



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E ARGUMENTATIVIDADE NA SALA DE AULA



TEACHING RESIDENCY IN SPANISH TEACHING AND LEARNING: CRITICAL LITERACY AND ARGUMENTATIVE PRACTICES IN THE CLASSROOM

DANILLO SILVA FEITOSA

FLÁVIA COLEN MENICONI

SIMONE MAKIYAMA

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 23/07/2021 • APROVADO EM 14/12/2021

Abstract

This paper presents the findings of an investigation undertaken in a field school that takes part of the Teaching Residency Program - Spanish language in the city of Maceió - Alagoas. This project intends to discuss and understand the Spanish teaching and learning process through didactic sequences aligned with critical literacy and argumentative writing. The methodology of this study is based on the interventionist action-research (THIOLLENT, 1986; NUNAN, 1992; TRIPP, 2005) from didactic sequence planning and development in activities of familiarization, immersion and teaching for Spanish learning. Actions were designed and carried out in the field school after diagnosing students' difficulties concerning critical thinking development when dealing with topics proposed in the project. The findings of this action-research, point out that discursive-oriented work contributes not only to learner's language development but also to their citizen formation. Finally, it is worth highlighting

that students were able to produce written and oral texts in Spanish in Basic Education, a fact that endorses the importance of a didactic sequence conception focusing on language as discourse.

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de Maceió - Alagoas participante do Programa Residência Pedagógica (PRP) em Língua espanhola. Neste projeto, buscou-se discutir e compreender o processo de ensino-aprendizagem do idioma, a partir do desenvolvimento de sequências didáticas baseadas em práticas de letramento crítico e ensino da escrita argumentativa. A metodologia que norteou o trabalho teve como base a pesquisa-ação intervencionista (THIOLLENT, 1986; NUNAN, 1992), a partir do planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas em atividades de ambientação, imersão e regência de língua espanhola. As ações desenvolvidas foram pensadas e organizadas após a identificação das dificuldades que os alunos possuíam em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico acerca dos temas propostos para leitura e discussão durante o programa. Ao final da pesquisa-ação, percebeu-se que o trabalho direcionado a uma perspectiva discursiva contribuiu não apenas na formação linguística do aluno, mas também para sua na formação cidadã. Por fim, cabe salientar que os alunos puderam produzir textos, nas modalidades escrita e oral, em língua espanhola ainda no Ensino Básico, o que corrobora com a premissa da importância de uma sequência didática elaborada com foco no ensino da língua como discurso.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Critical literacy. Teaching Residency. Argumentation. Writing.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico. Residência pedagógica. Argumentação. Escrita.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que compõem a Política Nacional de Formação de Professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017) e almeja promover a integração de alunos dos cursos de licenciatura nas escolas públicas de Ensino Básico do Brasil. Por meio desse programa, busca-se o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores em formação inicial – os residentes - e professores preceptores envolvidos. De acordo com Leite, Silva e Silva (2020, p. 60), a Residência Pedagógica contribui para uma docência crítica e reflexiva ao oferecer aos futuros professores “oportunidades de conhecer e refletir sobre sua prática cotidianamente e, neste contexto, atuar de forma interdisciplinar em contato direto com a realidade dos alunos”.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporciona aos licenciandos a possibilidade de participar da rotina de professores das escolas públicas e desenvolver ações interventivas no contexto escolar, conjuntamente com o docente orientador e o professor preceptor. Vale salientar que a possibilidade de integrar os graduando nas escolas abre, sem dúvidas, espaço para que se apresente e se trabalhe novas formas de ensino que viabilizem vivências, experiências e aprendizagens norteadas pela atitude reflexiva, crítica e transformadora.

O envolvimento do licenciando com o projeto acontece a partir da segunda metade do curso, período em que se pressupõe que o estudante já tenha base teórica e experiências práticas vivenciadas no contexto escolar a partir dos estágios iniciais desenvolvidos nas escolas. Tais leituras e experiências possibilitam a elaboração de planos de aulas e ações conjuntas no programa de residência pedagógica para a atuação nas escolas-campo.

Ademais, participam do programa docentes orientadores (professores do ensino superior), residentes (alunos das licenciaturas) e professores preceptores (docentes da educação básica), sendo atribuídas aos participantes do programa as seguintes funções:

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática (CAPES, 2018, p. 2).

Assim, pensando em compartilhar algumas experiências vivenciadas na escola-campo participante do programa, Escola Estadual de Tempo Integral Marcos Antônio Cavalcanti, este trabalho apresenta os resultados de uma sequência didática em língua espanhola elaborada e desenvolvida pelo docente orientador, os residentes e a professora preceptora da escola-campo. O trabalho aqui relatado está relacionado com a utilização de recursos audiovisuais no ambiente escolar, nesse caso, uma exibição do gênero curta-metragem.

