



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

PAULO FRANCISCO MARTARELLO

A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
Reflexões a partir da análise de uma experiência em sala de aula

São Carlos
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

PAULO FRANCISCO MARTARELLO

A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
Reflexões a partir da análise de uma experiência em sala de aula

**Trabalho de Conclusão de Curso entregue
à Universidade Federal de São Carlos -
UFSCar, como parte das exigências para
obtenção do título de Licenciatura em
Letras: Português/Espanhol.**

Orientador: Prof. Dr. Antón Castro Míguez

São Carlos
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS

PAULO FRANCISCO MARTARELLO

A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
Reflexões a partir da análise de uma experiência em sala de aula

**Trabalho de Conclusão de Curso entregue
à Universidade Federal de São Carlos -
UFSCar, como parte das exigências para
obtenção do título de Licenciatura em
Letras: Português/Espanhol.**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antón Castro Míguez
(DL/UFSCar)

Profª Drª Carla Mayumi Meneghini
(DL/UFSCar)

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram nestes cinco anos e meio, neste processo enriquecedor e repleto de desafios que foi a graduação. À minha esposa, que esteve sempre presente na superação dos inúmeros obstáculos que foram aparecendo.

Dedico também a todos os professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos e que carregam a bandeira da educação em um país que muitas vezes não lhes proporciona as necessárias condições para o desenvolvimento do seu trabalho.

Por fim o dedico a todos e todas que colaboram para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano, mesmo que para isso tenham que vencer uma batalha a cada dia, superando o cansaço de uma jornada exaustiva, as poucas condições econômicas, enfim, toda sorte de desigualdades que os oprime, mas que a cada queda se levantam e recomeçam...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades que Ele me presenteia a cada dia, entre elas a conclusão de minha graduação.

Agradeço a meus pais (*in memoriam*), que foram exemplos de vida, que me inspiram e povoam minha consciência com excelentes conselhos e com as mais doces recordações de pais que sempre se fizeram presentes em todos os momentos.

Agradeço a minha amada esposa, que me apoiou sempre, principalmente durante este percurso em particular que foi a graduação e, com ela, todas as dificuldades que foram superadas durante esta etapa de nossas vidas...

Aos meus sogros Sr. João e Dona Célia, que são um presente dos céus.

A todos os professores que, ao decorrer da minha graduação, abrilhantaram minhas noites com seus conhecimentos, fizeram delas momentos de crescimento intelectual e humano. Em particular à professora Carla Mayumi Meneghini, que se fez presente em um momento em que iria estar à frente de uma sala de aula pela primeira vez, durante o estágio. Meu muito obrigado pelo suporte entre tantas incertezas que carregava. Obrigado por ser esse referencial de professora em quem procuro me espelhar.

Ao meu orientador durante este trabalho, o professor Antón Castro Míguez, pelo apoio dado na realização deste trabalho, pelas aulas que se iniciaram juntamente com minha licenciatura, as aulas de Introdução aos estudos de língua espanhola, por apresentar o conhecimento sempre de forma inovadora, por visualizar a sala de aula como um espaço de desconstrução de certas concepções para que novas surjam, por me ensinar que mais importante que as respostas são as perguntas.

Agradeço aos meus amigos Lucas e Odete pelo companheirismo e pela amizade.

Meu muito obrigado a todas e a todos!

MARTARELLO, P. F. *A construção da criticidade na perspectiva do letramento. Reflexões a partir da análise de uma experiência em sala de aula.* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como se constrói a criticidade dentro de uma perspectiva de letramento, no contexto da sala de aula (de língua estrangeira), a partir de reflexões produzidas acerca de minha experiência como professor em formação e em pré-serviço. Para tanto, desenvolvo uma pesquisa narrativa, de acordo com o que propõe Vera Menezes (2016), em que analiso meus registros (planos de aula, diários reflexivos e registros pessoais) durante o período de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Letras, ocasião em que pude oferecer um minicurso de língua espanhola a um grupo de adolescentes de uma escola pública. As análises empreendidas e as reflexões construídas sinalizam a importância de o educador (no âmbito da educação linguística) pensar suas ações pedagógicas alinhadas a uma agenda de combate às desigualdades e de promoção de uma cidadania crítica, plena e solidária, comprometidas com o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes.

Palavras-chave: letramento crítico; pesquisa narrativa; educação linguística

MARTARELLO, P. F. *La construcción de la criticidad en la perspectiva de la literacidad. Reflexiones desde el análisis de una experiencia en el aula.* Monografía para obtención de grado. Universidad Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se construye la criticidad desde la perspectiva de la literacidad, en el contexto del aula (de lengua extranjera), a partir de reflexiones producidas acerca de mi experiencia como profesor en formación y en período de prácticas. Para ello, desarrollo una investigación de carácter narrativo, según lo que propone Vera Menezes (2006), en que analizo mis registros (planes de clases, diarios reflexivos y registros personales) durante el período de prácticas obligatorias de la carrera de Licenciatura en Letras, ocasión en que pude ofrecer un curso de corta duración de lengua española a adolescentes de una escuela pública. Los análisis emprendidos y las reflexiones construidas señalan la importancia de que el educador (en el ámbito de la educación lingüística) piense sus acciones pedagógicas involucradas a una agenda de combate a las desigualdades y de promoción de una ciudadanía crítica, plena y solidaria, comprometidas con el desarrollo de la autonomía y la criticidad de los estudiantes.

Palabras clave: literacidad crítica; pesquisa narrativa; educación lingüística

Sumário

Introdução	08
Capítulo 1 – Pressupostos teóricos	10
1.1. Letramentos: algumas definições	11
1.2. Letramento crítico	18
Capítulo 2 – Pressupostos metodológicos	21
Capítulo 3 – Análise dos dados	30
3.1. Antecedentes: um pouco de minha história pessoal e de pesquisa	30
3.2. Análise da experiência com o letramento crítico	33
3.2.1. Planos de Aula	33
3.2.2. Diário Reflexivo	42
Considerações finais	47
Referências	48

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar como se constrói a criticidade dentro de uma perspectiva de letramento, no contexto da sala de aula (de língua estrangeira), a partir de reflexões produzidas acerca de minha experiência como professor em formação e em pré-serviço. A narrativa analisada foi desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola 2, oferecida no nono semestre do curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol.

Durante a disciplina, foi proposta a realização de um minicurso (que será detalhado no Capítulo 3) para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, que tinha por objetivo o ensino de língua espanhola. A ideia inicial foi trabalhar a desigualdade de gênero (divisão do trabalho, divisão das atividades domésticas, maior igualdade entre homens e mulheres que exerçam as mesmas atividades, combate a ideias preconceituosas sobre o desempenho de determinadas profissões quanto a quem as exerce, profissões que se supõem destinadas a homens ou a mulheres etc.).

No Capítulo 1, apresento definições de letramento sob uma perspectiva crítica e reflexões sobre minha experiência de analisar como se constrói esse processo em um contexto de sala de aula (de língua estrangeira). No decorrer do capítulo, foram mobilizados autores como Soares (1998), Kleiman (2002), Monte Mór (2014), Schlatter (2009), Jordão (2013), Street (2014), Pennycook (2006), Moita Lopes (2009), Fabrício (2006), entre outros, que vêm construindo entendimentos sobre a educação linguística na contemporaneidade, especialmente na perspectiva do letramento crítico. O capítulo levanta questionamentos importantes quanto ao processo de desconstrução e desaprendizagem (tanto de alunos quanto de professores), para que se possa questionar “verdades” solidamente construídas (e instituídas). Reflito também sobre o conhecimento estabelecido e a quem este serve, com quais propósitos.

No Capítulo 2, apresento os pressupostos metodológicos empregados nesta pesquisa, especialmente no que concerne ao conceito de pesquisa narrativa desenvolvido por Vera Menezes (2008). Em termos metodológicos, trata-se da análise de minha própria

narrativa acerca de minha experiência (como professor em formação e em pré-serviço) em sala de aula com o letramento crítico.

No Capítulo 3, apresento as análises desenvolvidas. Em um primeiro momento, apresento um breve histórico de meu percurso pessoal (acadêmico e profissional), para, em seguida, apresentar as reflexões sobre o tema desta pesquisa feitas a partir da análise da narrativa (diário de campo, notas, comentários etc.) desenvolvida durante o processo de construção e aplicação de uma atividade de língua construída na perspectiva do letramento crítico.

Para finalizar, destaco a importância que o desenvolvimento desta monografia trouxe para meu crescimento pessoal e profissional, principalmente por me sensibilizar sobre a importância de o educador pensar suas ações pedagógicas (i) alinhadas a uma agenda de combate às desigualdades e de promoção de uma cidadania crítica, plena e solidária, e (ii) comprometidas com o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes.

Capítulo 1 – Pressupostos teóricos

A era da informação está diretamente ligada ao processo de globalização. Ouso dizer até que a circulação da informação é um dos pilares em que o processo de globalização se sustenta, posto que a informação rompe fronteiras, nos expõe a diversas culturas, religiões, idiomas etc.

Se antes a escola se configurava como o grande e muitas vezes único local de acesso a informações e de aquisição de saberes, como é apresentado por Walkyria Monte Mór (2014), atualmente esse papel acaba sendo dividido com outras mídias (televisão, internet, redes sociais etc.). Diante desse cenário qual seria o papel da escola? Qual o papel do professor? Seria o fim da escola?

Se refletirmos sobre o aspecto relativo à qualidade dessa informação sob o prisma de quão significativa ou de que forma essa quantidade de informação possa ser selecionada e verificada (sim, porque se trata de uma das questões atuais a veracidade de determinados conteúdos), por que não questioná-la de forma com que o educando possa usufruir desse imenso acervo de forma a obter conhecimento?

Vamos refletir brevemente sobre a programação da TV a cabo, em que o telespectador tem acesso a documentários sobre os mais variados temas, ou mesmo programas que estão disponíveis na TV aberta sobre saúde, educação, cultura, música etc., em que são convidados especialistas sobre determinados assuntos. Imaginemos por exemplo o acervo que os canais de vídeo representam com sua variedade de programas voltados ao público infanto-juvenil. Ou mesmo analisemos a quantidade de vídeos que são produzidos nos idiomas mais variados, fornecendo demonstrações audiovisuais em idioma nativo (séries em espanhol, inglês, somente para exemplificar).

Como fazer para que essas informações proporcionem uma melhor formação cultural, intelectual e social, promovendo nos indivíduos senso crítico, participação nas decisões que envolvam seu cotidiano, ajudando-os a opinar sobre a política de sua cidade, estado, país etc., e a verificar quem são os autores de determinados conteúdos e as finalidades com que foram vinculados. Enfim, possibilitar que as pessoas se posicionem

com relação ao seu cotidiano de forma a garantir/conquistar direitos, proporcionando índices de cidadania que sejam capazes de melhorar a qualidade de vida, diminuindo as desigualdades (condições sociais, de moradia, de gênero etc.), combatendo todo tipo de violência, enfim, adotando uma postura ativa na sociedade e não participando como meros “expectadores” de fatos que estão ocorrendo no mundo e que têm implicações no seu cotidiano.

1.1. Letramento: algumas definições

Frente aos atuais desafios de uma ação escolar que seja capaz de promover o desenvolvimento de indivíduos aptos a exercer a cidadania de forma mais plena, acreditamos que essa ação escolar tem em sua composição práticas de leitura e produção de textos que permitam ao educando ler/interpretar as mais variadas formas textuais que compõem o imenso acervo sociocultural da contemporaneidade.

