

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO INTEGRADO COM FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Learning the Spanish language in integrated education with a focus on reading and text production of speech genres

José Eliziário de Moura¹
Ana Lúcia Vidal Barros²
Ana Meire Alves da Silva³

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar o resultado de experiências de ensino e aprendizagem do espanhol com alunos do 3º ano Informática para Internet do Ensino Médio Integrado (EMI) pelo viés das metodologias ativas. Compartilha-se estratégias pedagógicas utilizadas a partir da leitura de imagens que resultaram na produção de gêneros discursivos, visando refletir sobre a aplicação de alternativas engajadas e voltadas ao aprendizado da língua estrangeira em estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa na pesquisa ação, que visou organizar os discursos produzidos pelos discentes. O referencial teórico está fundamentado pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin presente em Brait (2006), Volóchinov (2017), Faraco (2009), e, também em Zabala (1998) que aborda as práticas educativas no contexto de formação integral. Os resultados apontam para a aquisição de habilidades de leitura, compreensão e interpretação da linguagem imagética com possibilidades do desenvolvimento de competências na produção escrita em espanhol.

Palavras-chave: Metodologia ativa; Ensino do espanhol; Gêneros discursivos; Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This article aims to present the results of Spanish teaching and learning experiences with students in the 3rd year of Internet Computing at Integrated High School (EMI) using active methodologies. Pedagogical strategies are shared from the reading of images that resulted in the production of discursive genres, aiming to reflect on the application of engaged alternatives aimed at learning the foreign language under study. This is a qualitative approach to action

¹Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIREN. ORCID 0000.0001.9375-4941 <https://orcid.org/> E-mail: jose.moura@ifac.edu.br
Lattes - <http://lattes.cnpq.br/4068781178521178>

²Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIRGE. ORCID 0009-0003-3356-4582. <https://orcid.org/> E-mail: ana.barros@ifac.edu.br Lattes - <http://lattes.cnpq.br/2697867503810406>

³Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – (IFAC). Ac. Br. DIREN - ORCID 0000-0001-5292-430X. <https://orcid.org/0000-0001-5292-430X> <http://lattes.cnpq.br/2597051118975570>. E-mail: ana.silva@ifac.edu.br

research, which aimed to organize the speeches produced by the students. The theoretical framework is based on the Dialogical Discourse Analysis (ADD) of the Bakhtin Circle present in Brait (2006), Volóchinov (2017), Faraco (2009), and also in Zabala (1998) which addresses educational practices in the context of comprehensive training. The results point to the acquisition of skills in reading, understanding and interpreting image language with possibilities for developing skills in written production in Spanish.

Keywords: Active methodology; Teaching Spanish; Discursive genres; Dialogic Discourse Analysis.

1. Introdução

O cenário atual envolve profundas transformações educacionais, mas para isso exige-se dinamismo na forma de produzir e reproduzir conhecimento. O ensino e métodos de aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto da escola pública brasileira tem se tornado assunto relevante para muitos pesquisadores, além de produzir reflexão sobre a compreensão e produção textual dos discentes no tocante aos gêneros discursivos como objeto de estudo. Charles Bonwell e James Eison em seu livro "Active Learning: Creating Excitement in the Classroom" (1991), sugerem o uso de metodologias classificadas como ativas no ambiente escolar com a finalidade de gerar conhecimento de forma ativa, participativa, colaborativa e engajada, fomentando a criação e fortalecimento de autonomia do estudante no modo de aprender determinado conteúdo. Corroborando o pensamento do estudioso, este trabalho apresenta como temática a dinâmica pedagógica, explorando atividades de aprendizagem de espanhol por meio da leitura crítica de obra de arte com base na metodologia ativa para promover o envolvimento dinâmico dos aprendizes, estimulando a reflexão, a interação e a aplicação prática do conhecimento.

O objetivo deste estudo é apresentar resultados de estratégias pedagógicas geradas a partir da leitura de imagens para a compreensão e produção textual em diferentes gêneros discursivos em língua espanhola. O trabalho interdisciplinar foi aplicado com alunos do 3º ano do ensino médio integrado (EMI) do curso Informática para Internet (IPI), visando refletir sobre a aplicação de inovadas alternativas engajadas e voltadas ao aprendizado da mencionada língua estrangeira de forma efetiva. Além disso, ainda propomos mostrar, de forma criativa, a aplicabilidade da linguagem imagética (Faheina, 2008) para introduzir as atividades de aprendizagem da escrita de enunciados em diferentes gêneros discursivos em língua espanhola para despertar o interesse, a percepção e incentivar a produção textual crítica. Os dados gerados para análise são os textos escritos pelos discentes do Instituto Federal do Acre – IFAC, campus Rio Branco (RB) em 2024 que simbolizaram narrativas em variados relatos que compuseram diferentes gêneros discursivos.

