



ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS:

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS
E CONTRIBUIÇÕES ÀS
PRÁTICAS DOCENTES

Luciane Spanhol Bordigon

Luisa Cadorim Facenda

(Organizadoras)



ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS:

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS
E CONTRIBUIÇÕES ÀS
PRÁTICAS DOCENTES

Luciane Spanhol Bordigon

Luisa Cadorim Facenda

(Organizadoras)

2020 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis
Edição de Arte: Bruna Bejarano
Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Chefe:

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva:

Viviane Carvalho Mocellin

Organizadoras:

Luciane Spanhol Bordignon

Luisa Cadorim Facenda

Bibliotecário:

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E79 Estágios nos cursos de licenciaturas [recurso eletrônico] :
experiências formativas e contribuições às práticas docentes /
Organizadoras Luciane Spanhol Bordignon, Luisa Cadormim
Facenda. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-23-1

DOI 10.37572/EdArt_231141220

1. Educação – Estudo e ensino (Estágio). 2. Prática de ensino.
3. Professores – Formação. I. Bordignon, Luciane Spanhol.
II. Facenda, Luisa Cadormim.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

“Estágio:

De ver a observar (e pensar);

De observar a colaborar (e pensar);

De colaborar a planejar (e pensar);

De planejar a atuar (e pensar);

De atuar a documentar (e pensar);

De documentar a avaliar (e pensar) ”.

(ZABALZA, 2014)

O Estágio nas Licenciaturas é compreendido, no contexto da educação superior, como parte da formação universitária, experiência de aprendizagem e inserção no campo profissional.

A proposta deste livro parte das experiências desenvolvidas na Área de Prática de Ensino e Estágios, nos Cursos de Licenciatura da Universidade de Passo Fundo – UPF/RS.

Este livro, intitulado **Estágios nos Cursos de Licenciaturas: experiências formativas e contribuições às práticas docentes**, apresenta os seguintes artigos: **Residência Pedagógica: Caminhos Complementares de Formação Docente**, de Luciane Spanhol Bordignon, Sybelle Regina Carvalho Pereira e Marilise Brockstedt Lech; **A Importância das Quatro Habilidades Básicas para o Ensino de Espanhol no Estágio Supervisionado**, de Gisele Benck de Moraes e Thaís Nicolini de Mello; **Uma Proposta de Retextualização: o Desafio de Transposição Teoria-Prática no Estágio de Língua Portuguesa**, de Elisane Regina Cayser, Luciana Maria Crestani e Daniela Ribas Nunes; **Contos Infantis: o Uso da Literatura na Aula de História Medieval**, de Rosane Marcia Neumann e Lauren Cavichioli Quissini; **Da Contextualização à Ação: A Experiência do Estágio Supervisionado como uma Ferramenta de Inserção, Reflexão e Formação do Pedagogo no Campo da Gestão Escolar**, de Isabella Lima e Silva e Géverton João Rockenbach; **O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: A Relação Dialógica nos Itinerários de Formação**, de Adriana Bragagnolo e Rosângela Hanel Dias; **O Texto Literário como Dinamizador das Aulas de Língua Inglesa: Uma Experiência de Estágio a Partir do Uso de Readers**, de Daniela De David Araújo e Marlon Remboski de Souza, **Estágio Supervisionado e Extensão Universitária: Uma Prática Possível?**, de Eliara Zavieruka Levinski, Luciane Spanhol Bordignon e Dilene Paixão Mangoni e **Aprendizagem Docente: A atividade de Orientação Formativa no Contexto do Estágio Supervisionado** de Sybelle Regina Carvalho Pereira e Doris Pires Vargas Bolzan.

Cabe dizer, ainda, que esses textos escritos por docentes e acadêmicos são resultado

de intensos trabalhos, estudos e reflexões no campo de estágio, visando à construção e à reconstrução de conhecimentos significativos para todos os envolvidos.

Assim, esperamos que este livro possa contribuir com todos aqueles que se dedicam a ensinar e a aprender. Desejamos boas leituras e reflexões!