A opção pelo gênero curta-metragem ocorreu em resposta às inúmeras solicitações dos alunos, que sempre requisitavam a exibição de filmes nas aulas de língua espanhola. Além disso, como sabemos, os vídeos são grandes aliados dos professores de línguas do séc. XXI, e o “curta-metragem”, por exemplo, pode ser muito valioso no contexto do ensino da língua em estudo, uma vez que se trata de um filme de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária com duração de até 30 minutos, mostrando-se, assim, como uma ferramenta significativa para fins pedagógicos.

No *YouTube*, por exemplo, podemos encontrar um grande acervo de curtas com os mais variados temas (violência, sexualidade, gênero, o papel da mulher nos dias atuais, entre outros) que podem ser discutidos e problematizados durante as aulas de línguas. Nesse sentido, ao identificarmos as dificuldades que muitos alunos possuíam em relação ao desenvolvimento da criticidade, percebemos este gênero como um forte aliado para se trabalhar a percepção crítica-reflexiva dos estudantes. Logo, com base nas premissas do letramento crítico (SANTOS; IFA, 2013), bem como à luz dos estudos da argumentação (ABREU, 2004; PERELMAN; TYTECA, 2005) e

produção escrita de textos argumentativos em língua espanhola (MENICONI, 2017), buscamos trabalhar a criticidade dos estudantes participantes da pesquisa.

Isto posto, cabe destacar que nosso trabalho está dividido em: (1) fundamentação teórica; (2) metodologia; (3) interpretação de dados; e (4) considerações finais. Na seção seguinte, discorreremos sobre as práticas de letramento crítico enquanto proposta teórica vinculada a uma perspectiva de formação crítica, reflexiva e transformadora, bem como as teorias da argumentação que respaldam o trabalho desenvolvido com a produção textual em língua espanhola.

Outrossim, por meio deste artigo, buscamos apresentar algumas atividades realizadas na escola-campo a partir de práticas de letramento crítico e argumentação com o objetivo de compartilhar experiências positivas em torno do ensino voltado para um viés mais discursivo. Tendo como premissa o estudo apresentado, defendemos que o ensino-aprendizagem da língua - seu funcionamento e uso - pode ser realizado a partir da utilização de textos e discursos ligados à vida real do aluno. Essa proposta de ensino-aprendizagem do idioma espanhol parece tornar o ensino mais motivador, interessante e significativo para os alunos.

2. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO ALUNO CRÍTICO-REFLEXIVO

Letramento Crítico (LC), de acordo com Silva (2018, p. 50), refere-se a “uma visão que está voltada a práticas com diversos textos de forma interativa e engajada, promovendo, assim, o desenvolvimento do senso de cidadania e o enfoque da linguagem enquanto prática social e discursiva”. Desse modo, por meio do LC, o professor age como um orientador, preparando seus alunos para atuarem no mundo e modificá-lo, com a finalidade de contribuir com a formação de cidadãos que sejam capazes de pensar para além do que já está posto como verdade. Esta perspectiva permite que o professor favoreça a formação crítica a partir da conscientização do educando enquanto agente transformador.

Em nosso caso, como docentes orientadores e residentes da PRP (língua espanhola), buscamos contemplar os aspectos ideológicos e os diversos sentidos construídos acerca dos textos lidos e discutidos durante o programa. Para tanto, respaldamo-nos nas teorias do letramento crítico em nossas ações formativas, pois defendemos que é possível formar sujeitos mais informados e conscientes em relação às questões de cidadania e transformação social (SANTOS; IFA, 2013), contribuindo, assim, para a uma possível libertação em relação às ideologias cristalizadas e dominantes presentes em nossa sociedade.

3. A ARGUMENTAÇÃO EM PRODUÇÕES ESCRITAS

A escrita argumentativa é uma atividade que utiliza estratégias baseadas no desenvolvimento de pontos de vista, argumentos e informações voltadas para a

defesa de uma ou mais teses. Consideramos que a motivação do escritor se constitui como um dos mais importantes elementos para a elaboração do texto argumentativo. A nosso ver, esse impulso pode ser compreendido como um importante elemento, pois, ao iniciar a defesa de um ponto de vista, o autor se sente entusiasmado a influenciar seu leitor (FABRINO, 2008; ABREU; NOBREGA, 2015). Nesta perspectiva, um texto argumentativo nada mais é do que uma conversa entre o escritor e o leitor. Segundo Fabrino (2008, p. 119),

A argumentação faz uso do diálogo e da negociação, ela se dirige a alguém e é um instrumento essencial da aprendizagem de como se relacionar com o outro e com a vida cotidiana (e também com a democracia), o que faz com que o seu aprendizado, seja como recepção, seja como produção, deva ser promovido de maneira explícita. Sua importância para negociar com o outro, para resolver tensões, pressupõe um conhecimento apropriado da língua e dos mecanismos de persuasão.

