



LÍNGUA ESTRANGEIRA



ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E GÊNEROS TEXTUAIS

VAGNER MATIAS DA SILVA

RESUMO

O ensino-aprendizagem de inglês fundamentado no aspecto sociointeracionista de aprendizagem de linguagem propicia a implementação de propostas de trabalhos com gêneros em sala de aula, uma vez que visam a desenvolver um trabalho que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes. O objetivo deste mini-curso é estudar propostas de trabalhos com gêneros textuais em sala de aula, visando a investigar as possíveis contribuições para a aprendizagem de inglês. Para tanto, são apresentadas propostas de trabalho com gêneros e a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem de linguagem, observando os passos propostos para elaborar um projeto pedagógico.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste mini-curso é estudar propostas de trabalhos com gêneros textuais em sala de aula, visando a investigar as possíveis contribuições para a aprendizagem de inglês.

Para tanto, discuto inicialmente o processo de construção do conhecimento, neste caso, da linguagem, dentro da perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 2005) e, dentro dele, a aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) em contextos escolares.

Após isso, apresento algumas propostas de trabalhos com gêneros em aulas de inglês (LOUSADA, 2007; ABREU-TARDELLI, 2007; LOUSADA; DAMIANOVIC, 2007; RAMOS, 2004), visando a destacar a importância do trabalho com gêneros em sala de aula e as etapas de um projeto por meio de seqüenciação didática.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento é construído nas interações sociais que ocorrem nas atividades das quais o indivíduo participa, sendo a linguagem o instrumento mediador desse processo. Segundo Vygotsky (2005), a linguagem é o meio pelo qual as pessoas expressam significados quando interagem com outras. Para o autor, durante as negociações de significados que ocorrem nas interações sociais, os indivíduos constroem novos conceitos, que resultam da síntese entre os conhecimentos dos quais eles já dispunham e os novos conhecimentos.

Nesse processo, como dissemos, a linguagem tem papel importante, uma vez que não só veicula mensagens e informações, mas transforma pensamentos e ações e, em última análise, identidades (CASTRO; ROMERO, 2006).

No processo de construção de conhecimentos tem importância ainda a reflexão, que possibili-

ta aos aprendizes distanciar-se de seu objeto de aprendizagem e tomá-lo como objeto de atenção (GÓES, 1993).

Em contextos escolares, particularmente, a reflexão tem papel primordial na construção de conhecimentos. Mais especificamente, no caso de aprendizagem de línguas estrangeiras, como visto em Silva (2007), a reflexão tem papel crucial não apenas na construção dos conhecimentos da língua-alvo, como também, no desenvolvimento de processos de produção e análise de textos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) (doravante PCN-LE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002) (doravante PCN-EM), o processo de ensino/aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, que pelo fato de ser construído junto com alguém, considera o seu posicionamento na cultura, história e sociedade. Tal processo tem como objetivo tornar o aluno um cidadão capaz de compreender e ser compreendido, além de apto a agir em um mundo social e autônomo em suas escolhas. Durante esse processo, aspectos como: a construção social do conhecimento, a coparticipação e a reflexão são presenças primordiais.

Nessa perspectiva, aluno e professor, e alunos e alunos protagonizam a construção social do conhecimento por meio da interação (BRASIL, 1998). O que fundamenta essa visão é que o fato de que aprender é uma forma de estar com alguém em um "mundo social, em um contexto histórico, cultural e institucional" que, conseqüentemente, gera processos cognitivos entre o aprendiz e um "participante de uma prática social" durante a interação mediada pela linguagem (BRASIL, 1998, P. 41).