Luciane Spanhol Bordignon

Luisa Cadorim Facenda

Primavera de 2020

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS COMPLEMENTARES DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Spanhol Bordignon	
Sybelle Regina Carvalho Pereira	
Marilise Brockstedt Lech	
DOI10.37572/EdArt_2311412201	
CAPÍTULO 2	6
A IMPORTÂNCIA DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Gisele Benck de Moraes	
Thaís Nicolini de Mello	
DOI 10.37572/EdArt_2311412202	
CAPÍTULO 3	17
UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO: O DESAFIO DE TRANSPOSIÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Elisane Regina Cayser	
Luciana Maria Crestani	
Daniela Ribas Nunes	
DOI10.37572/EdArt_2311412203	
CAPÍTULO 4	26
CONTOS INFANTIS: O USO DA LITERATURA NA AULA DE HISTÓRIA MEDIEVAL	
Rosane Marcia Neumann	
Lauren Cavichioli Quissini	
DOI 10.37572/EdArt_2311412204	
CAPÍTULO 5	36
DA CONTEXTUALIZAÇÃO À AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UMA FERRAMENTA DE INSERÇÃO, REFLEXÃO E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CAMPO DA GESTÃO ESCOLAR	
Isabella Lima e Silva	
Géverton João Rockenbach	
DOI 10.37572/EdArt_2311412205	
CAPÍTULO 6	44
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A RELAÇÃO DIALÓGICA NOS ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO	
Adriana Bragagnolo	
Rosângela Hanel Dias	
DOI 10.37572/EdArt_2311412206	
CAPÍTULO 7	55
O TEXTO LITERÁRIO COMO DINAMIZADOR DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DO USO DE READERS	
Daniela de David Araújo	
Marlon Remboski de Souza	
DOI 10.37572/EdArt_2311412207	

CAPÍTULO 8 65

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

Eliara Zavieruka Levinski

Luciane Spanhol Bordignon

Dilene Paixão Mangoni

DOI 10.37572/EdArt_2311412208

CAPÍTULO 9 73

APRENDIZAGEM DOCENTE: A ATIVIDADE DE ORIENTAÇÃO FORMATIVA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sybelles Regina Carvalho Pereira

Doris Pires Vargas Bolzan

DOI 10.37572/EdArt_2311412209

SOBRE AS ORGANIZADORAS 83

O TEXTO LITERÁRIO COMO DINAMIZADOR DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DO USO DE READERS

Data de aceite: 02/11/2020

Daniela de David Araújo

Docente na Universidade de Passo Fundo
<http://lattes.cnpq.br/2164728362825581>
david@upf.br

Marlon Remboski de Souza

Docente na Educação Básica
<http://lattes.cnpq.br/7197659757065776>
marlonsouza649@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na última pesquisa do Instituto Pró-Livro, realizada em 2016, cujo nome é Retratos da Leitura, o gosto pela leitura de livros por parte dos estudantes entre os 6º e 9º anos define-se, em sua maior parte, pelo tema/assunto ou pela capa. Entre esses jovens, 25% afirmam gostar muito de ler, 52% que gostam um pouco e 23% que não gostam. Diante dessa realidade, com a recusa de praticamente um quarto dos participantes a respeito do gosto pela leitura, torna-se um desafio aos professores desenvolver e promover o ato de ler em sala de aula. Perceber que não somente se está promovendo a leitura do livro, mas uma leitura de mundo a partir da

palavra, que pode alcançar diversos lugares e pessoas, é, também, uma tarefa entre os educadores, sobretudo dos professores de línguas, inclusive os de Língua Inglesa.

Em vista disso, este artigo objetiva fomentar a reflexão sobre o uso de textos literários como dinamizadores do planejamento de aulas de Língua Inglesa, de modo a favorecer o contato do estudante da educação básica com textos autênticos, significativos e inspiradores, capazes de aproximá-lo do idioma em estudo com ênfase nos aspectos culturais e na leitura de fruição.