Dessa forma, saber argumentar é de grande importância não apenas para a escrita escolar ou acadêmica, mas também para a participação da vida em sociedade, uma vez que precisamos defender nossas crenças, concepções e formas de pensar nos mais variados gêneros orais e escritos. Ainda de acordo com Fabrino (2008, p. 119),

A escrita argumentativa expressa juízos e opiniões controversas empregando argumentos válidos, que justificam, explicam, por meio de premissas (afirmações válidas e verdadeiras em dada situação), algo que será confirmado em uma conclusão.

Assim sendo, argumentar é saber gerenciar as relações com aqueles que nos rodeiam (ABREU, 2004), principalmente se enxergarmos a argumentação como uma ação não unilateral, como uma possibilidade significativa de integração e participação do universo particular de cada sujeito com o qual negociamos informações.

No que diz respeito à estrutura de um texto argumentativo, esta é, geralmente, composta por três elementos: tese, desenvolvimento e conclusão (REBOUL, 1998). Nesse sentido, estruturar as ideias defendidas com bons argumentos, descrição detalhada e boa coerência e coesão dentro de um texto de cunho dissertativo são aspectos fundamentais para que o leitor possa dialogar com o escritor sem dificuldades.

Ademais, além de o texto argumentativo buscar sempre a empatia de seus leitores, por meio de diferentes estratégias, ele está relacionado ao momento sócio-histórico de sua produção (BAKHTIN, 2006). Assim, faz-se necessário que o leitor compreenda tanto os movimentos argumentativos utilizados pelo autor, no plano

linguístico e retórico, como também possua conhecimentos de mundo construídos acerca do assunto abordado.

É também pertinente considerar que uma atividade escrita envolve o individual e o coletivo - coletivo enquanto funcionamento do discurso em diferentes contextos sociais (BAKHTIN, 2006). Além da dimensão psicológica, inerente ao processo da escrita, é também importante considerá-la como um fenômeno social (MENICONI, 2017). Em outras palavras, por meio da escrita o aluno apresenta seus conhecimentos de mundo, suas percepções acerca da realidade, interage com o seu leitor por intermédio de diferentes estratégias enunciativas e expõe informações, crenças, argumentos provenientes de outras leituras e/ou práticas discursivas. Logo, escrever é uma ação que envolve questões cognitivas, emocionais e sociais oriundas do ato composicional. Dessa maneira, é necessário que o autor conheça o contexto social para o qual sua produção será destinada para conceber textos adequados às diferentes situações comunicativas.

Nas seções subseqüentes, apresentamos a metodologia que norteou o desenvolvimento de nossa pesquisa, seguida de nossa interpretação acerca dos dados obtidos e, por fim, nossas considerações finais.

4. METODOLOGIA

Fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação¹ (THIOLLENT, 1986), nossa pesquisa buscou analisar o processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol na escola-campo participante do PRP e transformá-lo a partir de ações interventivas baseadas nas teorias do letramento crítico e da argumentação.

Partindo da análise dos planos de aula e da observação da prática docente, observamos que o ensino de espanhol na escola participantes do PRP estava voltado, exclusivamente, para a exposição e prática de regras gramaticais, em diferentes atividades desenvolvidas pela professora preceptora (a professora de língua espanhola da escola pública), sendo quase inexistente o trabalho com textos (orais e escritos) em sala de aula. Outrossim, observamos ainda que os alunos não participavam das aulas e, muitas vezes, apresentavam-se desinteressados e desmotivados.

Diante desta situação, os residentes participantes do projeto, juntamente com os professores coordenadores da RP e a professora preceptora, resolveram elaborar e desenvolver uma Sequência Didática (SD)² direcionada para o trabalho com a leitura, a discussão e a produção de textos argumentativos, a partir de temas da atualidade, relacionados também ao contexto dos alunos da escola-campo, com o intuito de aprimorar a percepção crítica dos estudantes acerca da realidade.

A sequência didática foi realizada na escola-campo durante quatro aulas, de 50 minutos cada, em dois dias letivos. No primeiro dia, desenvolvemos as seguintes

¹ A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica e que visa a resolução de um problema coletivo, através da qual os pesquisadores e colaboradores representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo.

