na utilização da compreensão de sentenças a acessibilidade a alunos iniciantes e a forma rápida de testar a leitura. Porém, apresenta pontos negativos como, por exemplo, o tempo consumido em localizar boas figuras, apesar de amplo acesso às interfaces de comunicação.

Nos testes de leitura de textos mais longos, o autor relata o que testar depende, naturalmente, do tipo de material de leitura que você usou com seus estudantes. Se os aprendizes estão familiarizados com vários gêneros textuais, não há necessidade de restringir as questões do teste em um único tipo de texto. Para iniciantes, Madsen (1983) apresenta duas técnicas de coletas de dados. A primeira de itens de verdadeiro ou falso e, a segunda de fazer a correspondência. O inconveniente no uso da técnica de verdadeiro ou falso é, que os alunos podem adivinhar as respostas corretas, porque nesta técnica o professor pode encontrar dificuldades para formular distratores (itens que servem para confundir o aluno na hora da marcação da respostas) e, segundo Shohamy (1985, p. 37), os alunos tem 50% de chance de acertar ou errar mesmo não dominando o conteúdo. Outro problema, segundo a autora, é com relação à elaboração das questões falsas. Uma boa questão exige tempo na sua formulação.

A segunda técnica é de fazer a correspondência na qual o aluno simplesmente tem que combinar dados do texto com os da questão. Para os níveis mais avançados uma das melhores técnicas para avaliar a leitura segundo Madsen (1983) é a de múltipla escolha. Esse procedimento, segundo Koda (2008, p. 238), é o formato mais usado para padronizar os testes de leitura, e os benefícios estão na simplicidade para a aferição da pontuação, que de maneira automatizada, garante uma maior objetividade. É utilizado em testes com grande número de candidatos, como, por exemplo, em concursos públicos. Porém, ao utilizar a técnica de múltipla escolha na elaboração de testes, segundo Madson (1983), devemos observar a quantidade de textos como também o tamanho, o nível adequado e a quantidade de perguntas.

O que pode ser feito para ajudar a elaboração apropriada de um teste de leitura é trabalhar antecipadamente com algumas amostras de textos, parecidas com aquelas que planejamos utilizar. Dessa forma, o professor poderá aproximar o tempo estimado para conclusão do teste.

Segundo Madson (1989), um teste de leitura com questões de múltipla escolha apresenta algumas desvantagens como: um maior consumo de tempo na elaboração do que outros tipos testes, um cuidado maior com as perguntas que, dependendo da forma

como são elaboradas, podem incentivar os alunos a ler de forma fragmentada. Shohamy (1985, p. 33) alerta para a dificuldade de preparo dessas questões, pois exigem habilidade, treinamento e experiência, visto que a qualidade dos itens poderá ser verificada somente após a sua aplicação. A autora sugere que esse tipo de questão seja elaborada a partir de questões abertas utilizando as respostas erradas como distratores. Um outro ponto salientado pela autora é com relação a autenticidade da tarefa. Um teste de múltipla escolha não é considerado autêntico, pois não temos tantas opções na vida real.

Segundo Shohamy (1985), os professores desenvolveram várias técnicas para testar o conhecimento em leitura, além dos abordados anteriormente podemos citar o uso de questões abertas, e *cloze*. As questões abertas são perguntas que o aluno deve responder com suas próprias palavras de forma oral ou escrita sobre alguma informação solicitada. As vantagens desta técnica são a facilidade na preparação dos itens, e a familiarização que os alunos tem com ela por ser frequentemente adotada em todas as disciplinas escolares, além de ser considerada autêntica. A desvantagem é que comparado à questão de múltipla escolha ou verdadeira ou falso, as respostas abertas consomem muito mais tempo para serem corrigidas e, por serem consideradas muito subjetivas, necessitam da preparação de uma escala de correção⁷. Já as questões do tipo *cloze* consistem em um texto escrito ou oral, no qual certas palavras ou letras ou sentenças foram apagadas com algum critério ou não, e cabe ao aluno preencher as lacunas. São fáceis de ser elaboradas, porém, é uma técnica muito discutida no meio acadêmico por não saber o que é realmente avaliado.