Para tanto, apresentamos breve revisão teórica sobre o tema e, na sequência, o relato do processo de criação e de aplicação de um plano de unidade temática, construído com base no *reader Around the World in Eighty Days*, de Jules Verne, direcionado a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola pública da cidade de Passo Fundo. O cotejo entre a teoria e a prática foi viabilizado pela vivência de tal experiência em situação de estágio curricular obrigatório, realizado no curso de licenciatura em Letras – Português e Inglês, da Universidade de Passo Fundo, no primeiro semestre do ano de 2019.

2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O texto literário é diferente de qualquer outra expressão da linguagem, por sua maneira notável de lidar com as palavras, de combinar e reorganizar a linguagem cotidiana em algo novo, com múltiplos significados. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p. 15), “a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, que não ocorre em outros textos. [...] Ela mobiliza mais intensamente a consciência do leitor, sem a obrigação de manter as amarras do cotidiano”. Isso também implica que estudar literatura não é sinônimo de estudar diferentes períodos literários, como Romantismo ou Realismo, ou de usar os livros como pretexto para discutir tópicos gramaticais ou, ainda, de reduzi-los a uma série de expressões corretas, a fim de melhorar o discurso.

Quando levamos literatura para a sala de aula, oferecemos aos alunos a oportunidade de entender melhor a linguagem, o que exige, como dito nos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009), tarefa de compreensão solidária e solitária, de tal forma que todos os alunos devem estar preparados para que possam desfrutar da literatura de maneira criativa e agradável.

Com efeito, desenvolver um trabalho com literatura significa “trabalhar com textualidade ficcional, poética ou dramática na interface com o texto crítico [...] - o que implica dominar, como em qualquer área do conhecimento, o vocabulário específico de sua disciplina” (TORRES, 2007, p. 66). Quando se trata do ensino de inglês como língua estrangeira, a leitura pode ser uma experiência negativa se o aluno não entender a maioria do que é escrito. Esse cenário também prejudica a ideia de ler literatura por prazer, ainda mais se o dicionário é necessário a todo momento.

2.1 Desafios a o docente de Língua Inglesa para incorporação do texto literário ao cotidiano escolar

A escolha dos textos a serem explorados com as turmas revela concepções, crenças, atitudes e, fundamentalmente, opções pedagógicas do docente, que se materializam por meio do planejamento de aula. Em diálogo com os professores de Língua Inglesa que atuam como supervisores nos processos de estágio e, ainda, pelas intervenções realizadas no contexto escolar no âmbito da fase de observação e investigação de tal realidade, nota-se, com frequência, que a seleção de textos para a aula de Língua Inglesa é, geralmente, referendada pelo seu uso instrumental, ou seja, em vista do potencial de determinado texto para apresentar conteúdos linguísticos e de vocabulário.

Quando o uso de textos literários em Língua Inglesa se revela, então, como gênero pouco frequente na escola, alguns docentes manifestam que necessitam de mais formação para mediar a leitura literária no idioma que ensinam, considerado, muitas vezes, complexo e extenso para a sala de aula. Outros, igualmente, referem que tiveram, eles mesmos, poucas experiências com este gênero textual e se sentem inseguros para a seleção das

obras ou para a construção de práticas leitoras (ARAÚJO, 2005).

Não se pode negar que ler literatura em outro idioma, mesmo para um bom leitor em língua materna, é, no mínimo, uma experiência singular. Há a questão do vocabulário, da estrutura e organização da língua, dos estilos de aprendizagem, por exemplo, que interferem no processo de compreensão geral do texto. Há aspectos culturais e contextuais implicados na língua do outro, que podem, ainda, ser de difícil entendimento para quem não pertence àquele determinado grupo social ou não possui conhecimento prévio sobre o tema. Esses e outros fatores exigem, de fato, que o estudante da educação básica seja acompanhado e tenha o exemplo de um leitor mais experiente – o professor –, capaz de tornar a aprendizagem da leitura em um novo idioma algo possível, “o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente” (SMITH, 1999, p. 132).