² Como o próprio nome nos remete, Sequência Didática (SD) é o conjunto de atividades pensadas com o intuito de atingir um objetivo.

etapas: 1) exibição de um curta-metragem; 2) debate coletivo; 3) escrita sobre o tema tratado no filme. No segundo dia, realizamos: 1) socialização das produções escritas; 2) aprofundamento da discussão sobre o tema; e 3) reescrita dos textos. O detalhamento das atividades da sequência didática desenvolvida pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 1 – Detalhamento da sequência didática.

OFICINA: O GÊNERO CURTA-METRAGEM COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	
Dias letivos	<p><i>Dia 1:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Duas aulas, 50 minutos cada <p><i>Dia 2:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Duas aulas, 50 minutos cada
Número de professores em sala	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quatro professores:</i> 1 Professora preceptora (observou o trabalho dos residentes); 3 residentes (desenvolveram a sequência didática)
Objetivos	<p><i>Objetivo Geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar uma Sequência Didática (SD) e analisar a viabilidade do gênero curta-metragem no que tange à criticidade do alunado diante dos diferentes temas que circulam em sociedade à luz do letramento crítico <p><i>Objetivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes de língua espanhola; • Trabalhar a escrita e a oralidade dos estudantes; • Estudar a língua espanhola por meio da perspectiva do letramento crítico.
Recursos usados	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor; • Curta-metragem “<i>El reclamo de los niños incómodos</i>”³; • Caneta, lápis e caderno, dicionário.
Tema do curta	<ul style="list-style-type: none"> • Violência extrema, corrupção, insegurança e pobreza.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>1ª aula</i> – Após explicar aos educandos que nossa SD teria a duração de quatro aulas (50 min. cada), separamos alguns minutos para apresentar as características do gênero curta-metragem, além de sondar se já haviam assistido algum curta antes da nossa atividade. Solicitamos também que, enquanto assistissem ao vídeo, buscassem relacionar semelhanças com a realidade vivenciada por eles na cidade de Maceió. Em seguida, foi solicitada a opinião dos estudantes (de forma oral) a respeito do conteúdo apresentado durante todo o vídeo.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mnH7LxqEH84>.

<p>Procedimentos</p>	<p>Algumas perguntas como: <i>O que acharam do filme? Quais pontos, na sua percepção, precisam ser destacados e por quê? Há semelhanças com o que acontece no Brasil? O que te chamou mais a atenção? Qual a mensagem central do curta?</i> foram direcionadas aos estudantes, além de outras indagações que surgiram ao longo da discussão, conforme as respostas dadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>2ª aula</i> – Os residentes pediram que os alunos sentassem em duplas e discutissem como poderia se dar uma possível intervenção na realidade apresentada no curta. Em seguida, os estudantes, ainda em duplas, tiveram que construir um pequeno texto em espanhol tendo como base o vídeo assistido (alguns alunos preferiram escrever em português). O texto deveria abordar qualquer um dos aspectos presentes no curta: violência, insegurança etc. Nesse momento, os professores ajudaram os alunos com possíveis dúvidas, como, por exemplo, palavras que não encontravam no dicionário. Ao fim da aula, após todos confirmarem a finalização do texto, os docentes recolheram as produções dos educandos para correção; ● <i>3ª aula</i> – Na terceira aula, segundo dia letivo, as produções escritas foram devolvidas aos alunos. Os estudantes socializaram, por meio de uma leitura em voz alta, suas produções escritas com os professores e demais colegas da turma. Além disso, outras discussões foram instigadas pelos residentes por meio de questionamentos como: <i>Por que vocês pensam assim? Vocês concordam com o que o colega escreveu? Por quê? Você mudaria algo no texto do colega? Por quê? Vocês acreditam ser mais importante falar sobre esse ponto do curta? Por quê?</i> ● <i>4ª aula</i> – Na quarta aula, tendo em vista que os textos já haviam sido corrigidos pelos professores, foi dada a oportunidade para reescritas, as quais englobaram: inadequações linguísticas, melhora na progressão textual ou reelaboração de fragmentos após os estudantes perceberem a necessidade de mudança.
<p>Avaliação</p>	<p>A avaliação se deu de modo processual. Para tanto, considerou-se a participação dos estudantes durante as discussões nas aulas, assiduidade e a escrita dos fragmentos relativos aos temas abordados no curta-metragem.</p>

Fonte: Feitosa, Meniconi, Makiyama (2019).