O método adotado para o desenvolvimento das ações foi a pesquisa-ação sugerido por Thiollent (2011) numa abordagem qualitativa, por meio da qual foi realizado um levantamento a partir da escolha de 09 textos discursivos produzidos pelo discentes, abordando a compreensão e interpretação acerca de uma imagem multidimensional que simbolizava a presença de variados animais aglutinados em uma obra artística. O embasamento teórico-metodológico que sustenta este estudo está fundamentado na Análise Dialógica do Discurso (ADD), teoria criada pelo Círculo de Bakhtin e registrada nas pesquisas de Brait (2006), bem como os estudos da linguagem e do diálogo realizados por Faraco (2009) e o trabalho com práticas educativas na sala de aula sugerido por Zabala (1998). Estes textos sustentarão nossas análises que no decorrer no percurso demonstraram a aquisição de habilidade e competências de leitura da linguagem visual e a produção de gêneros discursivos por alunos do 3º ano do curso Informática para Internet (IPI).

2. Procedimentos teóricos e metodológicos da pesquisa

Partindo do pressuposto de que o senso crítico é a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, longe de aceitar de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias sem fazer o exercício de refletir (Carragher, 1983), acreditamos que no ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), as atividades propostas pelos professores podem, dentre outras habilidades, desenvolver a capacidade de leitura, compreensão e interpretação, fazendo com o que o aluno desenvolva aptidões e autonomia para aprender inovadas maneiras de lidar e resolver os desafios impostos pela sociedade.

Durante o desenvolvimento deste estudo, orientamos nossas discussões balizados pelo que defendem alguns teóricos de tratam sobre o uso da linguagem na formação de sujeitos e do ensino da língua espanhola de forma crítica, criativa e dialógica. Assim, os referenciais teóricos que nortearam o estudo foram embasados nas pesquisas de Volóchinov (2017) sobre a filosofia da linguagem, numa perspectiva sócio-histórica, dialógica e ideológica, destacando a interação do sujeito com o mundo através da leitura, além da compreensão sobre os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) e a Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006). Vale mencionar, ainda, outros estudos linguísticos realizados por Faraco (2009) que abordam questões sobre linguagens e diálogos nas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin e, prioritariamente, as sugestões de Zabala (1998) acerca da condução de atividades educativas com propósito de formação integral do ser humano.

Vale ressaltar que, esse trabalho baseou-se na concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin como uma ação social, ideológica que se concretiza por meio da interação

verbal e nas relações dialógicas dos enunciados (Brait, 2006) constituindo assim, o foco deste estudo, no qual se investigou como emergem as habilidades no tocante à compreensão leitora dos estudantes acerca das expressões artísticas, culminando na produção discursiva de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003). As atividades foram realizadas durante as aulas de espanhol no EMI, modalidade de ensino, na qual Ramos, (2008, p. 03) ressalta a finalidade de garantir os direitos aos educandos quanto à “integração de conteúdos com possibilidades de “formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social.

Nesse sentido, expomos sobre o contexto de produção dos enunciados produzidos pelos estudantes supracitados supramencionados no ensino e aprendizagem de língua espanhola, ações realizadas em uma aula expositiva que objetivou o incentivo às práticas de leitura ativa e crítica, priorizando a escrita de gêneros discursivos numa intervenção interdisciplinar. Além disso, numa perspectiva de alcance de objetivos educacionais, a aula contou com o emprego das metodologias ativas que, segundo Bonwell e Eison (1991), consistem em abordagens pedagógicas que envolvem os discentes de maneira ativa e participativa no processo de aprendizagem, promovendo o envolvimento do aprendiz, estimulando a reflexão e criatividade na interação e colaboração de atividades cognitivas na sala de aula, unindo a teoria à prática.

Destacamos que, a pesquisa foi realizada com uma turma de 40 alunos do terceiro ano do curso técnico IPI do IFAC, Campus RB, (2024), no entanto, por questões de delimitação do trabalho, foram selecionados e analisados apenas 09 enunciados produzidos pelos discentes. Para a realização da tarefa de leitura do objeto de análise, seguida da produção textual, foi apresentada aos alunos uma obra de arte contendo várias imagens agregadas, onde foram solicitadas intervenções discursivas no campo do estudo da linguagem Volóchinov (2017). Para desenvolver o estudo, adotou-se a metodologia pesquisa-ação recomendada por Thiollent (2011) que sugere a participação interventiva dos pesquisadores no ambiente pesquisado.