É por tudo isso que, para os licenciandos em Letras, o envolvimento com a literatura é essencial, pois, além de ser um fator constitutivo de sua formação, promove o desenvolvimento de saberes e valores indispensáveis ao futuro professor. Uma sala de aula de Língua Inglesa sem a presença da literatura perde em termos de criatividade, de beleza, de reflexão, de imaginação. Trabalhar com o texto literário, expandindo-o para além dela, significa envolver o aluno com a arte, com a razão e com a emoção, com o conhecimento e com o estranhamento dos fatos, com a descoberta de si e do outro.

Contudo, para que o acadêmico de Letras se torne um bom professor e um professor-leitor, capaz de orientar seus futuros alunos nos caminhos da leitura, ele precisa, sem dúvida, ao longo da graduação, ter acesso a obras e à leitura no idioma que irá ensinar, sendo incentivado a pensar e a elaborar formas de propor a transição didática de sua experiência leitora na outra língua para a realidade escolar. O estágio torna-se, portanto, uma oportunidade valiosa para que tal vivência possa acontecer, porque requer a necessidade de um planejamento adequado e acompanhado para as aulas a serem desenvolvidas *in loco* e, especialmente, “o distanciamento das práticas habituais dos profissionais, que podem estar estancadas na tradição e nas rotinas, para assentar as aprendizagens nos resultados da pesquisa e/ou nas ações creditadas como eficazes” (ZABALZA, 2014, p. 183).

Assim, em sintonia com o projeto pedagógico do curso de graduação, o estágio curricular oferece aos licenciandos, ao aplicar seus conhecimentos em contextos práticos, oportunidades para enfrentar as situações complexas que o campo profissional apresenta, no desafio de também fazer contribuições positivas para a sala de aula e para o incremento do processo de ensinar e de aprender a língua estrangeira.

2.2 Readers na sala de aula de Língua Inglesa

Se a aprendizagem da leitura também pode ser desenvolvida pela própria prática, a seleção adequada, por parte do professor, de textos interessantes e possíveis ao

contexto escolar e ao nível de aprendizado dos alunos na língua estrangeira é essencial. Wallace (2003) acredita que a prática da leitura extensiva pode ajudar mais os alunos na aprendizagem do idioma, inclusive para a aquisição de novas estruturas linguísticas, do que a utilização de textos produzidos com objetivos pedagógicos, apenas.

Em termos de obras literárias, há, no mercado editorial, grande variedade de títulos em inglês em versões adaptadas, com níveis de dificuldade diferenciados, direcionados para estudantes de línguas. Comumente chamadas de *readers*, essas *adaptações* conseguem manter o enredo dos respectivos originais, os conflitos e a beleza da narrativa, ainda que com certa simplicidade linguística, mas com potencial para motivar interpretações complexas e interessantes. São opções viáveis, portanto, para que literatura em Língua Inglesa seja também possível e abordada em sala de aula. O plano de unidade, a ser apresentado na sequência deste artigo, foi sustentado por um texto literário adaptado, ou seja, por um *reader* voltado a aprendizes iniciantes do idioma.

Para facilitar ainda mais o diálogo do estudante com o texto literário, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998) sugerem que os professores organizem sequências didáticas observando três fases de aproximação e de interação com o texto: a pré-leitura; a leitura e a pós-leitura.

Atividades de *pré-leitura* são aquelas que sensibilizam o estudante em relação aos possíveis significados a serem construídos a partir do texto proposto, preparando a turma para a leitura, antecipando vocabulário e ativando o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao tema. Incentiva-se o estudante, nesse momento, a fazer previsões e inferências sobre o texto, dando-lhe maior segurança e diminuindo o nível de ansiedade, ao antecipar possíveis dificuldades em relação à leitura.

A fase de *leitura* é o momento do diálogo com o texto em si, em busca de sua compreensão geral e/ou específica. Nessa etapa, estratégias de leitura devem ser exploradas, auxiliando o estudante a identificar marcas textuais; a inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto; a perceber elementos de ligação; a observar entrelinhas, refletindo sobre o texto e construindo o entendimento.