A ideia de trabalhar com temas da atualidade surgiu quando identificamos que os alunos da escola-campo participantes do projeto, muitas vezes, apresentavam dificuldades em se posicionar criticamente - seja por meio da escrita

ou da fala - diante dos mais variados assuntos que circulam na sociedade. Desse modo, elaboramos duas perguntas de pesquisa - (1) *É possível desenvolver a criticidade dos estudantes por intermédio do gênero curta-metragem?*; (2) *Como os alunos envolvidos com a pesquisa respondem a esse tipo de intervenção?*

Vale informar que os relatos dos alunos foram gravados durante todas as discussões com a turma. Isso se deu, em especial, a pedido dos próprios discentes que argumentaram ser melhores em relação à oralidade, em comparação com a habilidade escrita. Assim, as produções – escritas e orais – serviram como *corpus* para a análise de dados apresentada por este estudo e será exposta na seção a seguir. Nossa análise de dados teve como pontos basilares os seguintes conceitos de Marcuschi (2008): a linguagem como atividade social e interativa, o texto como unidade de sentido e de interação e a noção de gênero textual como forma de ação social.

5. INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Durante o desenvolvimento da sequência didática, os alunos expuseram seus pontos de vista a respeito de temas da atualidade não apenas em suas produções textuais, mas também por meio da oralidade, em atividades de discussões realizadas em sala de aula. Cabe destacar que, embora os discentes da escola-campo estudassem o idioma espanhol, sentiram-se mais confortáveis para expressar suas opiniões sobre os temas propostos para discussão utilizando, para isso, a língua materna. Além disso, como supracitado, os discursos dos alunos foram gravados e transcritos.

A seguir, apresentamos o fragmento de uma das nossas discussões, no qual um dos alunos argumentou sobre o tema abordado no curta relacionado à legalização da maconha. Nomes fictícios foram atribuídos aos estudantes participantes da pesquisa, com o intuito de preservar suas identidades.

PROFESSOR: Se o assunto fosse a legalização da maconha?

ANDRÉ: Bem relativo, tá ligado?

PROFESSOR: Por que você acha relativo?

ANDRÉ: Às vezes pode ser tratada não com democracia, mas só na caneta. Vivemos num país “semilaico”, tá ligado? Se formos parar pra analisar, a gente tem algumas leis relacionadas à bíblia... ou a algumas religiões. Sendo que a legalização da maconha poderia ser resolvida com outras coisas.

PROFESSOR: Deveriam ver mais a ciência ao invés da bíblia, é isso?

ANDRÉ: É. Maconha não é só social. Tem o fator biológico também. Deveria ser tratado com coisas comprovadas realmente.

PROFESSOR: Certo. Com ciência... Mas me diga, e tudo isso que você falou, pode ser visto como um posicionamento crítico?

ANDRÉ: Acho que sim.

PROFESSOR: Perfeito. Tudo o que você falou faz sentido. Sobre o país laico...

ANDRÉ: A prova disso é a nossa cédula... deus é fiel. Deveria abranger todos, mas quando você abrange um, deveriam colocar deus com “d” minúsculo que é o deus padrão. Não com o “d” maiúsculo que é o deus hebreu.

PROFESSOR: Pronto! Pensamento crítico é bem por aí. É isso que vocês devem fazer nos seus textos. Se posicionar. Vamos tentar?

ANDRÉ: Vamos!

Primeiramente, é importante esclarecer que a visão de língua que assumimos durante a realização do trabalho e interpretação de dados seguiu a premissa de “língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como forma descarnada” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Isso significa dizer que toda enunciação humana é organizada a partir do meio social que permeia o indivíduo e, mesmo que seja produzida de forma individual, trata-se sempre de um ato social.

Para Bakhtin (2006), como anteriormente mencionado, o texto (oral ou escrito) é sempre pensado com base no momento sócio-histórico de sua produção. Nesse sentido, ao argumentar acerca dos temas abordados em sala de aula, os alunos ativam seus conhecimentos de mundo, experiências de leituras variadas, crenças, valores e concepções que, por sua vez, vão além do uso do código linguístico centrado, unicamente, na produção de orações fragmentadas e descontextualizadas como, muitas vezes, podemos observar em diferentes contextos de ensino de línguas. Essa observação nos leva a concordar com Marcuschi (2008, p. 20) ao asseverar que “toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que o levaria à sua derrocada”.