Importante estabelecer uma definição dada por Geraldo Emanuel de Abreu Silva (2018) no tocante ao termo letramento que foi adaptado ao português brasileiro a partir do inglês *literacy*. Relata o autor:

Inicialmente esse termo era utilizado para definir as habilidades de ler e escrever um texto e estava mais relacionado à capacidade de executar a relação letra som, o que em português conhecemos por alfabetização ou ato de alfabetizar, ou seja, aquele que não adquire tais habilidades não possuiria o letramento (era iletrado) (SILVA, 2018 p. 58).

Ou seja, tratava-se de um processo em que o indivíduo adquiria uma competência técnica de transformar fonemas, sons em uma representação gráfica (letras). Desse modo, o termo mais comumente utilizado no Brasil para quem não dominava essa competência técnica é analfabeto. Esse termo, em si, carrega traços de um enorme preconceito. Em um país com uma péssima distribuição de renda, como é o caso do Brasil, os analfabetos representam um grupo de pessoas marginalizadas originárias de classes sociais que através de gerações (pais, avós etc.) não tiveram acesso a meios formais de instrução. Pessoas que são vítimas de diversos tipos de exploração, que são desrespeitadas em seu direito de usufruir dos serviços públicos básicos, como saúde,

moradia etc. Apesar dos avanços em relação à diminuição, o índice de analfabetos no país é elevado, ainda o problema persiste.

Como é apontado por Soares, a UNESCO, em 1958, já buscava definir critérios de letramento:

[...] as definições de letrado e iletrado apresentadas pela UNESCO em 1958, como o propósito de padronização internacional das estatísticas em educação são uma tentativa de fazer tal distinção: É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana (SOARES, 1998, p. 71).

Esse termo é dotado de uma enorme carga de significado pejorativo, por relegar o indivíduo que não tem acesso a meios formais de educação que lhe permita dominar essa competência a uma condição de desigualdade. Saliento o quanto essa situação pode ser excludente, pois impossibilita o indivíduo de usufruir dessa forma preciosa de aquisição de conhecimento que é a leitura. Tive a oportunidade de conversar com as pessoas que não foram alfabetizadas (minha avó paterna) e entender como essa situação é causa de constrangimento, de isolamento social, baixa autoestima etc.

Atualmente, o termo analfabetismo funcional vem ganhando cada vez mais destaque. O termo está relacionado à capacidade de o indivíduo ler e interpretar determinado conteúdo. Segundo Ebenezer Takuno de Menezes (2006), o termo se refere à pessoa que sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema da escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado.

É importante salientar que acredito que o termo “não alfabetizado” não é adequado, pois entendo, como professor em formação, que o processo de alfabetização não se restringe à codificação de sons em letras – e por consequência em sílabas e posteriormente em palavras e possivelmente em frases. Existe um processo de igual

relevância que é aprofundar no indivíduo níveis de compreensão maiores, possibilitando graus superiores de proficiência. Entendo como um indicador de proficiência a capacidade de o indivíduo utilizar os mais variados gêneros textuais (carta, e-mail, requerimento, abaixo-assinado etc.).

Um fato que chamou minha atenção durante a experiência do estágio foi quando, durante uma avaliação diagnóstica (com o objetivo de nortear ações do professor em sala de aula), percebi que muitos alunos terminaram a atividade (que consistia em responder um questionário de múltipla escolha que exigia interpretação e análise) sem compreender, de fato, o conteúdo informativo das alternativas, marcando respostas de forma aleatória. E mais: durante outra atividade, muitos alunos demonstraram dificuldade de interpretação, o que os obrigava a solicitar ajuda da professora e dos estagiários diante de uma questão de interpretação textual, que, para eles, eram consideradas difíceis. Como bem destaca Kleiman (2002), “muitos fatores envolvidos na dificuldade que um principiante encontra para chegar a ler é que os textos são muitas vezes difíceis para eles”.

Apresento também a experiência obtida durante um curso de redação para o ENEM, em que foi possível perceber pontos a serem trabalhados sob o aspecto de produção textual. Percebi que o exame solicitava a estudantes a abordagem de uma situação-problema com a proposição de uma solução ou encaminhamento. O que percebi foi que o repertório de análise era bastante insuficiente, o que sinaliza, em certa medida, que a escola muitas vezes não estimula a reflexão sobre temas contemporâneos que são pautas da redação do ENEM. E, por consequência, não proporciona momentos de leitura e produção textual significativos. Tomo por base esse dado, pois o ENEM é um exame que possibilita o acesso ao ensino público superior e de qualidade em inúmeras instituições de ensino federais, além de sua nota poder ser utilizada em programas como o PROUNI.

Trata-se, portanto, como de suma importância trabalhar e refletir sobre propostas de melhorias na capacidade de ler, interpretar, produzir textos. Cito o ENEM como apenas uma das inúmeras situações em que o domínio das habilidades de interpretação e produção textual é capaz de proporcionar a indivíduos de grupos minorizados (negros,

pobres, mulheres, travestis etc.), acesso ao ensino superior, visto que a formação universitária possibilita oportunidades diante de vários obstáculos que o preconceito origina para esses grupos no tocante à inserção no mercado de trabalho, igualdade salarial e empoderamento frente a uma cultura hegemônica que procura sistematicamente marginalizá-los.

É necessário enfatizar a preocupação crescente expostas nos documentos oficiais quanto à necessidade de proporcionar a todas e a todos, indistintamente, um tipo de escolarização em que sejam trabalhadas efetivamente as habilidades sociais quanto ao uso da leitura e da escrita. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) problematiza essa questão:

A linguagem tem sido objeto de estudo da filosofia, psicologia, sociologia, epistemologia, história, semiótica, linguística, antropologia etc. A linguagem pela sua natureza é transdisciplinar não menos quando é enfocada como objeto de estudo e exige dos professores essa perspectiva em situação didática (BRASIL, 2000, p. 5).

Ou seja, devem-se buscar abordagens de ensino de língua que possam articular esse universo em que a linguagem está inserida, ou melhor, esse complexo universo cultural que se realiza por meio da linguagem. E de como a linguagem tem a capacidade de originar a realidade, de como, pelo discurso, vão se construindo estruturas, projetando-se hierarquias de temas que são mais ou menos relevantes. Pennycook (2006) enfatiza a advertência de Foucault de que Devemos estar sempre atentos aos mecanismos de poder, o que também se reverbera nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando se discute que as competências e habilidades trabalhadas nas escolas devem ser as mais relevantes para a contextualização sociocultural:

Considerar a linguagem e suas manifestações como pontos de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social (BRASIL, 2000, p. 14).

Penso que a proposta de abordagem que se encontra nos PCN sobre o quão transdisciplinar é a linguagem (transdisciplinar no sentido de ser objeto de estudo de

outras disciplinas) dialoga com a perspectiva transgressiva de Pennycook (2006), ou seja, subverter os limites disciplinares das áreas de estudo. Dialoga, também, com as reflexões de Schlatter:

A função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo (SCHLATTER, 2009, p. 13).

Como se pode observar nos PCN, a linguagem configura-se como uma capacidade muito mais complexa que a simples decodificação:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000, p. 5).

A ideia de atribuição de sentido por si só representa o quanto essa interação do indivíduo com a sociedade é fundamental para a atribuição de sentido e como esse é definido e estipulado, muito ligado às posições em que os indivíduos se localizam. Pennycook (2006), em consonância com David Scott, citado por ele, entende que “as posições devem ser lidas como contingenciais, as histórias como locais, os sujeitos como construídos e o conhecimento como enredo no poder”.

O que se torna perceptível é uma concepção mais abrangente do processo de desenvolver, entre os educandos, habilidades de leitura e escrita não apenas baseadas no domínio do código escrito de uma determinada língua, mas que também levem em consideração o aspecto social do uso da linguagem, como é apontado por Soares:

Logo, trata-se de um conceito mais abrangente do que alfabetizar e alfabetizado, pois engloba além das tecnologias de leitura e escrita, o resultado social de ler e escrever (SOARES, 2003, p. 5).

E some-se a essa discussão o entendimento construído por Cervetti, Pardales e Damico (2001), que se referem ao letramento como sendo a busca de mudança social e a inclusão de grupos marginalizados.

O que me chama a atenção de toda essa discussão é o quanto a educação pode alterar a realidade por meio da formação de indivíduos que critiquem o sistema dado, que sejam capazes de problematizar o contexto, que possam “ler o mundo”, como dizia Paulo Freire.

É notória a disparidade da distribuição de riqueza (e conseqüentemente de oportunidades de uma vida digna pelo mundo). Vejamos os dados de um estudo realizado pelo IBGE, em 2019, por ocasião da comemoração do Dia Internacional das Mulheres:

De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) feita para o Dia Internacional da Mulher, cerca de 40% das mulheres ocupam cargos de dirigentes ou gerentes de empresas, enquanto os homens ocupam 58,2% desses cargos. (...) Um ponto que chama atenção está no fato de que as mulheres ganham menos do que os homens em todas as ocupações do levantamento, chegando a receber um terço do salário pago a homens que desempenham a mesma função. Outro destaque está na desigualdade salarial entre homens e mulheres, que ainda é grande apesar da redução de 1,2% no ano passado, onde agora as trabalhadoras ganham em média 20,5% menos que os homens no País. (...) Além de sofrer com a desigualdade salarial em relação aos homens, as mulheres precisam enfrentar dificuldades e desconfiças do mercado de trabalho num quesito cruel: a quantidade de filhos. (...) Uma brasileira com três ou mais filhos recebe até 40% menos que uma companheira de trabalho que não é mãe. (...) Segundo o levantamento, mulheres sem filhos ganham cerca de R\$ 2.115 por mês, e ter o primeiro filho faz o salário ser reduzido em 24%. Caso o número de filhos aumente, chegando a três ou mais, a queda no salário chega na casa dos 40% (*Folha de Pernambuco*, em 09/03/2019).

Estratégias de letramento que não levem em consideração essas estatísticas tendem a colaborar para a manutenção dessas estruturas injustas de poder. A representação de uma versão fraca ou de modelo autônomo parte da perspectiva humanista liberal, que considera que o letramento possa ser realizado de “forma

individual, cognitivo e não social”, como aponta Silva (2018, p. 66). Este processo de letramento não leva em consideração os dados como os acima mencionados e revelam as injustiças presentes em nossa sociedade brasileira e do mundo em relação a desigualdades impostas ao gênero, à classe social, aos grupos étnicos, religiosos etc.

Nas experiências de estágios na rede pública de ensino podemos observar uma estrutura que muitas vezes aborda essa concepção de letramento correlacionada com a definição de Costa (2012, p. 92):

[...] o letramento promovido pelas instituições de educação formal se enquadraria no modelo autônomo descrito por Street, pois se dá de forma independente do contexto, enfatiza as técnicas e os aspectos sociais, ignora outras práticas letradas e os contextos socioculturais em que estas se dão.

Essa concepção se baseia em uma reflexão crítica que Paulo Freire aponta sob esse processo: formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. O que nos interpela a adotar possíveis encaminhamentos de intervenção que permitam práticas de letramento que levem em consideração o aspecto social. Silva (2018) aponta esse tipo de letramento como uma “versão forte ou modelo ideológico de letramento”. Esse tipo de letramento percebe a necessidade, este modelo foca o letramento não como habilidades individuais (STREET, 2014). A preocupação da construção de práticas pedagógicas e profissionais que estejam presentes no nosso cotidiano da sala de aula, que sejam capazes de levar em consideração os contextos de nossos alunos, suas visões de mundo, a pluralidade presente na sociedade reflexo na sala de aula, torna significativo o uso de atividades que levem em consideração essas estruturas de poder.