Na *pós-leitura*, encontram-se as atividades que estimulam o estabelecimento de relações entre o que foi lido com os mais diferentes aspectos da realidade do aluno, enfatizando-se a produção na língua estrangeira, de modo a proporcionar a prática do idioma com criticidade e criatividade, incluindo possíveis ligações interdisciplinares.

Observando-se tal organização metodológica, o plano de unidade elaborado com a temática *Travelling around the world* foi desenvolvido ao longo de 12 períodos de efetiva docência em sala de aula, permitindo ao estagiário, no contato com a profissão, a oportunidade de testar, de investigar e de avaliar a condução de uma leitura literária em inglês a partir de um *reader*. Possibilitou, também, checar as atividades profissionais que poderá incorporar à sua prática pedagógica, bem como seus pontos fortes e fracos no que diz respeito à gestão dessa situação pedagógica desafiadora e de seus desdobramentos

(ZABALZA, 2014).

3 O ESTÁGIO COMO CENÁRIO DE DESCOBERTAS PEDAGÓGICAS: É POSSÍVEL LER LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA?

A proposta de usar um *reader* como texto principal em um estágio de apenas doze períodos pareceu impossível de início, quando considerado o contexto fragilizado de ensino no qual os alunos se encontravam, com falta de motivação e de perspectiva para o uso da língua e ensino voltado para a metalinguagem. O desafio estava posto: é possível ler literatura em Língua Inglesa na escola?

3.1 Relato de construção do plano de unidade temática, com foco na leitura literária: projeções e incertezas

O primeiro desafio do planejamento foi pensar um modo de propor a leitura de um texto literário, todo escrito em inglês, sem que houvesse grande recusa por parte dos alunos. Deparamo-nos com alunos cujo horizonte de perspectivas quanto ao uso da Língua Inglesa era limitado, no sentido de que a turma ou não via necessidade para aprender uma língua estrangeira, pois nunca iria viajar, ou a via como algo distante, para entrevistas de emprego. Este projetar da língua enquanto algo não só mecânico, mas inacessível e desnecessário para o agora, precisava ser transposto para que pudessemos começar o trabalho. O primeiro passo, então, foi este: um passaporte para viajar ao redor do mundo pela literatura.

Como nossa primeira atividade, trouxemos aos alunos a ideia de que uma viagem acontece de diversos modos, podendo ser, também, literária. Pela construção de um passaporte com um nível de Língua Inglesa acessível, iniciamos nossas atividades.

Visa profile

I am going to _____.

Full name My name is _____.

Date of birth I was born in _____.

Country _____.

Gender Male/Female.

Nationality I am _____.

This is me!



Figura 1 -Visa Profile

Essa atividade cumpriu vários papéis: foi um modo de apresentação dos alunos e do professor, para que nos conhecêssemos melhor; um passe para uma viagem literária, da qual os alunos já haviam sido brevemente informados; e uma introdução ao vocabulário do livro. Destacamos essa preocupação, que tivemos desde o início, de que todas as atividades girassem em torno do texto principal. Devido ao curto período de tempo, tudo deveria auxiliar a leitura do livro literário. Em vista disso, fizemos atividades de vocabulário com foco nos meios de transporte e em países e nacionalidades.

Partindo da ideia de que o processo de leitura é feito de hipóteses, expectativas e confirmações, decidimos iniciar a leitura pelas capas de diversas versões do livro *Around the world in eighty days*.

Para o bom andamento de nosso estágio, a atividade com as capas executava o papel crucial de motivar os alunos a continuarem a leitura. Mesmo que nossa fala inicial da viagem por intermédio da literatura pudesse causar certo impacto, acreditávamos que não seria o suficiente para convencer os alunos a ler o livro. O melhor jeito, ao nosso ver, seria criar expectativas sobre a história, que só se confirmariam com a leitura.