Em relação ao fragmento proposto para análise, podemos perceber que o aluno apresentou uma *atitude responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003), ao emitir um juízo de valor ao longo de sua fala. No que tange ao nome presente em nossa cédula (Deus), por exemplo, o estudante nos explicou: “Deveriam colocar deus com ‘d’ minúsculo que é o deus padrão. Não com o ‘d’ maiúsculo que é o deus hebreu”. Entendemos que o discurso analisado chamou nossa atenção não só pelo seu forte teor argumentativo, mas principalmente por carregar consigo a ideia de ação por meio da linguagem. Em outras palavras, a sugestão da mudança na letra “d” de Deus, por parte do aluno, representa a ação de tentar nos convencer de que “deus” com “d” minúsculo pode ser interpretado como um deus padrão, isto é, que contempla a todos. Nas palavras de Faraco (2005, p. 215), uma “ação intersubjetiva (...), como tal, se internaliza e se torna ação intrassubjetiva”. De acordo com Junior e Cruz (2019 p. 56), o “sujeito estará sempre se constituindo no processo de interação com outros sujeitos, com outros discursos”. Assim, ao apresentar tal argumento, o aluno interagiu com o seu interlocutor, levando-o à reflexão acerca da letra “d” que compõe o nome de Deus e, conseqüentemente, a outros discursos que giram em torno de questões relacionadas a poder, crenças e religiosidade.

A partir do fragmento anterior, portanto, foi possível perceber que, ao levar os alunos a dialogarem em sala de aula acerca de diferentes temas, seja por meio da língua estrangeira ou materna, criamos espaços para que estes expressassem seus pensamentos, crenças, convicções e diferentes pontos de vista em textos orais e escritos. Consideramos, portanto, esse tipo de atividade de fundamental

importância para a prática do letramento crítico em sala de aula, já que, além de possibilitar o uso contextualizado do idioma estrangeiro, contribuiu também para a formação reflexiva, crítica e transformadora dos alunos. Sobre essa questão, Pinheiro (2019, p. 460) argumenta que o trabalho em torno da reflexão crítica no fazer docente “serve para desenvolver nos alunos um posicionamento mais questionador e de resistência diante dos discursos dominantes e hegemônicos vigentes, em especial advindos dos meios de comunicação de massa”.

A seguir, analisamos dois textos – modalidade escrita – elaborados por outros dois alunos da Escola Marcos Antônio Cavalcanti. Nestes fragmentos, voltamos o nosso olhar para as questões relacionadas à argumentação e à criticidade presentes nos gêneros textuais. Outrossim, é importante salientar que os textos⁴ selecionados para análise são de alunos que mostraram assiduidade durante os dois dias de trabalho, isto é, chegando no início das aulas e escrevendo os textos durante o tempo proposto pelos residentes e professora preceptora.

Quadro 2 – Produção do aluno Romário.

Este vídeo visto en el aula, presenta los tipos de violências que ocurren con frecuencia. Sabemos que no solo en el país mostrado sino también en varios otros, hasta porque la violencia está cada vez más tornándose normal debido al modo que las personas están siendo educadas y criadas. En otras palabras, eso todo acaba llevando a varios conflictos en la vida de las personas y, para que eso sea arreglado, sería necesaria una educación digna, escolar y familiar.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com relação aos argumentos analisados do texto anterior, percebemos que foram utilizados dois tipos de argumentos lógicos: o argumento de consenso e o argumento de causa e consequência (REBOUL, 1998). O argumento de consenso é o tipo de argumento com o qual todos, ou a maior parte dos leitores, concordam. Ao afirmar que a violência não acontece apenas no país mostrado no vídeo, mas em vários outros, Romário buscou persuadir seu possível leitor, a partir do uso de um argumento que pode receber uma maior adesão por parte daquele para o qual o texto é direcionado.

O segundo argumento destacado no fragmento analisado é aquele em que o escritor aponta uma possível raiz do problema, ou seja, a causa principal que vem a acarretar em uma consequência. O trecho do aluno, traduzido para o português como “a violência está se tornando cada vez mais normal devido ao modo com que as pessoas estão sendo educadas e criadas”, leva-nos a inferir o efeito de causa (criação e educação das pessoas) e consequência (a visão da violência como comportamento normal), sendo importante destacar que “cada argumento tem uma função persuasiva no discurso e é utilizado com uma intenção comunicativa de levar o outro à adesão de uma determinada tese” (MENICONI; SILVEIRA, 2016, p. 88), o que não significa dizer que não há argumento que não possa ser refutado. Por fim, o aluno nos trouxe, em seu texto, o que podemos chamar de solução-avaliação, isto é,

⁴ Cabe mencionar que, a fim de manter a originalidade dos textos, as produções estão sendo apresentados de forma fiel, conforme escreveram os estudantes. Logo, as possíveis inadequações não resultam da falta de revisão textual.

momento em que o escritor coloca à mesa a resposta referente à tese defendida por ele durante todo o texto (*seria necesaria una educación digna, escolar y familiar.*).