PROPOSTAS DE TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS EM AULAS DE INGLÊS

Os PCN-EM (2002, p. 97) propõem que o domínio linguístico de um idioma estrangeiro requer, entre outras coisas, a "competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais." Segundo Ramos (2004, p. 17),

o trabalho com gêneros textuais em aula de língua inglesa "explora a função social, o propósito comunicativo e a relação texto contexto, visando a desenvolver um trabalho, que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes (...)". Para a autora, todo esse processo de ensino-aprendizagem leva em conta a língua-alvo, no caso o inglês, em uma situação real na qual conhecimento linguístico, genérico e social são construídos a fim de fazer com que o aprendiz utilize a língua como prática social (RAMOS, 2004).

A partir dessas colocações, pode-se dizer que as propostas a partir de gêneros textuais podem ser usadas no ensino-aprendizagem de LE, como dissemos, pois como menciona Lousada (2007, p.34) " aprender a comunicar-se é, assim, aprender a utilizar o gênero apropriado, a produzir um texto apropriado à situação de troca verbal."

São diversas as propostas de trabalhos com gêneros textuais em sala de aula. No entanto, este mini-curso explora quatro delas como base para a discussão sobre projetos pedagógicos a partir de sequencição didática: a de Lousada (2007), a de Abreu-Tardelli (2007), a de Lousada e Damianovic (2007) e a de Ramos (2004). Embora essas propostas sejam fundamentadas em pressupostos teóricos diferentes, as fases, as quais as constituem para implementação em sala de aula são semelhantes.

À luz da perspectiva interacionista sócio-discursiva bronckartiana, Lousada (2007), Abreu-Tardelli (2007) e Lousada e Damianovic (2007), propõem que o ensino-aprendizagem de inglês seja feito com base em gêneros textuais. Tal processo, de acordo com as pesquisadoras, deve ser feito por meio de sequencição didática, a qual é apresentada em três etapas, como mostra o seguinte quadro:

ETAPAS	OBJETIVO
Capacidade de ação	Reconhecer o papel social que o gênero possui.
Capacidade discursiva	Identificar a organização textual (aspectos verbais e não-verbais) do gênero
Capacidade linguístico-discursiva	Identificar os aspectos léxico-gramaticais pertencentes ao gênero.

Com base nos pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional da escola hallidiana de análise de gêneros, Ramos (2004) propõe, também, que o ensino de inglês aconteça por meio de projetos pedagógicos, por meio de sequenciamento didático, a qual se divide em três partes, como mostra o quadro a seguir:

ETAPAS	SUBDIVISÕES	OBJETIVO
Apresentação	conscientização	Evoca sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura (RAMOS, 2004, p. 11).
	familiarização	Envolve a identificação do conhecimento de que o aluno já tem do gênero em questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero (RAMOS, 2004, p. 11).
Detalhamento		Refere-se à retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, o que permite aos aprendizes usar e vivenciar, na prática, esses componentes (RAMOS, 2004).
Aplicação	Consolidação	Visa a retomar a idéia e o conceito do todo (RAMOS, 2004).
	Apropriação	“Busca fazer a transferência do gênero para situações da vida real, ou seja a produção efetiva deste pelo aluno (...) a fim de que possa ser ele mesmo um usuário competente” (RAMOS, 2004, p. 16).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acredito que o ensino de inglês, com base em gêneros textuais, contribui para a construção de uma consciência crítica dos alunos sobre a aprendizagem da utilização da LE em seu próprio contexto, sempre questionando o porquê e o para quê de aprender e utilizar a LE, o que os tornam cidadãos capazes de agir em um mundo social (BRASIL, 1998). Pois, os alunos aprendem o gênero como um evento comunicativo e podem identificar os elementos discursivos e léxico-gramaticais do gênero textual não só como elementos composicionais freqüentes (RAMOS, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), mas também como elementos funcionais (RAMOS, 2004), por causa da maneira como a proposta é implementada em sala de aula - em uma construção conjunta do processo de análise e produção do gênero, no qual a participação do professor e colegas - em um trabalho colaborativo - tem papel crucial (VYGOTSKY, 2005).