Após exercícios escritos e controlados de leitura e compreensão das capas, antecipamos algumas perguntas para criação de hipóteses, que, pensamos, motivariam os alunos para a leitura:

- Do you think the main character is rich or poor?
- Is he going to travel alone or with someone?
- Why do you think he is travelling around the world?
- Do you think it is possible to do this trip in eighty days?
- What do you think it is necessary for a long trip around the world?

Tínhamos noção de que muitas respostas viriam na Língua Portuguesa, mas vimos isso como necessário para construção da motivação. Não antecipamos, contudo, uma pergunta que foi trazida pelos alunos, a partir da capa da obra, e veio a ser uma das maiores motivações para a leitura: *What's with the elephant?* Essa pergunta foi causa de discussão: o elefante era ou não um personagem? Para que um animal desses serviria em uma viagem ao redor do mundo? Com isso, percebemos que os alunos estavam interessados na leitura.

Ainda, na fase de pré-leitura, no trabalho de motivação e construção do vocabulário para apoiar a leitura, realizamos mais uma atividade com o mapa presente no livro e com a sinopse na contracapa, de forma a auxiliar os alunos em possíveis dúvidas.

Projetamos a etapa da leitura propriamente dita em três partes: na primeira, o professor leria as 4 primeiras páginas com a turma, num modelo de contação de história; as próximas 6 páginas seriam lidas pelos alunos em casa, com o apoio de um roteiro previamente preparado para auxiliar na confirmação de que a compreensão estava sendo feita de modo adequado; finalmente, as 4 últimas páginas seriam ouvidas em aula, com

um material audiovisual, também com exercícios de apoio e compreensão.

A realidade encontrada, contudo, não abria possibilidade para a leitura em casa, pois havia muita recorrência de faltas dos alunos e poucos livros disponíveis, o que exigiria grande maturidade da turma em ler os livros e trocar com os colegas dentro de prazos estabelecidos. Isso levou a uma adaptação para a leitura em quatro partes, sendo a parte do meio dividida em duas leituras, uma em grupo e outra individual; mudando a parte final para uma leitura mais facilitada, sem atividades de escuta.

Guia de leitura do livro *Around the world in eighty days*, de Jules Verne

1. Responda às perguntas a seguir marcando a alternativa correta:

a) O que a expressão “take the train” significa (p. 7)?

- Sair do trem.
- Pegar o trem.
- Atacar o trem.
- Levar o trem.



b) Por que Phileas Fogg não foi preso em Bombay (p. 7)?

- Porque Detetive Fix não estava na Inglaterra.
- Porque o mandado de prisão não chegou.
- Porque Phileas Fogg escapou.
- Porque seu criado, Passepartout, o protegeu.

c) Por que Phileas e seu criado foram para a próxima estação com um elefante (p. 7)?

- Porque não havia mais trilhos para o trem.
- Porque o elefante era mais rápido do que o trem.
- Porque eles estavam em uma floresta.
- Porque não havia nenhum trem.

Figura 2 - Guia de leitura

A proposta do guia de leitura provou ser interessante, pois os alunos liam o texto em inglês e usavam dos recursos imagéticos e do guia para auxiliá-los na compreensão, ou seja, as opções apresentadas no guia restringiam as possibilidades de significado, que podiam ser confirmadas por meio de palavras-chave no livro e com auxílio das imagens. A ideia era ler pelo sentido geral do texto e entrar em contato com a literatura a pequenos passos.

Ressaltamos que não foi preciso desconsiderar o trabalho gramatical para se trabalhar com o livro literário. Pelo contrário, o ensino do tópico gramatical foi potencializado por estar incluído em um contexto real de uso da língua, ainda que de forma básica, praticando a estrutura linguística relacionada ao passado simples, devido ao nível de inglês da turma.