Quando penso sobre o processo de preparação de uma aula que carrega em si componentes que sejam capazes de promover nos alunos o desenvolvimento de um senso crítico, sugiro que a mediação e a reflexão sobre suas agendas e preocupações particulares se façam presentes para que a leitura dessas situações possa estabelecer paralelos com a vida social como um todo, seus problemas, suas indagações, e que esse enfoque na problematização de sistemas permita que os estudantes leiam e interpretem

melhor, porque dessa forma a prática pedagógica dialoga com a realidade, tornando-se extremamente significativa.

1.2. Letramento Crítico

Quando iniciei meus estudos sobre o tema (e acredito que devido também a leituras primárias sobre a temática e possivelmente pelo paralelismo com que as disciplinas letramento crítico e pedagogia crítica dialogam), minha preocupação, ao preparar as atividades a ser desenvolvidas, foi estabelecer pontos em que as temáticas convergiam e divergiam. Isso se fez necessário devido à necessidade de estabelecer uma agenda política.

Clarissa Menezes Jordão (2013) destaca a importância da pedagogia crítica. Na pedagogia crítica, a função da educação é dar a conhecer ao indivíduo a estrutura ideológica que o oprime, levar o aluno a conhecer o mecanismo que rege a economia, o modo de produção capitalista, levando-o a perceber que as relações sociais passam a ser organizadas a partir da ideia do acúmulo de capital. O sistema capitalista estabelece que a força de trabalho seja vendida ao dono do capital e dos meios de produção. O problema é que nesse processo existe uma subvalorização do trabalho dos operários. A libertação proposta por essa filosofia de educação seria esclarecer ao educando as desigualdades, ou melhor, esclarecer o quanto os trabalhadores são explorados ao venderem sua força de trabalho. E a partir da conscientização dos indivíduos, esses se mobilizariam na construção de uma sociedade mais fraterna. Como Jordão (2013, p. 84) aponta:

As diferenças mais destacadas aqui são diferenças de classe, caracterizadas como rótulos ideológicos (atribuídos às pessoas na tentativa de ocultar “a verdade” sobre elas e seus processos de dominação).

Já no letramento crítico, a preocupação é que as escolas sejam espaços, como é apontado por Jordão (2013, p. 84),

para questionamentos das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e

transformação, tudo isso ao lado da tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente, ensinando e aprendendo a viver confortavelmente no desconforto.

Sobretudo enfatizo essa expressão “viver confortavelmente no desconforto”, que utilizo para salientar que a postura do letramento crítico é sempre inquieta, não conforme, e, como exemplo, utilizo o texto de Jordão ainda sob o aspecto da função que a educação exerce para cada proposta. Refiro-me à abordagem comunicativa, abordagem que ganhou muita simpatia nos estudos linguísticos nas décadas de 1980 e 1990, para a qual o papel da escola é ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente, ou seja, constatar as diferenças e seguir em frente, talvez “apesar” delas.

A autora nos faz refletir sobre a proposta da multiculturalidade que a abordagem comunicativa apresenta, embora questione que não existam mudanças ou mesmo reorganizações ao se deparar com o diferente, com a cultura que não é a minha, e que após esse contato não exista confronto:

O professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula. Assim como seu aluno, o professor aprende constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e da sociedade como um todo (JORDÃO, 2013, p. 76).

Na abordagem comunicativa o que se percebe é “uma multiculturalidade não interativa” (JORDÃO, 2013), seria como se a convivência com o outro não fosse capaz de provocar mudanças.

Outro prisma de análise que Jordão (2013) aponta e que enfatiza o letramento crítico por meio das diferenças, é o que trata do sujeito ensinante. Nesse caso, o professor entende que a multiculturalidade é algo benéfico e que, diferentemente do que a pedagogia crítica defende, ou seja, a necessidade de libertação de uma forma ideológica dominante, o que está em jogo é “ver o mundo como ele é”, e poder negociar que posições se quer ocupar.

No letramento crítico, observa-se que a relação entre o que é verdade é construída socialmente por um conjunto de crenças e valores que têm sentidos diferentes. O que tem uma relação com a ideia de que as verdades são contingências, construídas a partir de sistemas de valores. Essa construção de sentido se dá pela multiplicidade de vozes em que se constitui a sociedade, pelas diversas pautas que devem ser agendadas. Não se trata de entender as posições de uma forma neutra, mas perceber as diversas posições sobre os mais variados assuntos, como hierarquizado dentro de estruturas de poder como Foucault (1979, p. 12) as entende, ou seja, “a verdade é deste mundo, ela é produzida nele, devido a coerções múltiplas e nele a verdade produz efeitos dirigidos pelo poder”.

Nossa percepção de criticidade deve se extensiva e não restritiva; não deve “poupar”, por assim dizer, as tradicionais fontes de conhecimento, como as universidades, e as de transmissão, como as escolas, em que o conhecimento é sistematizado, como Walkyria Monte Mór (2014) alerta: “local homogêneo de aquisição de conhecimento”. Ainda segundo Monte Mór (2014), a escola procura suprimir a heterogeneidade cultural presente em uma sala de aula.

O que Monte Mór (2014) propõe, a meu ver, é um esforço para uma crescente “subjetificação docente e discente”, ou seja, uma prática pedagógica que não se preocupa em construir “verdades” concretas, mas em promover questionamentos e problematizações constantes e contínuas; em que os esforços sejam promover nos indivíduos a dúvida, a problematização, que por sua vez configura-se como o grande momento de o ser humano se posicionar, questionar, transgredir o limite que lhe é imposto, de se perguntar: Por que e para quem serve o conhecimento?

Capítulo 2 – Pressupostos metodológicos

A pesquisa narrativa constitui-se uma importante forma de pesquisa no tocante a possibilitar uma análise a respeito de professoras e professores em formação envolvidos no processo de estágio obrigatório, análise essa que permite uma coleta significativa de histórias e experiências e um intenso intercâmbio das experiências obtidas.

A prática da narrativa é oriunda da própria condição humana. Como aponta Vera Menezes (2008), a narrativa pode assumir variados significados: uma história, algo que é contado, um relato real ou fictício, uma série de eventos lógicos e cronológicos etc. Acreditamos que o indivíduo se concretiza, ou melhor, adquire determinadas características de sujeito por meio de um conjunto de narrativas, sejam particulares ou coletivas, que vão compondo a ideia de sujeito, suas concepções e, até mesmo, de acordo com alguns autores, a complexa concepção da construção da realidade. Percebendo a narrativa como um fenômeno que se realiza tanto na esfera pessoal quanto na concepção coletiva, destacamos sua relevância no que tange ao seu estudo. Segundo Todorov (1979, p. 138):

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio pela ação de uma força dirigida em sentido inverso o equilíbrio é restabelecido, o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos.

Esse fenômeno necessita de métodos de pesquisa que permitam uma análise que possibilite contemplar não somente dados, objetivamente, ou quantificar informações, mas que seja também capaz de qualificar tais informações.

Em relação à minha narrativa (objeto de análise desta pesquisa), ela refere-se à experiência de ter desenvolvido um minicurso para a parte prática da disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola 2, especialmente a elaboração de uma atividade didática cuja preocupação foi discutir e problematizar a condição da mulher na atualidade: diferenças salariais, discrepâncias quanto à divisão de tarefas, os estereótipos e até mesmo os discursos que colaboram

para a manutenção de uma condição que não confere às mulheres avanços no combate à desigualdade de gênero.

A escolha por trabalhar uma unidade didática sobre essa temática foi a de possibilitar uma discussão em que alunas e alunos pudessem desconstruir (e problematizar) as verdades instituídas e ainda circulantes sobre homens e mulheres. Nossa preocupação foi que ela tivesse uma configuração mais atraente para o público alvo (adolescentes de 11 a 13 anos). Para isso, foram escolhidos os gêneros “histórias em quadrinho” e “audiovisual”, o que nos permitiria abordar um tema delicado como a desigualdade de gênero, que provoca um cenário de violência contra a mulher e que, infelizmente, ainda está presente nas estatísticas do país.

Nossa experiência (“nossa”, porque acredito tratar-se sempre de um processo colaborativo, dialógico) foi desenvolvida em uma escola no município de São Carlos, no mês de maio de 2018, atendendo à disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola 2. Foram quatro encontros de aproximadamente três horas cada, período esse dedicado às aulas (além de mais uma hora após as aulas para refletir sobre o seu desenvolvimento, o quanto as atividades foram adequadas, o tempo exigido, engajamento da classe, adequações do planejamento da forma de condução das atividades etc.).

A composição da sala no primeiro encontro contava com três meninos e onze meninas, número esse que apresentou uma variação, como foi registrado em diário de classe. Foi percebida uma participação menor dos meninos no decorrer do minicurso, até o ponto em que, no quarto encontro, não havia a presença de meninos. Fato esse de extrema importância, pois tivemos a preocupação de, ao longo das atividades, possibilitar espaços de desconstrução de ideias preconceituosas, combate à desigualdade. Nosso objetivo era, por exemplo, trazer uma agenda política comprometida com uma divisão mais igualitária das atividades domésticas no cotidiano desses alunos e alunas. Questionar por meio da reflexão se existiam, de fato, profissões específicas para homens e outras a mulheres. Foram levantados questionamentos a respeito do âmbito familiar,

escolar, social, com o intuito de conhecer a classe para traçar planos de aula mais conectados com suas realidades.

No primeiro encontro, apesar de certo receio por se tratar de nossa primeira experiência de regência em disciplina de língua estrangeira, tratamos de conhecer o grupo de adolescentes com o qual trabalharíamos, conhecer um pouco suas realidades, suas expectativas ao aprender uma língua estrangeira, para, a partir dessas informações, alinhar nossas atividades a essas realidades.

Em nosso segundo encontro, foi proposto trabalhar o tema profissões sob a perspectiva de gênero. Dentro dessa proposta, foi elaborado o seguinte plano de aula: como pré-atividade, com o propósito de expandir vocabulário, foram apresentadas algumas profissões em espanhol para que os estudantes tivessem contato com o idioma. Essa atividade se constituía em expor aos estudantes profissões que são definidas como masculinas (bombeiro, policial, engenheiro etc.) e outras que são tidas como relacionadas ao sexo feminino (enfermeira, secretária etc.). Nossa ideia, com essa atividade, era observar as reações da classe se problematizar essa questão a partir de concepções sociais, enviesadas pelo senso comum e por visões estereotipadas (advindas de uma sociedade fortemente alicerçada pelo patriarcado). Nossa intenção foi permitir que o grupo opinasse e que fosse estabelecido um diálogo entre professores, alunas e alunos.