A seguir, apresentaremos a análise de uma segunda produção textual. Como já mencionado, a produção se encontra em língua portuguesa, pois o aluno apresentou resistência à escrita no idioma espanhol durante toda a sequência didática, o que o levou a solicitar a permissão para escrever em português. Assim permitido⁵, e logo após a análise, optamos por compartilhar o fragmento para corroborar com o que outras pesquisas vêm evidenciando ao longo dos anos: que o trabalho com sequências didáticas pode contribuir não apenas no desenvolvimento da escrita na língua alvo, mas também na língua materna (MENICONI, 2015; 2017). Além disso, como nos explicam Santos e Ifa (2013, p. 8) “independente do nível linguístico da língua adicional que o aluno possua, a formação crítica pode e deve ser trabalhada mesmo nos momentos em que a língua materna seja utilizada em sala”.

Quadro 3 – Produção do aluno Arnaldo.

O vídeo se baseia em situações recorrentes hoje em dia e que vemos em todos os países como, por exemplo, crianças no tráfico, agressões etc. Tais situações têm como causa, na maioria das vezes, a falta de acompanhamento familiar, poucas oportunidades educacionais, entre outros fatores. Em minha opinião, medidas podem ser tomadas para amenizar (mesmo que a longo prazo) esses problemas como: incentivar às famílias a dar mais assistência aos jovens em casa e os profissionais investirem em palestras voltadas para a conscientização em relação aos mencionados em todos os filmes.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Com relação ao conhecimento de mundo do estudante⁶ apresentado no texto escrito do Quadro 2, observamos que este se manifestou como produto de outros discursos (BAKHTIN, 2003). Ou seja, tudo o que o aluno abordou em seu texto, provavelmente, já foi dito por alguém em outros textos orais e escritos.

Assim, o estudante, segundo Costa Val (2004, p. 4), possivelmente formulou seu texto a partir de “conhecimentos que fazem parte da história e da cultura de sua sociedade, conhecimentos e crenças que lhes vieram sob a forma de textos”. Essas composições, como afirma Bakhtin (2003), são como um elo na imensa corrente de textos – verbais e não verbais – que circulam em sociedade (na igreja, na escola, na TV na internet etc). Em outras palavras, a intertextualidade pode ser percebida dentro do texto em cada uma das frases escritas por Arnaldo.

No que se refere à criticidade do aluno, o estudante pareceu pensar criticamente sobre o tema proposto. Sua análise e contextualização da informação

⁵ É importante salientar que a escrita do texto em língua portuguesa foi permitida porque, enquanto professores/pesquisadores, interessou-nos analisar o desenvolvimento argumentativo, crítico e reflexivo dos estudantes. Além disso, objetivamos deixá-los livres para expressarem seus pensamentos tanto em língua materna quanto na língua espanhola.

⁶ O conhecimento de mundo é todo conhecimento construído ao longo das experiências de vida do sujeito (FLORES, KARNOPP, GEDRAT, 2006). Nos textos analisados, os alunos utilizaram seus conhecimentos de mundo como estratégias argumentativas para convencer seus possíveis leitores acerca dos temas propostos para produção textual.

incluíram indivíduos que estão dentro e fora da sua comunidade (*situações recorrentes hoje em dia e que vemos em todos os países*). Essa interpretação crítica é de suma importância, pois, de acordo com Santos e Ifa (2013, p. 2), o aluno que nós, professores, pretendemos formar nos dias de hoje deve ter a capacidade de “pensar e agir criticamente sobre suas realidades no âmbito local e também global”.

Ao problematizar sobre o tema violência, por exemplo, o aluno pareceu reconhecer que as causas desse problema vão muito além do que o senso comum costuma pontuar. No fragmento “*Tais situações têm como causa, na maioria das vezes, a falta de acompanhamento familiar, poucas oportunidades educacionais, entre outros fatores*” – argumento de causa e consequência - o aluno demonstrou compreender que não cabe apenas à família o trabalho para retirar as crianças do mundo do tráfico, por exemplo. Isso pode ser evidenciado no momento em que o estudante traz uma possível solução para o problema, quando escreve: “*profissionais investirem em palestras voltadas para a conscientização em relação aos [problemas] mencionados em todos os filmes*”.

Por fim, outro ponto dentro do texto do aluno precisa ser evidenciado. No trecho “*Em minha opinião, medidas podem ser tomadas para amenizar (mesmo que a longo prazo) esses problemas*”, Arnaldo utilizou um recurso textual para expressar sua consciência no que se refere às medidas por ele citadas. Ao empregar os parênteses com a frase “mesmo que a longo prazo”, deixou sua marca individual no julgamento e posicionamento exposto acerca do tema discutido, o que caracteriza uma escolha em seu processo composicional.