Por fim, ficamos sem tempo para a fase da pós-leitura. Devido ao nosso grande foco na leitura e na interpretação, buscando ter a certeza de que os alunos compreenderam o livro lido, mais períodos foram necessários para terminar a etapa da leitura. Havíamos, contudo, planejado uma atividade a ser realizada pelos alunos: um diário de viagem do personagem, destacando os principais lugares visitados, suas aventuras em cada país e informações extras a serem pesquisadas pelos estudantes acerca da cultura dos locais. Para a construção dessa atividade, os alunos precisariam retornar ao livro, pesquisar

mais sobre e usar o tópico gramatical aprendido para contar os lugares por onde o personagem passou. Desse modo, todas as atividades estavam voltadas para o texto principal, procurando dar sentido e prazer à aprendizagem de Língua Inglesa.

3.2 Reflexão sobre a experiência vivida

A experiência de trabalhar com o livro literário durante o estágio foi tanto desafiadora quanto prazerosa e instrutiva. O aspecto que consideramos ser o mais positivo foi o de apresentar um livro de literatura clássica ao qual os alunos provavelmente não teriam acesso fora da escola, ainda mais em Língua Inglesa. Mesmo que por apenas 12 períodos, os alunos tiveram a oportunidade de aprender inglês de modo mais prazeroso, por meio do texto literário que, em sua essência, é mais convidativo e agradável.

Percebemos, também, que a escolha por um livro clássico foi frutífera na medida em que o texto é atemporal, que as aventuras vividas pelas personagens ainda cativam e instigam curiosidade e até mesmo possuem verossimilhança. Silva e Martins (2009, p. 25, grifos do autor) afirmam que

as histórias clássicas, de um modo geral, falam de experiências universais partilhadas pelos seres humanos nos mais distintos espaços geográficos e históricos: a saudade, a inveja, o ciúme, a traição, o amor. Enfim, em contato com os clássicos, o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca tê-los vivenciado. De tal modo, a leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como *experiência de leitura*.

Levando isso em conta, entendemos que um livro em que os personagens viajam em todo o mundo, por meio do qual o leitor pode conhecer lugares sem sair da escola, mas de uma maneira criativa e fantástica, foi de grande importância para mudar a maneira como os alunos compreendem o idioma, além de ser um excelente material de ensino.

As discussões geradas pelo livro também foram produtivas, pois os alunos interagiam entre si e com o professor. Uma das discussões que merece destaque foi sobre a riqueza do personagem: dado o contexto social dos alunos, eles pensaram meios possíveis de se fazer semelhante viagem sem o dinheiro das personagens, o que resultou em divertidas possibilidades e pudemos ver leitores e livro interagindo diretamente e criando novas interpretações a partir disso, o que vai de acordo com o proposto pelos Referenciais Curriculares (2009, p. 90), segundo os quais

a leitura literária significativa só é possível também com a garantia de espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor, criações coletivas a partir das leituras, que valorizem diferentes negociações de sentidos e assegurem a existência de um ambiente de diálogo que dê suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão.

Consideramos essas criações coletivas muito necessárias quando se trabalha com *readers*, visto que os livros são adaptações para aprendizes e, em decorrência disso, são, especialmente nos níveis mais elementares, restritos em termos de vocabulário e história.

Nesse sentido, a intervenção do professor é importante na criação de novos significados, de modo a fazer os alunos pensarem para além do que as páginas trazem. Desse modo, os alunos tiveram a chance de conhecer diferentes culturas, personagens marcantes e aventuras únicas, por intermédio tanto do livro quanto do professor.

Em muitos momentos, pareceu que se estava ensinando pouco de língua, que o foco estava muito no enredo, cuja discussão estava muitas vezes apoiada na língua materna e não de fato na língua-alvo. Esse temor foi desmistificado com o resultado da avaliação ao final do período, construída com atividades similares às aquelas dadas em aula e elaborada toda em inglês, pois a grande maioria foi bem-sucedida. Acreditamos que isso se deva, mas não se limite a isso, ao fato de que todo o plano foi construído em torno de um texto principal, cujos sentidos e significados foram explorados de diversas maneiras. Essa questão do teste final também foi importante para perceber como a prova é um recurso de checagem do quanto os alunos aprenderam e do que ainda é necessário abordar.