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de sequências didáticas: ensino-aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté: Cabral, 2007. p. 73-86.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p. 93-138.
- CASTRO, Solange T. Ricardo de; ROMERO, Tania Regina de Souza. A Linguagem na formação do educador. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de e SILVA, Elizabeth Ramos (Orgs.) **Formação**

do profissional docente: contribuições de pesquisas em lingüística Aplicada. Taubaté: Cabral, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.).

Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p 95-128.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: Góes. M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. p. 101-119.

LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material Didático:** elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral, 2007. p. 33-43.

LOUSADA, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima. A elaboração de material didático para o ensino de língua inglesa: um estudo preliminar baseado na noção de gênero de texto. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material Didático:** elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral, 2007. p. 199-214.

SILVA, Vagner Matias. **Uma unidade didática com base no gênero textual folder turístico em inglês para o ensino médio:** ações e reações dos alunos - gênero relato de pesquisa, 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: Proposta de Aplicação em cursos de Língua Estrangeira para fins Específicos. **The Specialist**, v. 25, n.2, p.107-129, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PROCESSOS COMUNICACIONAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE INGLÊS

LUCIANI VIEIRA GOMES ALVARELI

RESUMO

O ensino-aprendizagem de língua inglesa sob uma perspectiva sócio-interacionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1930) possibilita a construção do conhecimento, abrindo espaço para a constituição social do ser humano. O objetivo deste mini-curso é abrir espaço para reflexões acerca de processos comunicacionais, explorando possibilidades de ação para que haja motivação na aprendizagem de língua. Está engajado dentro da visão sócio-histórica de aprendizagem, ou seja, a operacionalização dos conceitos aqui apresentados tem por alicerce os construtos da teoria vygotskiana da linguagem e da interação entre indivíduos socialmente constituídos, de forma a contribuir para que os participantes da interação tomem consciência do seu papel dentro da escola e também da sociedade.

INTRODUÇÃO

Este minicurso constitui-se numa experiência de construção do conhecimento na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Seu objetivo é abrir espaço para refletir sobre processos e estratégias envolvidos no desenvolvimento da capacidade de expressão e compreensão de linguagem, trabalhando a língua não como objeto de estudo, mas como instrumento para o desenvolvimento de habilidades e prática social.

Conforme Collins (2003), através de um filtro analítico (HANNAY; ROSS, 1997) é possível traçar um processo de reestruturação e reculturação dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa como planos em que ocorrem mudanças na forma do modelo escolar e as possíveis adaptações das normas culturais.

Na visão de Hannay e Ross (1997), a reestruturação diz respeito, basicamente, à adoção de modos mais colaborativos de trabalho, dinâmicas

mais compartilhadas, melhor adequação do trabalho em sala de aula ao contexto de necessidades e interesses reais dos alunos e a reculturação relaciona-se a novas maneiras de se enxergar e fazer as coisas, traçando objetivos comuns, com novas imagens para os papéis de alunos e professores e para a própria educação.

Segundo Nunes (2000), colaboração envolve trabalho e aprendizagem conjuntos, através da interação face a face. Do mesmo modo, Celani (2003, p. 28) propõe "mudar a cultura das pesquisas de sala de aula para que novos padrões interacionais e novas perspectivas sobre o que significa ensinar e aprender possam ter lugar".

Dentro da concepção de ensino-aprendizagem vygotskiana adotada neste mini curso, trabalhamos com questões muito importantes que são motivação, vontade, vergonha, medo, conflito, sentimentos que estão diretamente relacionados à constituição social do ser humano. Alvareli (2004) entende que a pessoa em sua relação dialética com o meio social vivencia tais sentimen-

tos, que são decorrentes da sua formação social, aparecendo como resultado de um processo social onde todos os participantes constroem e são construídos ao mesmo tempo. Ela considera que aprendizagem não tem um ponto final, é sempre um processo dentro do qual todos estão aprendendo sempre.