Na maioria das narrativas, mesmo antes de se chegar à apresentação de profissões que eram desempenhadas por ambos os gêneros, a maioria opinou a respeito da pergunta que norteava a atividade, como veremos a seguir:

Aluna 1: *Não, professor! Não acho que existam profissões de homens e outras de mulheres.*

Aluna 2: *Professor, minha mãe, por exemplo, trabalhou em uma empresa como soldadora, agora no momento atual ela se dedica à profissão de cabeleireira.*

Aluno 1: *Acho que não, professor... depende só se a profissão exigir mais força física, por exemplo, construção, aí fica mais complicado para as mulheres.*

Registro do autor

Esses enunciados desencadearam certa discussão interna entre os alunos. Nosso posicionamento foi o de colocar-nos como mediadores, fomentando o respeito à opinião do outro, enfatizando que não existiam opiniões corretas ou incorretas, e que o mais importante era o diálogo e tentar entender porque pensamos o que pensamos, que um trabalho crítico começa por perguntar (e nos perguntarmos) por que pensamos de determinada forma, ou porque aceitamos como verdades determinados discursos.

Em outros enunciados, percebemos relatos que demonstram uma realidade ainda alicerçada na desigualdade de gênero. A aluna 3 comentou que em sua casa somente ela e a mãe realizavam as tarefas domésticas, fato que foi quase que uma unanimidade entre o público feminino. A aluna 4, por exemplo, trouxe um posicionamento diverso do que estava sendo apresentado:

Aluna 4: *Não, eu não acho que homens devam fazer coisas de mulheres e vice e versa.*

Registro do autor

Comentário que exigiu, de nossa parte, solicitação de respeito à opinião diversa.

Esse tipo de intervenção foi uma constante. Sentimos a necessidade de mediar o debate no intuito de permitir e promover o diálogo. Em um dado momento, observamos que as opiniões tendiam a se polarizar de forma a não possibilitar um diálogo produtivo.

Nesse momento da experiência de estágio, observamos, muito gratos, o quão importante o tema poderia ser. A ideia de criar um espaço em que alunas e alunos pudessem externar suas opiniões e crenças revelou-se extremamente positiva, principalmente por dar protagonismo aos alunos. Nesse sentido, nossa proposta foi muito bem aceita pelo grupo, principalmente por proporcionar esse papel de protagonismo a grupos que não dispunham de tal espaço. No caso em questão, as meninas se mostraram sempre muito mais participativas na atividade.

Em seguida, a pós-atividade teve como conteúdo uma atividade lúdica. Foi elaborado um jogo no qual o objetivo era, por meio de informações (todas em língua espanhola), que os alunos e alunas se empenhassem em deduzir qual era a profissão

oculta no cartaz elaborado previamente. Foi estipulada uma premiação (doce) com o objetivo de incentivar a participação e tornar a atividade o mais atrativa possível.

Obtivemos bons resultados quanto à participação do grupo na atividade. Nosso propósito com essa atividade foi o de agregar vocabulário de língua estrangeira, descontrair a classe após uma discussão de temas mais densos (que foi a atividade anterior), contextualizar as profissões dentro de um conjunto de informações sociais, econômicas e culturais a que pertencem, enfatizando os papéis sociais de cada profissão, comentando a respeito de suas particularidades, aproveitando para tentar desconstruir possíveis estereótipos.

No terceiro dia do minicurso, continuando com a proposta didática de problematização da desigualdade de gênero. Foi no terceiro encontro em que foi possível observar a diminuição de meninos que participavam das aulas (eram três no início, restando apenas um no terceiro encontro), número que sofreu alteração. Nesse momento, utilizamos HQs da personagem Mafalda, mais especificamente uma em que a garota questionava sua mãe sobre as conquistas do movimento feminista. Como é característico nas tiras da Mafalda, a crítica vem com uma roupagem de humor, em que o elemento de ironia é o traço mais marcante. A composição do elemento gráfico da HQ traz o caminho que a personagem Mafalda faz até sua mãe, passando pelas atividades que foram realizadas por ela (passar roupa, cozinhar etc.), até encontra-la de joelhos, limpando o piso da casa. Em contrapartida, podemos observar que o elemento verbal interpela a mãe (e nós, leitores) acerca das conquistas do movimento feminista e da igualdade de gênero, principalmente no que concerne às atividades domésticas. Cabe observar que a tira reflete um posicionamento da década de 1970, momento de luta por mais condições de igualdade entre os gêneros. O intuito com a atividade era aproveitar o momento de deslocamento que o aprendizado de uma língua estrangeira proporciona e aprofundar a crítica que estava sendo realizada por Quino por meio de sua personagem Mafalda em relação à situação da mulher na década de 1970 e de como essa situação da mulher pode ser lida atualmente.

Para dar continuidade à atividade, colocamos um trecho de um vídeo institucional da televisão uruguaia que faz parte da campanha “Uruguai sem violência de gênero”. Nesse vídeo, era problematizado o local da mulher no que concerne ao mercado de trabalho e ao trabalho doméstico. A cena se passa em um ambiente doméstico/familiar. O grupo familiar apresentado está reunido à mesa após o jantar. O homem e a mulher, claramente o pai e a mãe, compartilham o fato de estarem exaustos com a jornada de trabalho que lhes é imposta, mas é somente a mulher quem se levanta e para lavar a louça. Imediatamente o filho do casal questiona o pai sobre essa situação, perguntando se é somente sua mãe quem trabalha em casa.

Durante o trabalho com a tira de Mafalda e o vídeo institucional, a classe apresentou um silêncio seguido de um interessante grau de atenção pelos membros da classe. Nesse momento, propusemos algumas reflexões e possibilidades de interpretação sobre o material apresentado. Perguntas do tipo: O que acharam? Gostaram? O que foi abordado na tira e no vídeo ainda acontece na atualidade? Obtivemos respostas interessantes:

Aluna 1: *Olha, professor, ainda o trabalho em casa sobra apenas para minha mãe e eu.*

Aluna 2: *Nas reuniões de família (natal, ano novo, festas de aniversário), somente vejo as mulheres lá de casa (tias, mãe, avós) trabalhando nos preparativos.*

Aluna 3: *Quem cuida da cozinha, prepara as refeições, cuida da casa é minha mãe, mesmo trabalhando fora.*

Aluna 1: *Procuro ajudar minha mãe.*

Aluna 4: *Minha mãe somente me deixa sair depois que terminar de limpar a casa, professor, somente posso sair para ir à escola e no minicurso.*

Registro do autor

Nesse aspecto, sobre ter liberdade para participar do minicurso, gostaria de acrescentar um diálogo que tive com a representante discente da escola, logo na apresentação do minicurso aos pais. Perguntei se ela não tinha interesse em participar do minicurso de Espanhol. A representante me disse: “Minha mãe trabalha durante a noite e tenho que cuidar dos meus irmãos menores durante o dia”. Acrescento essa narrativa às demais como exemplo de situações em que foram observados certos aspectos referentes

à desigualdade de gênero, expressa muitas vezes até mesmo na adolescência ou pré-adolescência.

Continuando a exposição dos relatos, a Aluna 5, questionada sobre sua opinião a respeito, já que ainda não tinha se manifestado, apontou a seguinte constatação:

Aluna 5: *Muitas vezes somos criticadas com relação a nossa roupa (tamanho das peças), nosso comportamento e mais julgadas que os meninos com relação a namoro por exemplo.*

Registro do autor

Diante desse excelente material, coletado por meio dessas narrativas, foi proposta, como atividade final, a elaboração de um cartaz para materializar e sintetizar algumas dessas narrativas. Procurei permitir o máximo de liberdade quanto ao teor da produção do cartaz, para que ele refletisse o quão significativo poderia ter sido o minicurso. A confecção do cartaz ocorreu no quarto e último encontro. Durante sua elaboração, coloquei-me à disposição para sanar dúvidas com relação à tradução, transcrição de frases pelas integrantes da classe (nessa última classe, não tivemos a presença de meninos, dado que me pareceu importante, principalmente em relação ao grupo que participou do minicurso até o seu término).

Essa proposta de atividade procurava tentar registrar o quanto as reflexões propostas no minicurso provocaram mudanças ou não, ou mesmo até que ponto ocorreram essas mudanças. Enfatizei que as construções de frases fossem livres, ou seja, que fossem o mais espontânea possível, que as frases procurassem representar o que as alunas sentiam em relação à desigualdade de gênero no ambiente escolar, familiar e social.

A ideia do cartaz surgiu como sugestão de meu orientador no trabalho de conclusão de curso e foi de grande relevância, a meu ver, pois pude observar que no pátio da escola existiam vários cartazes que possuíam inúmeras orientações do tipo: “Respeito não custa nada”, “Comportem-se”. Também existiam campanhas de combate ao bullying. Quando apresentei a atividade de confecção do cartaz, sugeri que as frases tivessem esse caráter

de conscientização, como que uma promoção de uma busca por condições mais igualitárias e de respeito.

Durante a atividade, a aluna 1 relatou o seguinte:

Aluna 1: *O problema, professor, é que fica somente nos cartazes, não se coloca em prática.*

Registro do autor

Esse comentário em particular ainda revertera nas minhas reflexões quando se trata de pensar no meu papel enquanto professor e principalmente no processo de elaboração das propostas de intervenção em uma dada situação. Refiro-me às reflexões promovidas pelas aulas de linguística aplicada sobre ações concretas de resistência política de certos grupos minorizados. Ao meu ver, essa aluna sentia a necessidade de que o discurso proposto pela equipe pedagógica viesse acompanhado de ações mais efetivas, concretas. A análise que faço desse comentário é o de quanto as propostas de intervenção devem estar atreladas ao comportamento dos próprios interventores, para que essas possam ter a credibilidade necessária e ser capazes de provocar níveis de mudanças mais significativas.

Durante a produção do cartaz, surgiram as seguintes frases:

- *“Mujeres pueden sí jugar al fútbol”.*
- *“El tamaño de nuestras ropas no define nuestro carácter”.*
- *“Los rótulos que la sociedad nos impone no nos definen”.*
- *“Profesiones pesadas y de mayor prestigio son para los dos géneros”.*
- *“Agresión a las mujeres, tanto físicas cuanto verbales, es crimen. Piense bien antes de practicarla”.*

Registro do autor

A atividade de produção do cartaz demandou boa parte da aula, mas foi nossa atividade final. Acredito também que a mais produtiva. Houve envolvimento das alunas nessa atividade.

O que percebo de forma evidente é o quão produtivo é o momento em que se desloca o papel de protagonismo da figura do professor para a do aluno. A possibilidade de expor suas narrativas, de valorizar suas produções textuais, constitui-se um mecanismo importantíssimo na concepção de uma aula que realmente seja pautada por uma atitude de mediação.

Saliento que o processo de transferência do protagonismo que o professor exerce na concepção tradicional de escola é uma tarefa muitas vezes inquietante e até mesmo angustiante, principalmente por parecer, em um primeiro momento, que a aula não tem um caráter de seriedade, de comprometimento com o plano de aula. Acredito ainda que esse estranhamento resida na concepção tradicional da educação como controle.

A resistência particular na implantação desse modelo de aula levou-me à seguinte questão: Realmente estou ensinando? Deveria aproveitar mais tempo de sala com mais conteúdo informativo? (visão de que apenas meu conhecimento seria mais prestigioso, em detrimento muitas vezes dos conhecimentos e das realidades que os alunos e alunas também poderiam levar para a sala de aula). O que me levou a indagar que se não fizesse diferente estaria reproduzindo concepções que não me parecem adequadas aos desafios que a educação enfrenta atualmente. Refiro-me a questões relacionadas com nosso momento histórico, sobre como as gerações mais novas dispõem das informações veiculadas pelas diversas mídias, como as leem e o que fazem com elas, sobre o papel da escola em contribuir com a emancipação desses jovens (pois, até então, o que vemos é a manutenção de um sistema pautado pela injustiça, segregação, violência etc.).