Porém, não devemos nunca esquecer que, independente do tipo do processo avaliativo é essencial que se reflita sobre o que está sendo ensinado, e que as técnicas ou tarefas dos testes se aproximem daquelas que os alunos já estão familiarizados Holden (2009, p. 132). Portanto, é importante compreender como ocorre o processo da leitura entre os alunos e como podemos avaliar e imcentivar o processo.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

O universo da nossa pesquisa foi uma escola pública do estado do Paraná, que atende aproximadamente 5000 estudantes do ensino fundamental, médio e técnico. A

⁷ **Segundo Shohamy (1985)** - Escala de correção consiste em um conjunto de características ou comportamentos que descrevem a língua em termos funcionais. Esta descrição é frequentemente acompanhada por número, para que cada nível do conhecimento linguístico tenha um valor numérico. A escala é hierárquica, sendo o dois (2) mais proficiente que o um (1) e assim por diante.

coleta de dados ocorreu entre os dias 15 e 25 de novembro do ano de 2013. Neste período, foram coletados questionários com respostas de 10 professores (sujeitos) de língua Inglesa do estabelecimento. Dentre eles, apenas quatro ministram aula no ensino fundamental, os demais trabalham com alunos de nível médio-regular, médio-técnico e CELEM (Centro de Língua Estrangeira Moderna).

Para a realização da investigação, elegeu-se como metodologia básica a pesquisa qualitativa. A escolha deu-se pela acessibilidade da pesquisadora com os professores do colégio, pois conforme Bogdan e Taylor (1986), nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

A professora pesquisadora utilizou o questionário auto-aplicado. Segundo Gil (1999, p. 128) esta técnica de investigação designa “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Durante nossos estudos sobre avaliação em leitura em língua inglesa, surgiram indagações e algumas curiosidades e, assim, as questões para pesquisa foram sendo desenhadas, além daquelas que já tínhamos em mente no início do trabalho. Procuramos conhecer dos entrevistados sua formação acadêmica e especializações, bem como o tempo de atuação como docente, o número de horas/aula a as turmas nas quais o professor atua. No âmbito do ensino e aprendizagem as questões que fundamentaram nossa pesquisa foram sobre leitura e avaliação. Para concluir o questionário solicitamos aos professores que apontassem algumas dificuldades que os alunos podem encontrar em leitura na Língua Inglesa (LI).

Na análise das respostas observamos que a maioria dos sujeitos que participaram da pesquisa tem especialização na área em que atuam e, que frequentaram quatro anos de cursos de LI. Alguns deles com experiência de até dois anos no exterior. Dentre os dez participantes, oito deles já estão na profissão há mais de dez anos e trabalham além de vinte horas semanais com turmas de diferentes níveis.

Intencionalmente e com a finalidade de envolver nossos entrevistados em nosso estudo de forma particular perguntamos se gostavam de ler em língua Inglesa. Todos responderam afirmativamente, então, propusemos a seguinte questão: o que é leitura para você? Algumas respostas foram:

“Saber interpretar e ler qualquer tipo de texto na língua inglesa”.

“A leitura em Língua Inglesa ou Estrangeira aperfeiçoa o vocabulário e entendimento da fala e expressão”

“É a compreensão contextual do texto”

“Interpretação, compreensão de diferentes gêneros textuais e o prazer de compreender o idioma através da leitura”

“É um pretexto para aprender vocabulário, gramática inserida no contexto e aquisição de conhecimento de vários clássicos da literatura.”

“compreender a informação”

“É interpretar plenamente a mensagem transmitida por um determinado código”

“ler vários tipos de gêneros textuais que proporcionem prazer e conhecimento”

É possível observar que a concepção de leitura ainda é vista como decodificação de códigos por muitos professores, ou seja, a visão em que o leitor se apropria dos dados apresentados no texto para compreender o que está escrito. Ou ainda como um “pretexto” para o ensino de vocabulário e gramática. Em uma das respostas não ficou muito claro quando o professor mencionou “entendimento da fala e expressão” porém, após análise concluímos que seria “ a leitura melhora o vocabulário quando o aluno quer expressar uma mensagem. Duas outras respostas citaram a leitura como algo que proporciona “prazer”. Esse fator estaria, talvez, mais ligado à motivação que uma pessoa sente ao ler, não necessariamente ao conceito de leitura.