Através dos conceitos vygotskianos é possível compreender, por exemplo: o papel assumido pelos participantes na construção do conhecimento, a linguagem como a ferramenta de interação entre os participantes, a construção de sentidos que englobam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, as representações a respeito de como se estabelece o ensino-aprendizagem.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A reflexão aqui desenvolvida está relacionada à teoria vygotskiana, seguindo a tradição de inúmeros trabalhos na área de educação como, por exemplo, os de Celani (2003), Magalhães (2000), Liberali (1999), numa tentativa de analisar os conceitos de linguagem e interação na prática da sala de aula para a compreensão do processo de construção de conhecimento.

O professor, através de seu contexto, do seu estar no mundo social, tem a possibilidade de promover a interação entre os alunos de forma a auxiliá-los a interagir, refletir, questionar suas representações e transformar suas ações.

Em especial, em um curso de formação de professores, o professor formador não pode ser um mero transmissor de conhecimento, um treinador, mas sim, muito mais deve ser um agente semeador de novas condições de produção de conhecimento, promovendo aprendizagem, através do envolvimento de todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Freire (2002, p. 25): “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

O professor é um agente de transformação social e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são indivíduos-sociedade na História. Sendo o homem essencialmente um ser social (VYGOTSKY, 1930), em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve em sua interação com o

outro. “O homem à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-a” (FREITAS, 1999, p. 41).

Essa é uma nova forma de compreender a aprendizagem, ou seja, é a concepção sócio-histórico-cultural, que considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação da experiência histórica e cultural vivida pelo homem num contexto social, através da linguagem.

LINGUAGEM COMO FERRAMENTA DE INTERAÇÃO

A linguagem constituiu-se numa preocupação central para Vygotsky (FREITAS, 1999, p. 92) por ser um signo mediador por excelência, trazendo em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Vygotsky (1930) ressalta a importância da linguagem na formação do homem, porque é na e pela linguagem que o pensamento se desenvolve como uma ferramenta auxiliar da atividade humana.

Vygotsky (1999) afirma que a linguagem tanto expressa o pensamento como age em sua organização, e sua conquista representa um marco no desenvolvimento do indivíduo. Do mesmo modo, o pensamento se desenvolve através das ferramentas linguísticas e da experiência dentro de um contexto sócio-histórico-cultural e a linguagem é a ferramenta principal para a construção de sentidos.

A língua é, portanto, um fato social, um fenômeno social de construção de sentido que, sob o ponto de vista do usuário, é vista como instrumento de comunicação, forma construtora de sentido. Ao usuário da língua interessa saber manobrar a língua com a máxima eficácia. Nesse sentido a língua torna-se uma ferramenta de interação.

A MEDIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A princípio, a função da linguagem é mediar a comunicação do indivíduo com as outras pessoas. Em dado momento, transformada em um fator interno, a linguagem passa a ter a função de reguladora, fornecendo os meios fundamentais ao pensamento. Segundo Vygotsky (1994), há uma relação no desenvolvimento do pensamento e

da fala, através da interação, que gera uma nova forma de funcionamento psicológico. Através da linguagem torna-se possível a solução de problemas, o planejamento prévio de solução, o controle do próprio comportamento e fundamentalmente a interação com os outros.

Neste minicurso, o sócio-interacionismo constitui-se em um suporte teórico necessário, visto que entendo que a aprendizagem de uma língua acontece através do uso dessa língua para interagir significativamente com outras pessoas em um dado contexto sócio-histórico-cultural. É uma visão de linguagem como fator de mediação para a construção de sentido, a prática social da linguagem.

A linguagem é um fator mediador importante para o desenvolvimento mental do indivíduo, por exercer uma função organizadora e planejadora de seu pensamento, tendo, desse modo, uma função social e comunicativa na construção de sentido. A partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, a pessoa constrói sua própria individualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste minicurso busca-se refletir sobre as mudanças qualitativas na construção do conhecimento em processos comunicacionais que acontecem durante o desenvolvimento humano no ensino-aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva do sócio-interacionismo e sua relação com o contexto social.