Vemos a experiência como um todo de forma positiva, tanto para os alunos quanto para a formação do estagiário, pois, “mesmo não formando falantes capazes de interagir em todo e qualquer contexto na língua adicional” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 132), preparamos os alunos para o contato com a diversidade, com o outro e com a língua desse outro, começando pela sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para o estágio como um todo, é possível perceber quão singular e significativa foi a caminhada, em termos de aprendizado e crescimento para com a docência. Enquanto aplicávamos as atividades planejadas, muitas vezes, foi necessária uma adaptação, uma mudança de olhar, a qual potencializou a experiência em sala de aula.

Nesse sentido, percebemos que o professor encontra diversos desafios: conhecer seu objeto de estudo – a Língua Inglesa –, aproximar-se dos alunos, promover situações de interação a partir do uso de textos autênticos, entre outros. Em relação a esses três aspectos, o período de estágio aqui relatado promoveu e possibilitou uma reflexão ainda maior da docência, pois foi uma experiência única e desafiadora, ao mostrar que é possível ensinar e proporcionar, ao mesmo tempo, a vivência da literatura e, por isso, da Língua Inglesa.

Apostar, portanto, na formação do professor de Língua Inglesa, no período da graduação, para que ele mesmo se identifique como leitor no idioma que está se habilitando a ensinar, e como alguém envolvido com as questões de leitura, é critério para que ele se sinta capaz de criar atividades pedagógicas a partir de textos literários, ajudando seus futuros alunos a também desenvolverem o gosto e a capacidade de ler e de compreender o que leem na língua estrangeira.

Zabalza (2014) ressalta que o estágio curricular obrigatório é um momento singular,

no qual o estagiário vive muitos encontros: consigo mesmo, com a escola, com os professores titulares, com os alunos, com outros profissionais. É um encontro com a teoria estudada na graduação e com suas próprias expectativas em relação à profissão escolhida. É, sobretudo, um encontro com as possibilidades e consequências das escolhas pedagógicas que se sente motivado e encorajado a realizar.

Balizado pelas questões metodológicas no contexto formal de sala de aula, desejamos que o encontro com a literatura em Língua Inglesa seja, para o licenciando e para suas futuras turmas, elemento propulsor de um ciclo de leitura que estimule, constantemente, o contato com novos textos, desmitificando a leitura em língua estrangeira como algo possível a poucos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. G. da. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARAÚJO, D. de D. *A formação do professor-leitor em língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2005.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 1998. 120 p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil*. Pro-livro, mar. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares - Volume 1 - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)*. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2009.

SILVA, M. C.; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 23-40.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TORRES, S. Instalando novos territórios na sala de aula: reflexões sobre literatura e sociedade articuladas ao aprendizado de inglês. In: ROSA, L. L (org.). *Questões inovadoras de ensino de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 65-75.

VERNE, J. *Around the world in eighty days*. Recontado por Maria José Lobo & Pepita Subirà. Spain: Macmillan Readers, 2008.

WALLACE, C. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ZABALZA, M. A. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2014.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LUCIANE SPANHOL BORDIGNON - Possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008) , Doutorado Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO. Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo - GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo - GPEPGE/UPF, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica e superior, políticas e gestão da educação, gestão democrática.

LUIZA CADORIM FACENDA - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (2006), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2009) e Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é Professora da Faculdade de Educação, na Universidade de Passo Fundo, coordenadora adjunta do Curso de Pedagogia da UPF Campus Lagoa Vermelha e coordenadora da Assessoria de Estágios Obrigatórios na Vice-reitoria de graduação da UPF. Atua como professora no Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Teresinha no município de Sananduva, RS . Tem experiência na área de Educação em: formação continuada de professores, políticas e gestão da educação, estágios nas licenciaturas, docência no ensino superior. Os temas que pesquisa são: formação de professores, práticas pedagógicas na educação básica, políticas educacionais, Gestão Escolar e Ensino/aprendizagem.



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**