A experiência do estágio proporcionou-me inúmeras oportunidades de autoavaliação, entre as quais destaco o processo de “voltar a olhar” para o material que seleciono e as atividades que proponho, repensar minha conduta como professor (melhor, como educador!).

Capítulo 3 – Análise de Dados

3.1. Antecedentes: um pouco de minha história pessoal e de pesquisa

Me nome é Paulo e estou concluindo o curso de Licenciatura em Letras: Português/Espanhol na Universidade Federal De São Carlos (UFSCar), no interior de São Paulo. Ingressei na UFSCar no ano de 2014, com a idade de 31 anos e uma ocupação profissional bem diversa da área de humanas. Resido atualmente em uma pequena cidade chamada Santa Rita do Passa Quatro - SP, distante 77 quilômetros de São Carlos, o que representa uma hora de viagem de ida e uma hora de volta todos os dias, durante toda a graduação.

Durante esse período, dividi meu tempo com meu trabalho (atualmente trabalho como técnico químico em uma indústria de bebidas que se localiza na cidade em que resido). Meu trabalho consiste em padronizar produtos que serão posteriormente envasados, controlar o processo de qualidade (apresentação, rótulo, conteúdo), organizando a equipe de produção. Minha jornada de trabalho se inicia às cinco e meia da manhã se estendendo até as cinco ou cinco e quinze da tarde. Às cinco e meia, sai o transporte de estudantes para São Carlos (o que, muitas vezes, se apresentou como um obstáculo para minha graduação). Saio da universidade às dez e meia da noite e só chego a casa por volta das onze e cinquenta.

O Paulo que inicia o curso de Letras vinha de uma outa experiência universitária, oriundo das Faculdades Integradas de São Carlos (FADISC), onde cursou até o quinto semestre do curso de Direito na qualidade de bolsista pelo PROUNI, não sendo possível o término da faculdade devido a problemas financeiros da faculdade, que decretou sua falência e compulsoriamente encerrou suas atividades, deixando seus alunos sem qualquer respaldo.

A escolha do curso foi devido à identificação com a área de humanas. Início o curso de Letras com uma visão extremamente superficial, equivocada sobre literatura e principalmente sobre poesia. Começo a compreender as ligações entre literatura e história, suas conexões. O aprendizado de um novo idioma também foi algo que a

princípio pareceu-me apenas o desenvolvimento de mais uma competência, mas que agora percebo, de forma bem mais clara, que foi uma oportunidade de poder adentrar em um universo sociocultural que uma língua é capaz de proporcionar.

O próprio processo de aprendizagem requereu esforços particulares de desaprendizagem (refiro-me a desconstruir certas concepções, noções de verdade e certezas que faziam parte de meu conjunto particular de ideias e crenças). Cito, por exemplo, a disciplina de Linguística Aplicada, que me proporcionou questionamentos que descortinaram uma nova forma de perceber o conhecimento, de que esse conhecimento pode e deve inscrever-se em uma agenda política de combate à violência e à desigualdade (de gênero, raça, classe, sexualidade etc.).

Mas essa mudança não se restringe ao âmbito acadêmico de minha formação. Também consigo percebê-la no aspecto pessoal. Venho adquirindo uma crescente conscientização a respeito do papel que o processo educacional pode proporcionar na vida de uma pessoa. Reflito sobre minha condição de trabalhador, morador de uma pequena cidade, muitas vezes repleta de uma infinidade de preconceitos em uma escala que me preocupava. Refiro-me, também, sobre senso comum, preconceitos e estereótipos, porque também durante o curso fui levado a perceber que também temos nossas crenças e identidades estratégicas (e que eles são sempre negociadas, podendo – e devendo – ser desconstruídas). Entendo, agora, de forma mais consciente, como determinadas visões e verdades (principalmente as pautadas em um sistema patriarcal violento) estão presentes em todos os âmbitos de nossa vida.

A análise que faço a respeito do curso e dos impactos que ele me proporcionou é a de que ele me proporcionou um aprimoramento significativo em minha capacidade de analisar o mundo, suas injustiças. O curso fornece, ao longo de sua grade curricular, um substrato importante para enfrentar esse tipo de injustiça.

Em relação ao tema desta pesquisa, é importante destacar que esta experiência se desenvolveu durante um minicurso realizado como parte prática da disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola 2, que me trouxe vários desafios, um deles foi a construção de uma unidade didática, pensada a

partir de uma preocupação (que não é só minha e que deveria ser a de todas e todos os cidadãos) com relação à condição da mulher na atualidade (violência de gênero, falta de equidade no mundo laboral e nas atividades domésticas, entre tantas outras coisas). Escolhi trabalhar com a personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, muito popular também nos materiais e aulas de língua espanhola, não só por trazer input linguístico para as aulas, como também por proporcionar discussões sobre os problemas que ainda afetam as sociedades contemporâneas. Nossa preocupação, ao elaborar a unidade didática, foi que ela não só tivesse uma roupagem agradável para o público alvo (adolescentes de onze a treze anos) como também possibilitasse abordar um tema delicado como é a desigualdade de gênero. O Brasil, infelizmente lidera índices de violência de gênero. Percebemos que existe uma cultura de violência, um cenário de desigualdade que é capaz de gerar essa violência, que se reflete de forma física, psicológica e verbal.

Nossa experiência foi realizada em uma escola no município de São Carlos, no mês de maio de 2018, atendendo à disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola 2. Foram quatro encontros de aproximadamente três horas cada, período esse dedicado às aulas, além de mais uma hora após as aulas para refletir sobre o desenvolvimento da aula, o quanto as atividades foram adequadas, o tempo exigido, o engajamento da classe, as adequações do planejamento e a forma de condução das atividades.

A composição da sala, no primeiro encontro, contava com três meninos e onze meninas, número este que apresentou uma variação significativa, como foi registrado em diário de classe. Foi percebida uma participação menor dos meninos no decorrer do minicurso, até o ponto em que, no quarto encontro, não havia a presença de meninos. Fato este de extrema importância, pois tratamos, ao longo das atividades, de temáticas que proporcionassem espaços de desconstrução de ideias preconceituosas, combate à desigualdade, ressaltando que eram propostas que procuravam respeitar a faixa etária dos participantes. Nosso objetivo era, entre outros, discutir a temática da desigualdade de gênero no mundo laboral e no âmbito doméstico.

O resultado, quando analiso minhas anotações e reflito sobre minha postura como professor mediador, como se verá a seguir, acrescenta uma lição importante à minha concepção de professor e educador.

3.2. Análise da experiência com o letramento crítico

Neste momento, procuro apresentar um pouco do percurso na experiência do estágio. Minha análise se produz após um ano transcorrido dessa experiência, e nela procuro refletir o quanto e como essa experiência foi transformadora para minha vida nos âmbitos profissional, acadêmico e pessoal.

Reflito sobre essa experiência na qualidade de professor em formação e agora, passado um ano de meu primeiro estágio regencial, percebo que o termo professor em formação não deve se afastar da concepção que procuro entender como sendo relevante nos tempos atuais, ou seja, a de educador, educador linguístico. Tempos de incertezas nos cenários político, econômico e sociocultural, da necessidade premente de resistência a ataques contínuos à educação, tempos em que se faz urgente o desenvolvimento de agendas que estejam abertas às problemáticas contemporâneas, que sejam capazes de dialogar com o que a princípio não está posto, procurar problematizar o discurso hegemônico (e as verdades instituídas).

A seguir, detalho os registros que realizei durante esse período.

3.2.1. Planos de Aula

Durante a elaboração dos planos de aula, minha preocupação foi colocar o conteúdo que iríamos trabalhar (saudações, alfabeto, vocabulário etc.) em um contexto sociocultural relevante e significativo para o grupo atendido, que respondesse, de alguma forma, à demanda desse grupo (tendo-se em conta a comunidade à qual pertence), e que dialogasse com as experiências trazidas pelas alunas e alunos.

Tomei por base uma proposta de plano de aula que o Instituto de Línguas da UFSCar utiliza em seus cursos sequenciais e que me foi apresentado pelo meu orientador. Esse plano de aula organiza-se a partir de circuitos comunicativos, que vão da etapa da

deflagração do conhecimento prévio do aluno a atividades de produção oral ou escrita menos controladas (em que os alunos têm a oportunidade de testar hipóteses sobre a língua meta), como se pode observar na Figura 1:

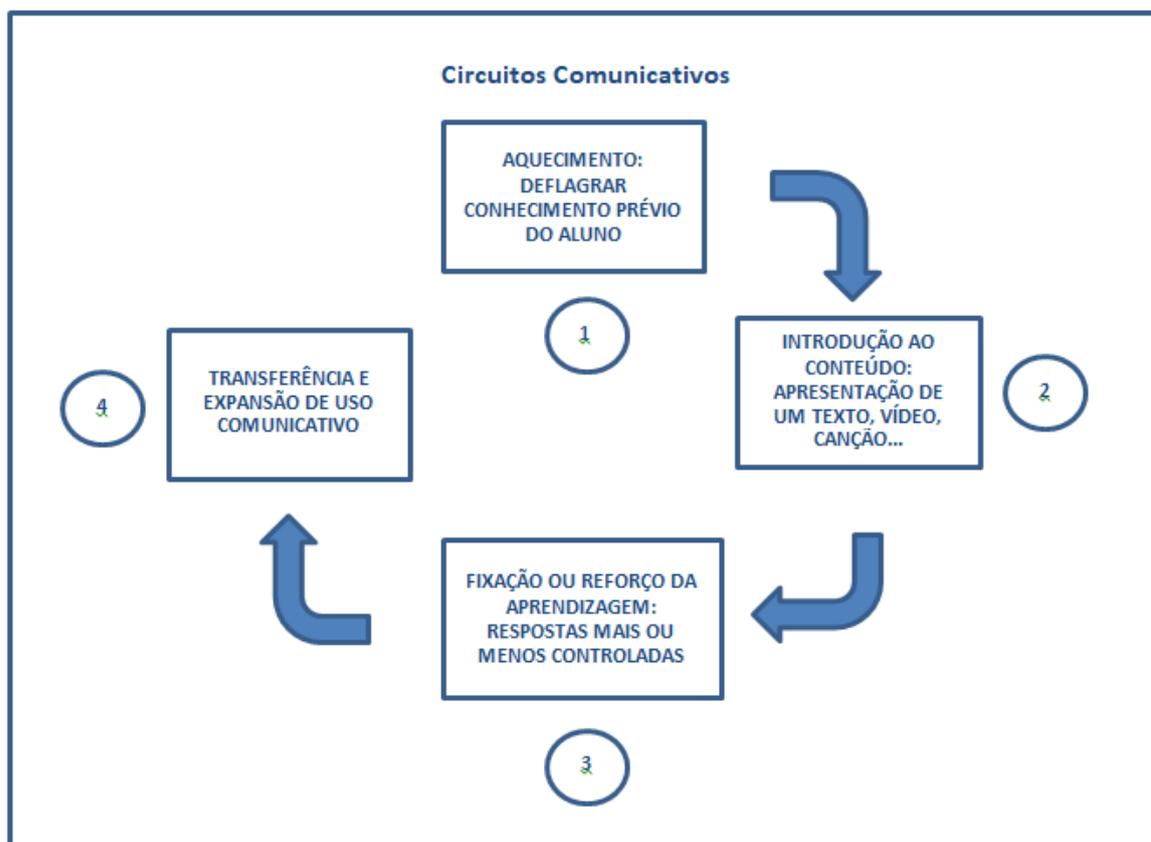


Figura 1 - Circuitos Comunicativos - IL/UFSCar

O planejamento dessa unidade didática construiu-se a partir da ideia de intervenção, ou seja, aproximava-se o aluno da temática a ser trabalhada, mobilizando suas crenças e experiências; apresentava-se uma amostra de língua (*input*) com estruturas linguísticas e léxico que seriam trabalhados de forma mais controlada e que, depois, pudessem ser mobilizados na etapa de produção oral e escrita livre (no caso da atividade proposta, a elaboração de cartazes para uma campanha de combate à desigualdade e violência de gênero), como se pode observar no registro seguinte:

PRIMEIRO DIA

Tema: Saudações e cumprimentos em espanhol

Objetivos: Levar os alunos a um primeiro contato com o idioma, proporcionando momento para conhecer a classe, suas expectativas, seu contexto, seu nível em língua estrangeira (espanhol). Fomentar diálogos com os alunos, promovendo imersões no idioma espanhol.