O importante é que todos os profissionais envolvidos com ensino-aprendizagem, em especial os de língua inglesa se perguntem para quê e por quê estão abordando determinado conteúdo com seus alunos. Constituir objetivos claros e construir uma prática socialmente significativa, elaborando um programa com base em desenvolvimento de habilidades e funções da linguagem. Focando as necessidades dos alunos como participantes da interação social, podem contribuir para que a língua torne-se um rico instrumento de comunicação, expressão e construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVARELI, L. V. G. **A Reflexão Conjunta de Professora e Alunos**: conscientização sobre o processo de desenvolvimento da produção oral. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP, 2004.
- CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.
- COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática. 1999.
- HANNAY, L. M.; ROSS, J. Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship Between Restructuring, Reculturing, and Retiming. **Educational Administration Quarterly**, n. 33, Supplementary, p. 576-603, 1997.
- LIBERALI, F. C. **O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- MAGALHÃES, M. C. C. **O conceito de representação**. [Manuscrito não publicado, 2000]
- NUNES, M. B. C. **O Professor em Sala de Aula de Leitura**: desafios, opções, encontros e desencontros. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.
- VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. In: COLE et al., M. (Org.). **Mind in Society**. Cambridge: Cambridge University Press, 1930.

A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: INGLÊS

TACIANA OLIVEIRA CARVALHO COELHO

RESUMO

No passado, acreditava-se que terminada a graduação, o profissional estaria apto a atuar em sua área por toda vida. Hoje em dia não é essa a realidade, sobretudo para o profissional docente. Esse deve ter consciência de que sua formação é permanente e ocorre também em seu dia-a-dia de sala de aula. O foco deste minicurso será na formação do professor de língua inglesa. A proposta é discutir como otimizar a utilização dos espaços de formação, por meio da produção de materiais didáticos, para formar professores reflexivos que se instrumentalizam, se atualizam e evoluem continuamente como profissionais e como pessoas.

INTRODUÇÃO

As transformações e os avanços tecnológicos, científicos, políticos, econômicos, sociais e culturais das últimas décadas requerem das instituições e dos profissionais adequação e atualização constantes. Isso é ainda mais imperativo na área de formação de professores, uma vez que esses são profissionais que formarão outros profissionais, que por sua vez atuarão nas mais diversas áreas do saber.

Os cursos de graduação em Letras, os cursos de pós-graduação lato-sensu ou stricto-sensu ou ainda os cursos de formação continuada constituem espaços de formação de professores de língua inglesa, foco desta discussão. O impacto da produção de materiais didáticos sobre os processos de criação de novas práticas educacionais integra o quadro de formação do professor-reflexivo e será tônica do mini-curso proposto.

O desenvolvimento profissional ao qual todos os professores têm direito é um processo permanente que envolve sua formação inicial e sua formação continuada. A diferença entre os dois tipos de formação é que a formação continuada ocorre com o professor em serviço, ou seja, já exercendo suas atividades docentes.

A eficácia do modelo convencional de formação continuada da educação brasileira vem sendo bastante questionada nos últimos anos. Segundo Gatti (1997), os programas de formação utilizam dispositivos de motivação externa (pontuação, progressão na carreira, certificados) que, embora importantes, não podem substituir o compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento profissional permanente, com a melhoria do ensino e principalmente com a aprendizagem dos alunos.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando se fala em formação continuada, a idéia predominante é que se trata de projetos das secretarias de educação para atender às necessidades de aprofundamento e atualização do profissional docente. No entanto, toda e qualquer ação de professores que continuam a estudar após sua formação inicial, considerada aqui, como a formação desenvolvida na graduação, poderia ser considerada formação continuada.

Para Nóvoa (2002, p. 23) "o aprender contínuo é

essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". Para esse autor, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

No Brasil, não é tão frequente quanto seria necessário o retorno dos professores à universidade para darem continuidade à sua formação. Primeiro pelas próprias condições de proletarização da docência que os obrigam a longas jornadas de trabalho e segundo pela falta de consciência de muitos profissionais sobre as reais necessidades de continuidade de seus estudos, uma vez que já estão inseridos no mercado de trabalho.