No próximo passo e, a nosso ver o mais importante para a pesquisa, com objetivo o conhecimento sobre leitura em sala de aula, perguntamos qual a periodicidade do trabalho com leitura em sala de aula? Verificamos que seis professores trabalham continuamente, ou seja, em todas as aulas, sendo que cada aula é de cinquenta minutos. Um deles trabalha durante um bimestre por ano, porém não especificou se este tempo é fracionado em aula ou é um período contínuo. Outro professor disse que trabalha quarenta por cento do tempo com leitura e, outro trabalha duas vezes ao mês. Um deles não respondeu.

Pensando ainda sobre a importância da leitura, foi de nosso interesse saber se havia algum projeto de leitura em língua Inglesa na escola. Sete professores responderam que não, porém, os demais disseram haver incentivo à leitura por meio do aumento de livros na biblioteca e inclusão efetiva do tema no plano de trabalho docente.

Com objetivo o conhecimento sobre leitura em sala de aula, também perguntamos o que é feito para motivar os alunos a ler em língua inglesa. As respostas foram:

“Mostro que eles conseguem e podem ler textos em inglês através de assuntos do interesse deles”

“Procuro escolher temas atuais, relacionados aos conteúdos da série e de interesse dos alunos”

“Leio e apresento diferentes leituras.”

“Conscientização da importância da leitura.”

“Incentivo à leitura e pesquisa de vocabulário”

Sabemos que para ocorrer a aprendizagem, o aluno deve estar motivado e que esta motivação pode ocorrer de muitas formas. Pela análise das respostas, pudemos verificar que os professores procuram fazer isso, seja pela conscientização da importância da leitura ou por temas de interesse dos alunos. Quando alguns professores falam em “pesquisa de vocabulário”, “compreensão do texto”, podemos observar a semelhança com as respostas anteriores referentes ao conceito de leitura. Há ainda outras formas de motivação, vistas nos comentários a seguir, que dizem respeito à diferença que uma língua estrangeira pode fazer na vida profissional e cultural de uma pessoa:

“Digo as vantagens profissionais, de lazer, de trocas de cultura etc.”

“Insisto no discurso de que o inglês é uma ferramenta de trabalho a mais no currículo.”

“Demonstro a eles a necessidade de compreender pelo menos uma LEM, no meu caso a Língua Inglesa, para as mais variadas atividades profissionais, intelectuais e, até mesmo, culturais.”

Esses comentários talvez não estejam tão ligados à motivação, mas à importância do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) para os alunos. Os próprios PCN mencionam esses e, incluem também a globalização e a tecnologia como fatores de preocupação da escola em proporcionar ao aluno o ensino de uma LE.

Dando continuidade ao trabalho, indagamos como os professores trabalham a leitura em sala de aula e quais são os tipos de textos mais utilizados.

Ao analisarmos as respostas, constatamos que três dos professores iniciam com pré-leitura ou algo para instigar os alunos a lerem. Estes também fazem discussão ou seminários em grupo para explorar os textos e, finalizam com alguma atividade referente ao tema abordado. Quatro professores desenvolvem a habilidade por intermédio da leitura individual ou em grupos, e às vezes, em voz alta e de forma voluntária. Estes também empregam o momento para treinar pronúncia e explorar vocabulário. Um deles mencionou que trabalha o vocabulário desconhecido inicialmente em seguida, o entendimento do texto como um todo. Os outros dois professores não expuseram de forma muito clara a forma como a leitura é trabalhada em sala de aula, sendo que um deles disse que trabalha com

texto com gravuras com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos e, o outro, com a exposição de variados tipos de texto “buscando a interpretação de seu significado completo”.

Já com relação aos tipos de textos, a propaganda tem sido mais utilizada em sala de aula, seguida de revistas, jornais, receitas, e-mails e, por último, manuais de instruções.

Outro assunto questionado foi referente às estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, *guessing*, etc.) que poderiam ajudar os alunos a decifrar palavras e entender o texto. Notamos que, dentre os professores que responderam ao questionário, apenas um não mencionou como as estratégias poderiam ser utilizadas em sala de aula. Os demais, de uma maneira ou de outra, já mostraram ou trabalharam com *scanning*, *skimming* ou *guessing*.

Dando sequência, e com o intuito de sabermos mais sobre avaliação de leitura, questionamos como ela é feita (prova bimestral, trimestral, etc.) e quais são os seus instrumentos (prova escritos, trabalhos, prova oral, etc.). Nas respostas, verificamos que apenas dois docentes aplicam provas bimestrais e um quinzenal, os outros não informaram. Quanto aos instrumentos utilizados para coleta de dados, oito disseram que preferem prova oral, escrita e trabalhos relacionados à leitura. Apenas dois professores utilizam o método de pesquisa e seminário como instrumento avaliativo. Mesmo assim é importante observar que dos dez professores participantes da pesquisa, sete possuem mais de uma forma de avaliar o aluno.