Conteúdos: Pronomes de tratamento, tratamento formal e informal.

Desenvolvimento: Aula expositiva, aula com diálogo.

Recursos didáticos: Quadro, giz, diálogo professor-aluno.

Avaliação: Estabelecer o nível de proficiência dos alunos.

SEGUNDO DIA

Tema: Interpretar textos verbais e não verbais (histórias em quadrinhos). Trabalho com profissões e ocupações (jogo lúdico).

Objetivos: Ler e interpretar textos verbais e não verbais. Estabelecer relações de sentido através de dados elencados.

Conteúdos: Vocabulário, papel social das profissões.

Desenvolvimento: leitura junto com os alunos das histórias em quadrinhos. Proporcionar pistas aos estudantes para interpretação (jogo). Atividade lúdica para estimular participação dos estudantes.

Recursos didáticos: Histórias em quadrinhos, jogo das profissões.

Avaliação: Diagnosticar interpretação, nível de interação aluno-professor, participação da aula.

TERCEIRO DIA

Tema: Profissões e relações de desigualdade entre gêneros. Busca por maior igualdade entre gêneros. Preconceito quanto a determinadas profissões e gêneros que a desempenham.

Objetivos: Provocar nos alunos reflexões com relação à desigualdade de gênero. Sensibilizar os participantes sobre as questões de preconceito com relação a determinadas profissões no que diz respeito ao gênero.

Desenvolvimento: trabalho com as canções: *Sueños* e *Me voy*, ambas da cantora Julieta Venegas, em uma atividade para preenchimento de lacunas. Vídeo da campanha publicitária: "*Uruguay sin violencia de género*". Sensibilizar os integrantes do minicurso no que diz respeito a escutar o idioma. Promover reflexões quanto ao papel da mulher no mercado de trabalho e na sociedade.

Recursos didáticos: sistema de som da sala, folha com lacunas a serem preenchidas.

Avaliação: verificar a percepção oral em amostra de língua nativa (canção). Observar o resultado parcial a respeito das questões de gênero.

QUARTO DIA

Tema: As questões referentes à desigualdade de gênero como raiz de uma cultura de violência.

Objetivos: Avaliar a participação dos integrantes da classe quanto à temática apresentada.

Desenvolvimento: Confeccionar um cartaz com frases que expressassem o resultado das reflexões propostas no minicurso

Recursos didáticos: Cartolina, lápis, canetas coloridas.

Avaliação: Verificar o fruto das reflexões propostas durante o curso. Mensurar intervenções da língua materna na produção em língua espanhola.

Plano de Aula (registro do autor)

A análise que realizei dos planos de aula a partir das leituras que realizei para esta pesquisa é que, apesar de apresentarem sintonia com a proposta de combate à desigualdade de gênero, carecem de um maior espaço para que as meninas e os meninos

no curso pudessem participar de forma mais efetiva e com maior protagonismo nas discussões, ou mesmo na própria participação da classe, o que se reflete em comportamento (refiro-me a um relacionamento muito mais produtivo na relação professor-aluno-conteúdo).

A observação que pontuo em meus planos de aula é a de uma preocupação maior e mais efetiva em proporcionar valor à opinião dos alunos e das alunas. Com isso, nem de longe estou querendo dizer que não se devam ter objetivos claros, definidos em relação ao planejamento, mas refiro-me à oportunidade de enriquecer os planos de aula com o protagonismo dos alunos.

Analisando, após um ano de aplicação, o plano do primeiro dia do minicurso, percebo que existe um ponto positivo, que foi o de estimular o diálogo, mas faltou contextualizar mais esse diálogo, proporcionar mais momentos em que os alunos pudessem falar. E que suas narrativas fossem ouvidas. Compreendo atualmente que essa atitude não entra em conflito com um plano de aula objetivo, mas sim com uma visão de educação de caráter mais conservador, muito ligada à ideia da escola como um local de controle, em que são aprendidas regras e em que o aluno tem uma participação passiva.

Esse processo de compartilhar o protagonismo da aula com o aluno, digo compartilhar neste momento, porque naquele ainda considerava um processo delicado, que vinha acompanhado de certa insegurança, fruto, acredito, do forte papel que a escola representa no nosso imaginário (falo com experiência própria, pois a escola em questão preza o controle e a disciplina). Para exemplificar, retomo o plano de aula do quarto dia do minicurso, dia que teve como um dos objetivos a produção de material (cartaz sobre a desigualdade de gênero).

A análise que realizo agora acerca desse planejamento é que esta unidade didática poderia ter contemplado de forma mais efetiva o protagonismo dos alunos desde o primeiro encontro, de forma a orientar o aluno por um caminho de aprendizado, expor esses alunos a uma temática. No momento em que foi possível materializar as concepções que as alunas tinham sobre o tema, o resultado foi extremamente gratificante, não exatamente por ter podido perceber o fruto das reflexões propostas

durante o minicurso, mas pela possibilidade de observar suas próprias concepções sobre a temática e a propriedade com que discorreram sobre ela.

As estratégias utilizadas nesse momento de deslocamento (característico no aprendizado de outra língua) abriram espaço para tratar de temas que muitas vezes não são abordados em sala de aula, como é o a desigualdade de gênero.

O plano de aula também evidencia, em meu entendimento, certo distanciamento dos conteúdos gramaticais, com algumas propostas de trabalho expostas nos planos de aula, o que foi timidamente melhorando do primeiro ao quarto plano de aula.

O segundo dia do plano de aula teve como ponto positivo a experiência da atividade lúdica, que, por sua vez, teve uma excelente aceitação por parte dos alunos e alunas, por representar um momento de descontração, mas que, pensando agora sobre sua organização, acredito que ela poderia ser melhorada, sendo mais colaborativa e menos competitiva. Ainda sobre essa atividade (o jogo das profissões, na Figura 2), acredito que ela poderia ter tido uma relação mais estreita com a tira da Mafalda (Figura 3), que seria trabalhada no terceiro dia de aula.



Figura 2 - Jogo das Profissões (arquivo pessoal)



Figura 3 - Tira da Mafalda (disponível em <http://toda-mafalda.blogspot.com>)

No período em questão, fruto de minhas primeiras experiências regenciais, deveria ter colocado mais a personagem Mafalda, ou melhor, fazê-la estar mais presente durante as atividades para compor um desenvolvimento temático mais continuado. Acredito que mesmo uma atividade com caráter mais lúdico deva estar presente, com mais possibilidades de vocabulário, pois se constitui em um importante momento de aprendizado. Penso que atividades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira deva ser um processo contínuo, em que se trabalha de forma circular conteúdos comunicativos, linguísticos e lexicais, a partir da imersão na cultura da língua meta, o que possibilita deslocamentos e reposicionamentos também contínuos, posto que esse é um processo de contínua desconstrução (e reconstrução).

Acredito que, na elaboração do plano de aula, deva haver, a cada fase finalizada (refiro-me ao modelo dos circuitos comunicativos), um espaço para a avaliação do professor, para que ele possa mensurar e diagnosticar o resultado alcançado, inclusive trazendo para reflexão questões importantes, relacionadas, principalmente, à concepção de um ensino colaborativo focado no protagonismo e autônima de alunas e alunos, o que só pode ser alcançado se o professor proporcionar-lhes oportunidades de manifestar-se, expor suas ideias, negociar sentidos, posicionar-se em relação ao tema e ao material apresentado (refletindo, inclusive, sobre os contextos de produção, circulação e recepção dos textos presentes nesse material), testar hipóteses sobre a língua meta (a partir de uma produção espontânea e significativamente contextualizada), comprová-las ou revê-

las. Essas devem ser as principais questões que movem um professor mediador que baliza sua atividade na perspectiva da educação linguística.

Continuando com a análise da narrativa presente no plano de aula, a ideia inicial para a terceira aula era continuar a trabalhar a condição de desigualdade da mulher latino-americana, a partir da leitura de dois momentos históricos: a década de 1970, marcada por conquistas dos movimentos feministas (referidas na tira da Mafalda), e a década de 2010 (final da década, para ser mais exato), em que se pode ler que, apesar das conquistas e avanços, as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo cuidado da casa e pelas tarefas domésticas, como se pode observar no vídeo institucional produzido pela TV uruguaia (Figura 4), o que revela a persistência de um machismo estrutural nas sociedades latino-americanas e a necessidade de problematizar essa questão, talvez na perspectiva de uma educação feminista (ou não-machista) para meninos (destaco que não me parece coincidência que, no decorrer das aulas, eles tenham abandonado os encontros). Ou seja, o machismo estrutural persiste, mesmo após quase quatro décadas da publicação da tira de Mafalda, o que justifica que essa temática siga sendo trabalhada também nas aulas de línguas, pois não haverá justiça e equidade social se o machismo, o racismo, a homofobia etc. não forem combatidos. Educação linguística deve inscrever-se em uma agenda política, intervencionista, transformadora, comprometida com a formação cidadã plena, com uma sociedade menos violenta (e mais solidária, pois a luta não é só do sujeito política – no caso, a mulher –, mas de toda a sociedade, e ela tem lugar, também, na escola, na sala de aula, na sala de aula de língua estrangeira). E não se trata apenas de desvelar a opressão, a desigualdade de gênero, como poderia ser uma proposta orientada pela pedagogia crítica, como sinaliza Jordão (2013), mas de problematizar, em um sentido crítico (ou seja, perguntar-nos por que pensamos da forma como pensamos, por que ainda acreditamos ser normal que só as mulheres se ocupem das tarefas domésticas), os textos (tira e vídeo), entender seus contextos de produção, circulação e recepção, perguntar-nos se queremos ocupar as posições que ocupamos (e que posições queremos ocupar e em que lutas queremos nos engajar). Nesse sentido, o letramento crítico, como entendido por Jordão (2013), pode ser mais transformador, intervencionista, alinhado a agendas políticas contemporâneas.