Nóvoa (1997, p. 26) destaca ainda que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando".

FORMAÇÃO DO PROFESSOR-REFLEXIVO

A reflexão se constitui em um dos eixos centrais na formação do professor e pode ser entendida como um caminho a ser percorrido para a compreensão do ser professor e de sua prática pedagógica.

As origens do conceito de formação de professores reflexivos remontam a Dewey. Em sua Teoria das Experiências, Dewey (1967) valoriza a experiência como um aspecto fundamental na constituição do indivíduo. Para o autor, o indivíduo se constitui como tal, devido às interpretações que dá às experiências pelas quais passa; a articulação dessas experiências, portanto, é fruto da reflexão. Assim, para Dewey (1967), a experiência pode ser entendida como conhecimento acumulado. Relacionado a essa idéia, está o princípio da continuidade, um dos princípios fundamentais da teoria desenvolvida por esse filósofo americano, segundo o qual uma experiência prepara o caminho para outra, dando-lhe continuidade e permitindo o desenvolvimento de uma cadeia - um contínuo experiencial - cuja manutenção vai se configurar em uma sequência de experiências educativas.

Se por um lado Dewey deixou as primeiras con-

tribuições sobre o que é reflexão, por outro, foi Schön (1983, 1987) quem deu maior impulso ao desenvolvimento desse conceito. Esse autor (Schön, 1992, p. 123) reconhece que baseou seu trabalho na teoria de Dewey.

Um componente importante da prática reflexiva identificado por Schön (1987, p. 26) é a reflexão-na-ação, que corresponde à situação em que "o nosso pensamento serve para reformular o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo". Essa forma de reflexão caracteriza-se pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar, tomar decisões e atitudes, no mesmo momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara. Desse modo, Schön (1987, p. 36) aponta que a atividade de reflexão-na-ação implica a construção de novas situações na prática do professor.

Além da reflexão-na-ação, Schön (1987) reconhece a importância de se refletir sobre a ação. É nesse momento que o professor pensa sobre o que fez na sua aula e descobre de que forma o seu conhecimento-na-ação pode ter contribuído para que tenha alcançado os resultados observados. De acordo com o autor (Schön, 1987, p. 26), a reflexão sobre a ação é um processo consciente e não apresenta uma relação direta com a ação presente, , mas é um processo deliberado, já que o professor analisa a sua própria ação em um momento posterior. Para Pérez-Gómez (1992, p. 105), esse é "um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional".

PREPARAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Uma das propostas do minicurso é refletir sobre o impacto da produção de materiais didáticos sobre os processos de criação de novas práticas educacionais. As discussões pretendem também contribuir para uma melhor compreensão das questões que giram ao redor da linguagem como prática social e como objeto do trabalho dos professores de línguas.

Para Mateus (2007, p. 11), práticas de produção e avaliação de material didático têm se transformado numa necessidade socialmente criada pelas demandas contemporâneas. Isso porque, por um lado e especificamente no caso de línguas estran-

geiras, a adoção e a distribuição de livros didáticos não estão de modo geral, contempladas nas políticas educacionais; por outro e fundamentalmente, porque os processos de produção, implementação e avaliação de materiais didáticos têm fortalecido o desenvolvimento de profissionais autônomos, envolvidos em tomadas de decisões curriculares e engajados na criação de conhecimento local em todas as áreas do saber.

Com relação à preparação de materiais didáticos serão discutidos neste mini-curso alguns estudos que buscam descrever e refletir sobre os processos de produção e implementação desses materiais, em que é explorado o gênero textual como unidade didática mediadora da aprendizagem. Para Lousada (2007), quando professores planejam unidades didáticas baseadas em gêneros textuais, eles potencializam as oportunidades de práticas de ensino-aprendizagem em que os alunos tornam-se capazes de agir no mundo.