Mais adiante, procuramos saber quais são as tarefas ou técnicas de coletas mais utilizadas. Dentre as respostas, verificamos que a maior parte dos professores opta por tarefas de questões abertas, seguidas pela múltipla escolha e questões fechadas. Apenas um professor utiliza *Cloze* em suas provas.

Solicitamos também para que os professores apontassem fatores que poderiam relacionar leitura com a dificuldade, muitas vezes apresentada em sala de aula por parte dos alunos. Nas respostas observamos que sete dos professores apontam que a falta de hábito de leitura entre os discentes mesmo na língua materna é um fator relevante. Outro item apontado foi com relação à falta de tempo hábil para trabalhar com leitura em sala de aula, seguido da afirmação que os alunos preferem ler em português, ou que não há trabalho efetivo durante o período escolar e, por último o desconhecimento das estratégias de leitura.

Dentre as respostas do questionário, uma delas nos chamou mais a atenção. Quando indagamos sobre a dificuldade na leitura dos textos em inglês, três dos dez professores disseram que seus alunos não apresentam tal dificuldade. Com isso, resolvemos observar mais atentamente as respostas desses questionários. Um dos professores disse que trabalhava a leitura diariamente e que as dificuldades que os alunos poderiam encontrar na habilidade seriam decorrentes do desconhecimento das estratégias. Os outros dois complementaram apontando a falta do hábito e de tempo para trabalhar a leitura em sala de aula. Interessante observar que os três professores disseram que utilizam as estratégias de leitura, porém um deles trabalha a leitura apenas duas vezes por mês, sem especificar qual o tempo, durante a aula, destinado ao desenvolvimento dessa habilidade. Para sabermos mais sobre isso teríamos que entrevistar os alunos desses professores, como também assistirmos às aulas para uma análise mais profunda, o que não nos foi possível devido ao pouco tempo disponível para a pesquisa. Além disso, a questão de verificar as dificuldades de leitura dos alunos não estava elencada como um das metas deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi avaliar a leitura em língua inglesa em uma escola pública do Paraná buscando conhecer quais as estratégias tomadas pelos professores para o ensino da habilidade em sala de aula e quais os métodos de coletas que se recorrem para mensurar o aprendizado dos alunos estratégias de ensino de leitura,

Com base nos resultados obtidos podemos dizer que a maioria dos pesquisados não percebem o termo leitura como saber compreender e interpretar plenamente o sentido do texto pelo contexto conforme aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) em que a leitura é um processo no qual o leitor tem uma ação ativa de compreensão e interpretação do texto e, que leitura não se trata de extrair informação de forma fragmentada; trata-se de uma atividade em que são empregadas várias estratégias escolhidas pelo leitor para facilitar o entendimento e alcançar proficiência. Mesmo tendo observado que alguns professores tentam utilizar o modelo interacional de leitura Widdowson (1995) e procuram desenvolver a aprendizagem abordando ambos os conhecimentos, sistêmico e esquemático, notou-se que ainda há a crença entre eles de utilizar a leitura como um veículo para desenvolver estudo de gramática, treinar pronúncia,

ampliar o léxico e apresentar clássicos da literatura. Outros entendem a leitura de maneira extensiva como prazer desvinculando ato de ler como forma de adquirir conhecimentos. O fato é que lemos e somos sujeitos-leitores e, conforme Koch (2012, p. 19), há textos que lemos porque queremos nos manter atualizados; outros lemos com objetivos acadêmicos; e outros por puro prazer como poemas, romances etc. Porém, são os objetivos do leitor que irão nortear se ele vai ler com mais atenção ou não, com maior interação ou não. Conforme exposto por Koch (2012), entendemos que cabe ao professor ter muito bem definido com qual finalidade a leitura será abordada em sala de aula, de forma a motivar seus alunos e prepará-los para se tornarem leitores proficientes.