Em resumo, a maneira que o autor encontrou para compartilhar sua visão sobre o tema com seu possível leitor foi por meio da criação de um texto aceitável, coerente, coeso e significativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, por meio dos resultados obtidos ao longo desta investigação, que quando incitamos, desafiamos e apresentamos recursos para que o alunado escreva em língua estrangeira, estamos colaborando para que o mesmo possa desenvolver, ao longo de sua vida, bons textos, sejam textos argumentativos, descritivos, narrativos, entre outros. Além disso, por meio da sequência didática, pôde-se constatar que o trabalho voltado para um gênero que incite a reflexão e o pensamento crítico do aluno contribui significativamente para o processo de formação cidadã do estudante nas aulas de línguas.

Com relação à experiência vivenciada pelos professores em formação dentro da escola-campo, foi possível perceber uma intensa atitude de reflexão e ação durante todas as atividades desenvolvidas, o que fortalece a premissa da importância de pôr em prática as teorias estudadas durante o processo formativo do residente, em especial durante as reuniões e planejamentos pedagógicos.

Ainda no que diz respeito às teorias utilizadas como base para a nossa pesquisa, sabe-se que cada uma delas colaborou, de diferentes maneiras, para que compreendêssemos o processo de ensino-aprendizagem aqui desenvolvido. As teorias referentes à linguística textual, por exemplo, levaram-nos a compreender

melhor a escrita enquanto atividade de idas e vindas, de avanços e retrocessos percebidos nos textos e contextos apresentados pelos alunos da Escola Marcos Antônio Cavalcanti durante o processo formativo.

Da mesma maneira, acreditamos que os alunos demonstraram haver alcançado o desenvolvimento das habilidades oral e escrita, além do amadurecimento da sensibilidade intercultural (HAMMER; BENNET; WISEMAN, 2003), ao fazer paralelos entre a cultura brasileira e a cultura de outras nações, levando-os, assim, “a produzir um *outro* tipo de conhecimento mais próximo das [suas] realidades educativas” (NÓVOA, 2000, p. 18, grifo do autor).

Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ABREU, A. R.; NÓBREGA, A. N. A. Avaliação e argumentação: uma análise da produção textual no ensino médio. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 15, n. 2, p. 285-302, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322015000200285&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI; PEREIRA; ZANCHETTA. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. V. 1, São Paulo: UNESP, 2004, p. 113-128. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/143600620/COSTA-VAL-Maria-da-Gra%C4%B1a-Texto-textualidade-textualiza%C4%B1o>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

DA SILVA JÚNIOR, S. N.; DA CRUZ, A. M. M. A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 2, p. 53-65, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

- FABRINO, A. M. J. **O lugar dos lugares: a escrita argumentativa na universidade**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- FLORES, O.; KARNOPP, L. GEDRAT, D. (Orgs.). Teorias do texto e do discurso. Canoas: ULBRA, 2006, 161 p.
- HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 27, n. 4, p.421-443, 2003. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176703000324>>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- LEITE, E. W. F.; SILVA, R. A.; SILVA, V. S. Formação de professores: políticas públicas colaborando com a prática docente em um ambiente de constante construção. In: TAVARES, A.; SILVA SOUZA, K. C.; CRUZ, K. (Orgs.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**. Natal: Editora IFRN, 2020, p. 48-62.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEC. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 24 mai. 2020.
- MENICONI, F. C. **O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de língua espanhola: uma pesquisa ação no curso de letras**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- MENICONI, F. C. **Escrita em língua espanhola: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?** Maceió: Edufal, 2017.
- MENICONI, F. C.; SILVEIRA, M. I. M. Escrita argumentativa em língua espanhola: uma análise discursiva e retórica de artigos de opinião de alunos iniciantes do curso de Letras/Espanhol. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 166-175, jan./mar. 2016.
- NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da Sua Vida. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 18-30, 2000.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992 [2010].

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. AHEAD, 2018.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/esp/article/view/19231>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SILVA, F. M. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 48-66. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37807>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 mai. 2020.

Para citar este artigo

FEITOSA, D. S.; MENICONI, F. C.; MAKIYAMA, S. Residência pedagógica em língua espanhola: práticas de letramento crítico e argumentatividade na sala de aula. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 406-421.

O autor

DANILLO SILVA FEITOSA é graduado em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

FLÁVIA COLEN MENICONI é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

SIMONE MAKIYAMA tem doutorado pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas.