Por serem os gêneros textuais produto sócio-histórico-cultural e instrumento de comunicação e de ação no mundo, também a autora Abreu-Tardelli (2007) sugere que os gêneros textuais devam ser tomados como unidade de ensino. Para ela, o ensino baseado em gêneros potencializa a formação de alunos-cidadãos, pelo fato de constituírem as múltiplas esferas sociais nas quais circulamos.

O trabalho reflexivo a respeito de preparação de materiais didáticos é um fim em si mesmo, uma vez que ao idealizar, planejar, selecionar e elaborar o seu material, o professor está constantemente refletindo sobre a eficácia de sua própria ação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este mini-curso não pretende apresentar conclusões ou prescrições, mas abrir possibilidades para que se possa construir outras formas de pensar e viver a formação de professores, especialmente os de língua inglesa. A proposta é discutir como a prática reflexiva docente leva o profissional a formular indagações e reflexões na ação e sobre a ação desenvolvida (Schön, 1983; Zeichner, 1993) visando a melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os professores precisam atualizar a sua forma-

ção, ou seja, dar continuidade a ela de forma que estejam preparados para uma interação entre ciência, cultura, teorias de aprendizagem, gestão de sala de aula e da escola, atividades pedagógicas, produção e avaliação de materiais didáticos e também domínio das tecnologias que facilitam o acesso à informação e à pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de seqüências didáticas: ensino-aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org). **Material Didático: elaboração e Avaliação.** Taubaté: Cabral, 2007. p. 73-86.
- DEWEY. J. **Experience and Education.** New York: Collier Books, 1967.
- GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.
- LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material Didático: elaboração e avaliação.** Taubaté: Cabral, 2007. p. 33-43.
- MATEUS, Elaine. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação.** Taubaté: Cabral, 2007. p. 11-18.
- NOVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. **Nova Escola**, p.23, ago., 2002.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books, 1983.
- _____. **Educating the reflective practitioner.** Jossey-Bass, 1987.
- _____. **The Reflective Turn: case studies in and on educational practice.** Teachers College Press, 1991.
- _____. **The theories of inquiry: Dewey's legacy to education,** 1992.
- ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ACTIVIDAD PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE E/LE

SUSANA ECHEVERRIA

RESUMO

Em este artigo detalhamos os conteúdos de um minicurso criado para ajudar no desenvolvimento da competência intercultural de alunos brasileiros de língua espanhola que estejam cursando A2.

INTRODUCCIÓN

El profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) no nativo (NN) necesita de subsidios que le permitan desarrollar en sus alumnos la competencia intercultural, del mismo modo como lo haría un nativo (N). Es con ese fin que he diseñado este minicurso, que servirá tanto al profesor N como al NN para trabajar el tema de "Los años 80" en sus clases de E/LE.

TÍTULO

"Los años 80"

OBJETIVOS

- Desarrollar la consciencia intercultural de los alumnos brasileños de español.
- Motivar a los alumnos a que expresen oralmente sus opiniones sobre los parecidos y las diferencias entre su cultura y la de la lengua meta.

NIVEL

Este minicurso fue pensado para alumnos brasileños de E/LE que se encuentren en los niveles A2, B1 o B2¹.

TIEMPO DE REALIZACIÓN

2 horas y media

MATERIALES

- Data show
- Conexión a Internet
- Fotocopias

DINÁMICA DEL MINICURSO

- Exposiciones magistrales del profesor
- Participación activa de los alumnos
- Proyección de videos

DESARROLLO DEL MINICURSO

a) Introducción:

Presentación de un video de Mecano extraído de You tube, interpretando "Perdido en mi habitación" (Ver Anexo A), que refleja la indumentaria y el estilo musical de moda en la España de los 80. Los alumnos pueden combinar el visionado de las imágenes con la lectura de la letra de esa canción reproducida previamente en fotocopias.