Um fato importante para nós é que todos os nossos os participantes da pesquisa gostam de ler em língua inglesa, o que a nosso ver é o primeiro passo para formação de bons leitores, pois verificamos que um dos pontos mais fortes concernentes à dificuldade nesta habilidade é a falta de hábito de ler. Então, a tarefa dos professores é duplamente difícil, pois devem desenvolver o hábito de leitura como também ensinar a ler.

Analisando as respostas da pesquisa, podemos afirmar que existe atividade contínua junto aos alunos no sentido de estimular a ler em língua Inglesa e que para o ensino desta habilidade são apresentadas estratégias de leitura como facilitadoras, e, também são escolhidos os textos que fazem parte do cotidiano dos alunos como propagandas revistas e outros. Eventualmente alguns livros de literatura são explorados em sala de aula. Pudemos verificar que o tempo escasso de apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada e, a falta de conhecimento sistêmico e esquemático leva o professor muitas vezes a não obter êxito em seus trabalhos, porém como cita Moita Lopes (1995, p. 134) a leitura é uma habilidade que os aprendizes podem continuar a aprender por conta própria para ampliar seus conhecimentos e por meio dela ser exposto a diferentes situações do mundo, de sua própria cultura e de si próprio como ser humano.

Observamos que na escola pesquisada ainda não há projeto de leitura nesta disciplina, mas percebemos que durante nossos estudos no estabelecimento de ensino, houve a iniciativa para aquisição de novos livros para a biblioteca, bem como também foi inserida a primeira oficina de leitura em língua Inglesa durante a semana cultural, evento este que é realizado entre alunos e professores todos os anos.

Referente à avaliação concluímos que a prova ainda é o meio mais utilizado para coleta de dados. Poucos utilizam o método de pesquisa ou seminário. É importante observar que a orientação pedagógica solicita apenas duas provas formais por semestre, e

dá autonomia ao professor estabelecer as datas e os instrumentos de coletas de dados para avaliação, desde que estejam de acordo com a proposta pedagógica e inseridos no plano de trabalho docente ou planejamento. Concernente às técnicas escolhidas para elaboração das provas, prevaleceu o uso de questões abertas, questões fechadas e múltipla escolha. Em nosso parecer entendemos que na utilização de questões abertas, o professor despende mais tempo para análise e correção, e não sabemos quantas questões abertas são colocadas em cada instrumento como também não temos a informação de quantos textos são inseridos nas provas ou ainda se são adotadas escalas de correção. Porém, como docente, podemos deduzir que, sendo em média 40 alunos por turma, e conforme apontam os resultados, os professores pesquisados ministram mais de 20 horas semanais, é possível que o número de questões abertas seja mínimo e que devido às circunstâncias sejam empregadas mais questões fechadas e de múltipla escolha. Mas, em nossa pesquisa não primamos em coletar e analisar os instrumentos, como também não pretendemos observar o efeito retroativo dos testes, deixando estes itens para próximos estudos.

Mesmo assim, podemos dizer que os professores entrevistados, independente de suas dificuldades e limitações em sala de aula, procuram cumprir seu papel na formação de cidadãos, mostrando-lhes que saber ler pode ser de grande importância ao desenvolvimento do ser humano e essencial à aprendizagem em todas as áreas.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, N. J. **Individual differences in strategy use in second language reading testing**. Modern Language Journal, 1991.

BOGDAN R. BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. São Paulo: Atlas 1999.

GOODMAN, K.S. Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics. In: SMITH, F. (org). **Psycholinguistics and Reading**. New Yourk, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

GOUGH, P.B. One second reading. In SINGER, H. & RUDDEL, R.B. (Orgs.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, International Reading Association, 1976.

GRELLET, F. *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: CUP, 1981.

HOLDEN, S. **O Ensino da língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria. 2009.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge University Press. 1989, 2003.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Marins Fontes, 1999.

KOCK, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KODA, K. **Insights into Second Language Reading**. Cambridge University Press, 2004, 2008.

MADSEN, H.S. Techniques in Testing. Oxford is a trademark of University Press, 1983.

MICHAELIS, **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 26 maio 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada Rio de Janeiro**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

OXFORD, **The New Oxford Dictionary of English**. Oxford University Press, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: 2008.

PARIS, S.G.; Wasik, B. A.; Turner, J.C. **The development of strategic reading**. New York Logman: 1991.

RUMELHART, D.E. Toward an interactive model of reading. In Dornic, S. (Org) **Attention and Performance IV**. Hillsdale , N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

SANTOS, D. *Como Ler melhor em inglês*. Barueri, SP: Disal 2011.