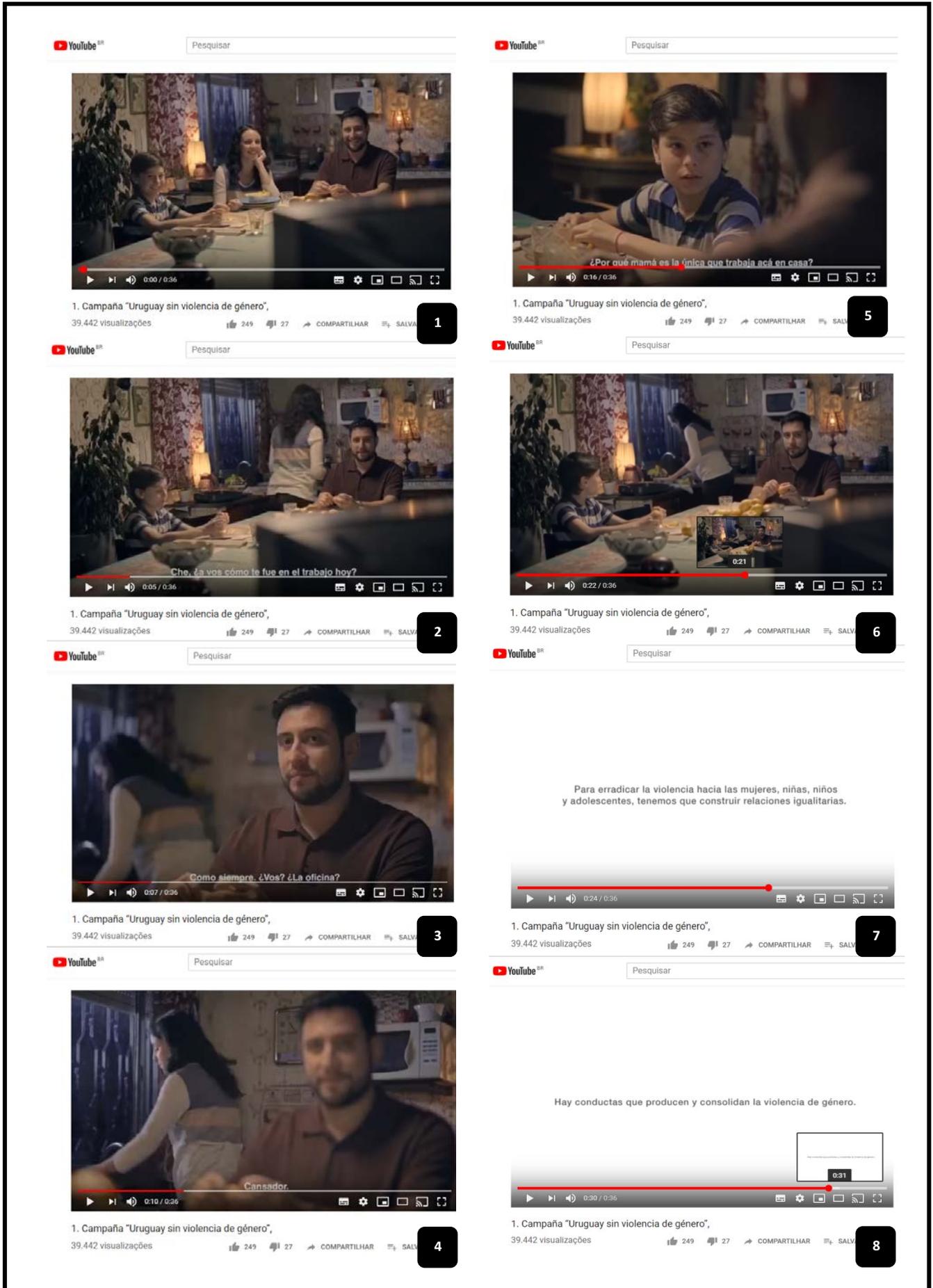


Figura 4 – Campanha “Uruguay sin violencia de género” (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kVRZD0-JUEU>

Revisitando o plano de aula neste momento, percebo o quanto esta atividade também foi transformadora para mim, professor em formação (educador linguístico em formação), e que atualmente tem uma jornada de trabalho na empresa em que trabalha bastante estendida, que chega às doze horas, mas que passou a ter consciência de que as atividades e tarefas domésticas devem ser divididas com sua companheira. Ou seja, a experiência de ter elaborado e aplicado essa atividade me permitiu perceber como, muitas vezes, não temos consciência da injustiça e da falta de igualdade que sofrem as mulheres.

Finalizo com a exposição das atividades trabalhadas no quarto dia do minicurso. Nesse momento, a ideia foi apresentar uma proposta de produção escrita, o que, na perspectiva dos circuitos comunicativos, corresponderia à quarta fase, em que há a transferência de aprendizagem, em que alunas e alunos testam as hipóteses estabelecidas sobre a língua meta a partir de produções mais livres. Alinhado aos entendimentos do letramento crítico, propus a elaboração de um cartaz de conscientização da temática discutida ao longo do minicurso (Figura 5). O resultado foi bastante gratificante para mim, principalmente por poder observar os ganhos que um curso orientado por uma proposta crítica e significativamente contextualizado pode ter.

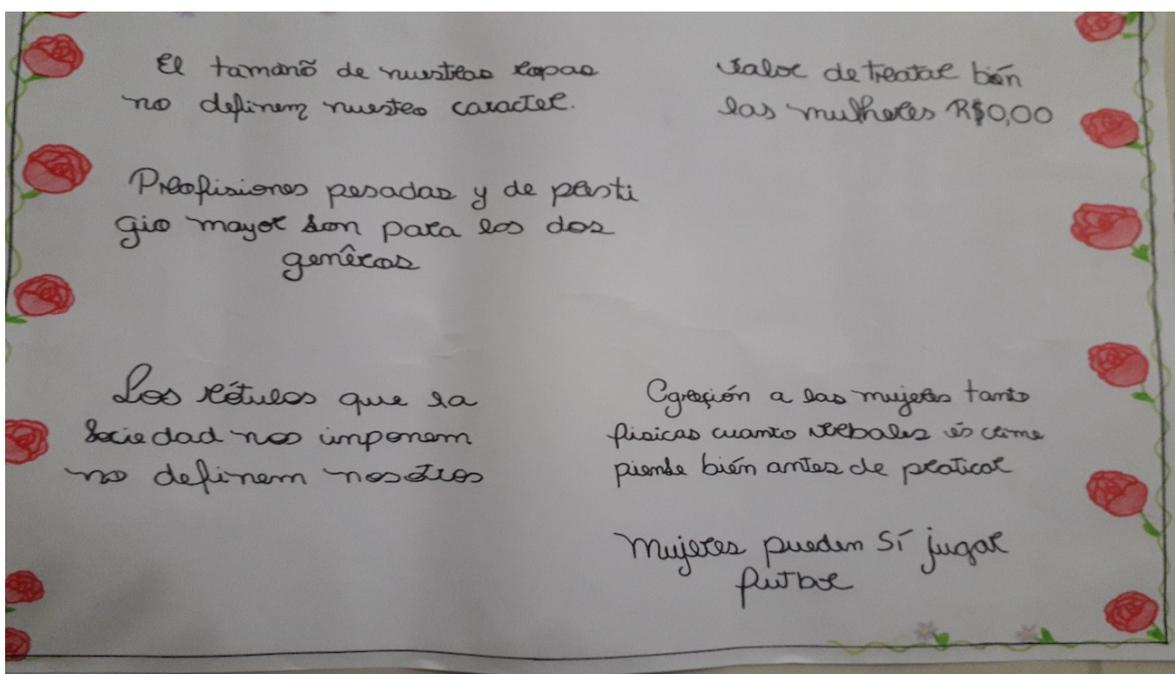


Figura 5 – Cartaz produzido pelas alunas ao término do minicurso (acervo pessoal)

3.2.2. Diário reflexivo

Durante a disciplina de Estágio Supervisionado e Orientação para a Prática Profissional em Língua Espanhola 2, em que o minicurso foi proposto como atividade, por solicitação da professora responsável, produzi diários reflexivos que tinham por objetivo nos proporcionar momentos de reflexão durante o estágio. Neste momento, durante sua releitura, quase um ano depois, percebo o quanto significativo pode ser esse tipo de registro, servindo para meu aprimoramento pessoal e profissional e também proporcionando parâmetros mensuráveis do que eu era, das concepções que tinha e do que me tornei hoje.

Início a reflexão com a análise do Diário Reflexivo A, reproduzido a seguir:

Diário da Disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 2

Prof^ª. Dr^ª. Carla Mayumi Meneghini

Horário: 12h40min – 14h40min

Nº de Alunos: Entre 10 a 12 alunos

Estagiário: Paulo Francisco Martarello - RA: 602558

Diário Reflexivo

Atendendo à atividade proposta pela disciplina de Estágio Supervisionado de Língua espanhola II, que tem por objetivo a proposta de estar à frente da sala de aula assumindo a condição de regência. Foram elaboradas aulas que tinham por objetivo a apresentação da Língua Espanhola de forma a possibilitar um primeiro contato com o idioma.

Na aula 1, foi preparado um momento de apresentação com o intuito de conhecer os alunos, suas expectativas, suas motivações na realização do minicurso. Adotamos uma postura sempre de diálogo com os alunos o que se demonstrou muito produtivo.

A classe contava com projetor de vídeo e caixas de som o que nos possibilitou trabalhar vídeos e músicas, além da lousa para demais explicações. Utilizei cartolinas para a realização de um jogo sobre profissões e para a confecção de um trabalho de avaliação final.

Pensando no aspecto motivação, percebi a importância na prática do planejamento para condução da aula e de como os alunos sabem detectar problemas de planejamento ocasionados por lacunas de tempo, falta de atividades propostas pelo professor. Particularmente encarei a proposta com entusiasmo, por se tratar de uma possibilidade de colocar em prática conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, da importância da grade para o momento que estava vivenciando. Claro que os desafios eram proporcionais, seria a primeira experiência de regência em Língua Estrangeira.

No tocante aos alunos um fato que me chamou a atenção foi que todos estudavam no período da manhã, o minicurso seria realizado no período da tarde (12h40min-14h40min), nesse dia os alunos não teriam a possibilidade de um almoço propriamente dito, mas estavam lá com uma energia própria de sua idade (13-14 anos).

A organização da aula representa um interessante e intrigante elemento. A proposta de dialogar com os alunos torna-os mais participativos, mas como o fazer com que todos participem da aula merece ainda reflexão, sempre existirá algum aluno querendo chamar a atenção ou até mesmo grupos talvez em uma classe maior.

Acredito que foi uma excelente demonstração de como se posicionar em sala de aula no tocante à organização da turma.

No primeiro dia do minicurso foram propostas saudações e cumprimentos com o intuito de proporcionar as primeiras exposições ao idioma espanhol, estabelecendo aulas em que o diálogo com a classe fosse preponderante (duração aproximada dessa atividade foi de uma hora). A ideia foi sempre contextualizar as temáticas gramaticais com situações do cotidiano dos alunos. Os critérios que estabeleço quanto à clareza das explicações são a participação dos alunos nas atividades, o histórico de presença que foi possível observar na lista de chamada.

No minicurso falávamos em espanhol em todo o decorrer das aulas, abrindo espaços para dúvidas naturais que apareciam. Penso que a compreensão auditiva era um aspecto muito bom por parte dos alunos, enquanto falávamos. Em contrapartida um fator observado foi que no terceiro dia propus uma atividade com música no qual os alunos teriam que ouvir uma canção, com o auxílio da letra impressa deveriam preencher os espaços em aberto com palavras faltantes. O exercício demonstrou necessidades de adequações: primeiramente atentar que para o preenchimento com palavras em língua espanhola deveria ser levado em conta uma maior exposição ao vocabulário espanhol, uma alternativa seria dividir a canção em estrofes ou até mesmo frases, colocando alternativas para o preenchimento das mesmas, o que tornaria o processo de aprendizado mais gradual proporcionando a segurança necessária para que os alunos realizassem a atividade. O tempo estimado para essa atividade foi de 35 minutos aproximadamente.