Seguidamente, les pediremos a los participantes que piensen en los años 80 y

respondan a estas preguntas:

Piensa en los años '80 y responde a estas preguntas:

- ¿Qué grupos musicales estaban de moda en esa época en Brasil?
- ¿Qué estilo de ropa se usaba?
- ¿Quiénes fueron los mayores representantes de esa década en tu país?

b) Actividades:

1. Seguidamente, se proyectará otro video, en esta ocasión se trata del "Nuevo anuncio de Coca-Cola", que los participantes deberán visualizar, para, después, realizar un ejercicio práctico de audición, completando algunas palabras que fueron extraídas con antelación de su texto (Ver Anexo B).
2. Se buscará en el texto del anuncio todos aquellos conceptos que tengan que ver con la cultura de los años 80 y se explicarán a los participantes con la proyección de otros videos. De entre ellos, cabe destacar a Gordillo, Orzowei, Mayra, Eurovisión, expresiones como "Y hasta aquí puedo leer", etc.
3. Para terminar, considerando lo que se expone en el artículo, y si restase tiempo, se trabajará con los participantes la estructura argumentativa del texto del anuncio. Con ese fin, se realizarán a los participantes estas preguntas:
 - a) ¿podrías buscar la tesis, cuerpo y conclusión en el texto del anuncio?
 - b) ¿cómo definirías el tipo de conclusión?
 - c) ¿cuáles son los recursos que el/los autor/autores utilizan para alcanzar sus objetivos?
 - d) ¿cuáles son las características lingüísticas del texto argumentativo del anuncio que estamos estudiando?

ANEXO A

Letra de la canción de Mecano Perdido en mi habitación

estribillo:
perdido en mi habitación
sin saber que hacer
se me pasa el tiempo

perdido en mi habitación
entre un montón
de discos revueltos

enciendo el televisor
me pongo a fumar
bebo una cerveza para merendar
y me voy a emborrachar
de tanto beber
no paro de hablar
con esa pared

perdido en mi habitación
busco en el cajón
alguna pastilla
que me pueda relajar
me pueda quitar
un poco de angustia

no se que libro mirar
que revista ver
la tele se acaba que se puede hacer
mi mente empieza a vibrar
de tanto pensar
ya no hay nada claro
en mi soledad

perdido en mi habitación
con todo al revés
se pasan las horas sin saber que hacer
perdido en mi habitación
con todo al revés
se pasan las horas sin saber que hacer

perdido en mi habitación
con todo al revés
se pasan las horas sin saber que hacer
perdido en mi habitación
con todo al revés
se pasan las horas sin saber que hacer
estribillo

ANEXO B

3. Lee el texto y completa los espacios en blanco, mientras ves de nuevo el anuncio.

Llega el día en el un niño te dice:

- Señor, puede pasar el balón.

¿Señor?... te das cuenta; ya eres otra generación, aquella a la tus sobrinos le da clases ordenador; que tarda dos días recuperarse de una juegucita.

Pero algo en ti que dice... ¡!, también somos los que hemos jugar a Maradona; "y a "; y conocemos a Orzowei; y Mayra, "¡Hasta aquí, puedo leer!"

los primeros en jugar a marcianitos.

Hemos hecho grande el de la codera y la . Bajar música era otra cosa; teníamos cintas VHS con videoclips.

el término "guay", "tope Guay", " ", "guay del Paraguay".

"Royaume-Uni deux points".

Nuestra consigna : "Al mundo entero quiero dar mensaje de paz."

Somos héroes.

vacaciones a Alicante eran 24 de carretera convencional. "Jo, nos un camión."

Somos una generación fuertes.

Sobrevivimos a los vaqueros y a las hombreras; y solo dos canales de televisión.

Este pasado glorioso nos ha convertido lo que hoy somos, gente una inmensa capacidad para ser . Por eso, no bebes para , bebes para disfrutar.

REFERÈNCIA

INSTITUTO CERVANTES, **Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español.** 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.