SCARAMUCCI M. V. R **Proficiência em língua estrangeira**: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 36. Campinas Unicamp, 2000.

_____. **Proficiência em língua estrangeira: considerações terminológicas e conceituais**. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 36. Campinas: Unicamp, 2000.

SHOHAMY, E. **Does the testing Method Make a Difference?** The Case of Reading Comprehension language Testing, 2,1. 1984.

_____. **A Practical Handbook for language testing for the foreign language teacher**. Internal Press, 1985.

SMITH, F. **Understanding Reading** . Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

STANOVICH, K. E. **Toward an interactive- compensatory model of individual differences in the development of reading fluency**: *Reading rearch quarterly*, 1981.

WEINSTEIN, C.E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock, (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed,; New York: Macmillan. 1986.

WIDDOWSON, H.G. **Learning Purpose and language Use**. Oxford, Oxford University Press 1983.

APÊNDICE

Pesquisa.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da Pesquisa sob o título “Avaliação de leitura em Língua Inglesa”.

Meu nome é Naoeli Ramthun Moreira Luiz, sou a pesquisadora responsável e sou professora de Inglês. Esta pesquisa consiste no preenchimento do formulário, cujas informações serão analisadas, computadas qualitativamente e incluídas no Artigo de Especialização da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista no Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas” sob a orientação da Profa. Doutora Thais Barbosa Marochi.

Esta pesquisa tem o objetivo de coletar informações junto aos professores envolvidos com a tarefa de ensinar leitura em sala de aula no contexto formal de ensino, e também conhecer quais métodos que se recorre para mensurar o aprendizado de leitura e compreensão textual.

Questionário

1. Nome:

2. Formação acadêmica

graduação em Letras/Inglês outra graduação qual?

pós graduação – especialização – área:

mestrado – Área : _____

doutorado – Área: _____

3. Você frequentou um curso de língua inglesa? Por quanto tempo? Em que nível?

4. Você já teve alguma experiência envolvendo o uso da língua inglesa no exterior (residência fora do Brasil, viagem etc.) ? Por quanto tempo?

5. Há quanto tempo você exerce atividades em sala de aula como professor de língua inglesa?

6. Quantas horas/aula de Inglês você ministra por semana?

até 20 horas de 20 a 30 horas mais que 30 horas.

7. Você trabalha com turmas de;

- ensino fundamental ensino médio
 ensino técnico Celem (Centro de Línguas Estrangeira Moderna)

8. Você gosta de ler em língua inglesa?

- sim não

9. Qual a periodicidade que você trabalha efetivamente com leitura com seus alunos?

10. Seus alunos tem dificuldade em leitura e interpretação de textos em inglês?

- Ensino Fundamental sim não
Ensino Médio sim não
Ensino Técnico sim não
Celem sim não

11. Há algum projeto de leitura em língua Inglesa na escola?

- sim não

Em caso afirmativo, como é o projeto?

12. O que é leitura para você?

13. Como você trabalha a leitura de textos em sala de aula?

14. O que você faz para motivar seus alunos a ler em língua inglesa?

15. Você já mostrou aos seus alunos algumas estratégias de leitura (*skimming, scanning, guessing* etc.) que poderão ajudá-los a decifrar palavras e entender o texto?

- sim não

Em caso afirmativo, quais estratégias?

16. Quais são os textos que você mais utiliza em sala de aula?

- propaganda revistas jornal
 e-mail manual/instruções receitas
 outros quais?

17. Como é feita a avaliação de leitura (prova bimestral, trimestral, etc.)? Quais são os seus instrumentos de avaliação (prova escrita, trabalhos, prova oral, etc.) ?

18. Na elaboração das provas (ou instrumentos de avaliação) quais as tarefas ou técnicas de coletas que você mais utiliza?

- Questões abertas Questões fechadas Cloze Múltipla escolha

19. As dificuldades que os alunos por vez podem encontrar em leitura na língua Inglesa, na sua opinião, está relacionado a:

- Não há trabalho efetivo durante o período escolar.
 Falta do hábito de leitura.
 Falta de tempo hábil para trabalhar com leitura em sala de aula.
 Os alunos desconhecem as técnicas de leitura.
 Os alunos preferem ler em português.
 Os alunos leem pouco mesmo na língua materna.