Diário Reflexivo A (registro do autor)

Em relação às atividades propostas nos planos de aulas, elas estavam previstas para ser realizadas na sala destinada pela escola, um ambiente mais formal, mas, com a proposta de produção de cartazes de conscientização, esta atividade estendeu-se para o pátio da escola, espaço, em minha opinião, muito mais apropriado para o que se propunha, ou seja, uma campanha que pudesse conscientizar todas as pessoas que frequentam esse espaço. Além disso, esse espaço permitiu que as alunas tivessem mais liberdade em se expressar e pudessem experimentar um espaço menos formal como costuma ser a sala de aula, com carteiras perfiladas, professor no centro da sala (o que, de algum modo, reproduz o caráter normalizador e controlador da escola). Hoje percebo como essa mudança espacial foi produtiva e como ela sinaliza mudanças que devemos incorporar em nossa rotina como educadores. Recuperando um pouco as leituras de Pennycook (2006) e Jordão (2013), vejo como é significativo trabalhar na perspectiva transgressiva e crítica, subvertendo a ordem estabelecida, questionando o que até então não deveria ser questionado, ocupando espaços em que, de alguma forma, se escapa do controle rígido (como costuma ser o pátio das escolas – ainda que se tenha a figura de bedéis, circulando). Trabalhar na perspectiva da transgressão pode ser mais sutil do que imaginamos; pode significar, em alguns momentos, inverter a lógica, no caso, desenvolver a atividade em um espaço em que, normalmente, os alunos se sentem mais livres, em que seus corpos se movimentam, circulam, ganham outras performatividades (se

comparamos, por exemplo, à estática corporal presente na sala de aula). Isso foi muito significativo para o resultado alcançado.

Diário da Disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola 2

Profª Drª Carla Mayumi Meneghini

Data: 24-05, 29-05

Horário: 12h40min às 14h40min

Alunos: 10 a 12 alunos

Estagiário: Paulo Francisco Martarello - RA: 602558

Diário reflexivo B

Na aula II do minicurso pensando em uma atividade pedagógica que tivesse um caráter lúdico, foi elaborada uma atividade que tinha o objetivo de que os alunos com algumas dicas sobre características da determinada profissão (sugestões em espanhol), descobrissem as profissões de um cartaz, sempre contextualizando as profissões com seu papel social, suas particularidades. Os alunos recebiam um prêmio (balas) a cada resposta correta. Foi uma atividade com o intuito de ampliar o vocabulário, promover posteriores questionamentos a respeito de condições desiguais entre homens e mulheres no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

O material utilizado foi uma cartolina com desenhos representando as profissões ocultas por um “post-it” que a cada resposta correta era removido. Foi possível observar engajamento dos alunos o que tornou a atividade gratificante. Por se tratar de uma atividade lúdica em que existe a possibilidade de ganhar e perder, foi possível constatar uma participação menor de certos elementos que não conseguiam pontuar, o que dispersava esses alunos.

Do ponto de vista de controle da sala tendo como parâmetro um modelo tradicional, em que os alunos devam ficar em silêncio enquanto o professor realiza uma aula expositiva, percebemos que é necessário refletir sobre técnicas para aperfeiçoar esses momentos de fala professor-aluno, como lidar com conversas paralelas dos alunos, canalizando as para uma participação em classe. Uma possibilidade seria articular essa atividade em grupos para aprimorar a colaboração em maior equilíbrio com a competição inerente a atividade. Outro possível encaminhamento para esse tipo de atividade seria minimizar a carga negativa que o erro possui, colocando o no status de construção de hipóteses que tem por objetivo o conhecimento. Enfim aspectos a serem trabalhados em uma próxima realização desse tipo de atividade.

O desempenho dos alunos em relação à proposta do exercício, foi positivo, pois a atividade tinha como propósito fazer que por meio de alguns dados sobre a determinada profissão os alunos descobrissem qual era a profissão.

No nosso terceiro encontro foi articulada uma série de exposições questionando os alunos sobre suas opiniões a respeito se existem profissões especificamente destinada a homens e outras ocupações referentes às mulheres, mediando com os alunos algumas reflexões a exemplo: preconceito quanto ao exercício de determinada profissão por certo gênero (homem que fosse cabelereiro, mulher que trabalhasse como engenheira, etc.), remuneração desigual entre os gêneros que desempenham a mesma função (foram apresentadas estatísticas de como as mulheres ganham menos em relação ao homem), dificuldades originadas pela dupla ou até mesmo tripla jornada das mulheres. Questionamentos que tiveram muita relevância no espaço do minicurso, penso que pela própria composição da sala, que em sua maioria era compostas por adolescentes do sexo feminino.

No quarto dia de aula realizamos a confecção de um cartaz que tinha por intuito de ser um instrumento avaliativo referente às reflexões propostas durante os encontros em relação a toda uma cultura de desigualdade em que mulheres e meninas estão inseridas dentro de nossa sociedade.

O cartaz deveria conter frases que representassem seus conceitos, suas próprias reflexões a respeito da condição da mulher. Foi gratificante ver o grau de amadurecimento crítico tendo em vista a idade da turma, que pode ser observado nas frases (profesiones de mayor prestigio son para los dos géneros, el tamaño de nuestras ropas no define nuestro carácter). Essa atividade representou a possibilidade de avaliação da produção oriunda das reflexões que foram estimuladas quanto a situação sobre as desigualdades de gênero. A ideia era aproveitar o espaço de deslocamento causado pela exposição a uma língua estrangeira, trazendo temas que necessitam de discussão urgente, entendendo que a escola deva ser esse espaço para

rupturas de preconceitos, construção da democracia por meio da luta por mais igualdade entre homens e mulheres.

A composição da temática do minicurso sempre se preocupou em aulas que atendessem minimamente agendas de mudança extremamente necessárias por mais igualdade, que procurassem minimizar o cenário de abusos contra o gênero feminino. Ficamos muito contentes com a aceitação por parte dos alunos.

Para nós a experiência do estágio foi um importante momento na construção da carreira docente, momento de aplicar o embasamento teórico que foi recebido durante a licenciatura, oportunidade de colocar em prática teorias, vivenciar um pouco do cotidiano escolar, estar à frente de uma classe experimentar a importância de um professor como mediador na construção do conhecimento, desse papel social fundamental que o professor possui como profissional da educação.

Diário Reflexivo B (registro do autor)

O Diário Reflexivo B, acima reproduzido, compõe um dos registros dessa experiência. Neste registro foi descrita a experiência com a atividade lúdica, foram apresentados os pontos positivos e as falhas de um processo que ainda carece de aprimoramentos.

Quando repenso a atividade a partir das leituras e pesquisas empreendidas no último ano, no contexto desta pesquisa, percebo que algumas fases trabalhadas (na perspectiva dos circuitos comunicativos) precisariam ser revistas. Como já observado em outro momento, é necessário que cada fase do circuito seja minuciosamente pensada. Se na fase 1 o que se propõe é a deflagração do conhecimento prévio do aluno, é importante proporcionar espaços em que os alunos possam se manifestar livremente, trazer suas experiências pessoais, dialogar com o mundo; se na fase 2 o objetivo é apresentar uma amostra de língua (input), devemos trazer algo (um texto, um vídeo, uma tira de HQ etc.) que seja ao mesmo tempo representativa da estrutura que queremos destacar (dentro dos conteúdos comunicativos e linguísticos propostos) e significativa para a discussão que se propõe; se na fase 3 o objetivo é proporcionar momentos de prática da estrutura destacada, devemos oferecer aos alunos atividades suficientes para que pratiquem essas estruturas, para que formulem hipóteses iniciais sobre a língua; se na fase 4 o que se propõe é transferência do aprendizado, em produções escritas ou orais, deve-se oferecer atividades que sejam igualmente significativas, que promovam uma interação real na perspectiva aluno-aluno, aluno-professor, aluno-material didático, aluno-mundo, em que se mobilize a língua meta amplamente, operando tanto no nível das estruturas linguísticas como no nível das estruturas socioculturais, em um diálogo (que vejo agora ser altamente produtivo) com a língua e a cultura do aluno, em uma perspectiva

intercultural. Ou seja, trabalhar na perspectiva do letramento crítico é, também, trabalhar a interculturalidade.

Compreendo que o conhecimento possa não mudar certas estruturas de poder que colaboram para a manutenção de injustiças e violências (sexismo, machismo, racismo, homofobia, transfobia, discriminação de classe etc.), mas tem o potencial de mudar as pessoas. Faço uma analogia com uma citação de Mario Quintana a respeito dos livros:

Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.

O papel que devo exercer em sala de aula deve ser o de mediar esse contato com o conhecimento, e, acima de tudo, estar aberto para desconstruir-me a cada aula. Reaprendendo, aprendendo e desaprendendo junto com os alunos, problematizando fazendo com que as perguntas sejam sempre mais importantes que as respostas.

Considerações finais

A experiência da realização deste trabalho da conclusão de curso foi uma oportunidade para reavaliar minha prática docente por meio de uma revisita aos diários, ao material que foi utilizado durante o minicurso, os planos de aula, sua elaboração e execução, as necessárias de adequações ao plano inicial etc.

O percurso até aqui serviu para demonstrar o significativo que pode ser a experiência de poder, durante o estágio obrigatório, ocupar os espaços de regência de aulas e transitar entre os variados âmbitos: de professor (educador) em formação-aluno, de professor (educador) em formação-observador, de professor (educador) em formação-regente. E de como a práxis se produz nesse movimento circular.

A ideia deste trabalho foi enfatizar o quão necessário é observar de forma atenta e contínua minha postura como professor-educador-pesquisador, tanto no âmbito da pesquisa como no âmbito da sala de aula; o quão necessário é perguntar se estou proporcionando a meus alunos espaços e oportunidades de construir uma postura crítica em relação ao mundo; se o que proponho, se minhas atividades em sala de aula colaboram para transformá-lo em pessoas mais conscientes e preparadas para combater as injustiças; se minha ação como professor-mediador colabora para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia de aprendizagem de meus alunos; se o nosso trabalho se inscreve em uma agenda transformadora e intervencionista. Enfim, uma série de questões que devem ser levantadas a cada aula, que devem ser problematizadas sempre. E que, longe de serem conclusivas, devem fazer parte de minha vida como educador e como pesquisador.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEF, 2000.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy*. 2001.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF ROCHA, Cláudia & FRANCO MACIEL, Ruberval (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33 Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuko de. Analfabetismo funcional. Educa Brasil. 2006. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-funcional/>. Acesso em 14 de janeiro de 2019.

MENEZES, Vera. Pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Volume 9, número 2, p. 261-268, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. Gragoatá, n. 27, p. 33-50, 2º semestre, 2009.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergências e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*. Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, vol. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. *As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: análise das coleções de espanhol (PNLD 2017)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três Gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, Brian V. Letramentos sociais. *Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TODOROV, I. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Sites visitados

<https://www.folhape.com.br/economia/economia/pesquisa/2019/03/09/NWS,98322,10,977,ECONOMIA,2373-DESIGUALDADE-GENERO-AINDA-PERSISTE-MERCADO-TRABALHO.aspx>

<http://toda-mafalda.blogspot.com>

<https://www.youtube.com/watch?v=kVRZD0-JUEU>