Nesse sentido, o autor sugere que a metodologia pesquisa-ação seja desenvolvida em cinco fases distintas: a primeira é designada de diagnóstico da situação, na qual o pesquisador identifica o problema, as necessidades e o interesse para entender o contexto no qual o problema está inserido. A segunda fase é chamada de planejamento das ações. Nesta fase se estabelecem objetivos claros para definir estratégias e métodos de intervenção, assim como identificar os recursos necessários para implementar o plano de ações. A terceira fase é a implementação da ação, na qual o pesquisador põe em prática as atividades com os participantes para implementar as estratégias e intervenções planejadas. A quarta fase é a avaliação da ação, na qual o pesquisador avalia os resultados alcançados e impactos da ação, identificando os pontos fortes

e fracos do processo, considerando o feedback dos participantes sobre sua experiência. A quinta fase é denominada de reflexão e revisão, sobre a qual reflete sobre o processo, permitindo que ele aprenda com a experiência e refine suas práticas para futuras intervenções.

Dessa maneira, o estudo justifica-se por investigar estratégias de melhoria nas atividades curriculares, dando ênfase na aplicação de teorias e práticas didático-pedagógicas no sentido de provocar interesse ao estudante e, ao mesmo tempo, fomentar o incentivo à escrita de artigo científico para dinamizar as ações destinadas à política de experimentação e divulgação, apresentando a exposição de propostas de aprendizagem no ensino básico. Acredita-se que este seja o primeiro passo para contribuir tanto com o processo de ensino quanto de aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), fomentando a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Nesse sentido, os estudos de Santos (2019) ressaltam a importância de organizar o currículo por “áreas do conhecimento” para influenciar na formação integral do educando, oferecendo “autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas” (Santos, 2019, p. 415).

Além disso, torna-se relevante ressaltar e refletir sobre a importância de se trabalhar com um currículo organizado a partir da seleção e definição de conteúdo e métodos de aprendizagem condizentes à realidade do estudante, por isso acreditamos que é digno de discussão o conceito de “avaliação”, sobre o qual, observamos pelo viés dos estudos de Freire (2014), que, no Brasil, muitos testes e provas conservam os modelos tradicionais de educação excludente. Na representação “bancária” de avaliar o conhecimento do educando, considerava-se o indivíduo como uma caixa vazia, na qual deveriam ser depositados os saberes teóricos cumulativos referentes a conteúdos ministrados pelos professores sem a mínima ocorrência de debates. Defendemos a proposta de avaliação contínua, individual, coletiva e colaborativa na relação recíproca entre professor e aluno para construir e reproduzir o conhecimento de forma mais abrangente. No entanto, questionamos que o conceito de avaliação do desempenho dos discentes, infelizmente, ainda é visto de forma distorcida, considerando apenas os resultados, as notas, e não um processo contínuo e dinâmico de aprender.

É válido frisar que, na concepção de Libânio (1994, p.195), toda forma de avaliar, “cumpre funções pedagógicas-didáticas que, numa visão mais racional, não pode ser resumida a provas e atribuição de notas”, ela deve ser contínua e diversificada apontando ações para corrigir déficits de aprendizagem. Zabala (1998) destaca a necessidade de realizar a avaliação de forma contínua para garantir o progresso dos alunos, utilizando variados métodos avaliativos, como observações, registros de desempenho, autoavaliação e avaliações formais. Com efeito, isso permite ao professor ajustar suas estratégias de ensino e aprendizagem

conforme sua realidade escolar, garantindo que todos os discentes possam progredir na aprendizagem da língua espanhola, foi o que fizemos durante a atividade de (re)leitura e escrita das imagens propostas aos alunos do EMI do IFAC, por meio das atividades que iremos descrevê-las mais adiante.

Nesse contexto, vale ressaltar que o trabalho pedagógico sugerido por Frigotto e Araújo (2018) aponta uma forte perspectiva de desenvolvimento do cognitivo dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI), fomentando a reflexão dos docentes no sentido de construir autonomia na formação integral, ampliando o conhecimento de mundo, formação profissional para o exercício do trabalho, para a construção de uma sociedade mais consciente dos seus valores sociais e morais. Para os autores, “[...] a capacidade de agir crítica e conscientemente..., [...] de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana” (Frigotto e Araújo, 2018 p. 262) podem desenvolver a formação resiliente no educando para alcançar seus objetivos.

Para Zabala (2018), o EMI apresenta função social, oferece desenvolvimento do cognitivo por meio de habilidades e competências na ampliação do léxico, do reconhecimento de estratégias para a escrita de textos e produção de discursos. De acordo com Moreira, (2011), é fundamental que o professor escolha material didático coerente e adequado à realidade dos alunos para conduzi-los ao processo de ensino, facilitando a aquisição da aprendizagem significativa. Vale destacar que, na Educação Profissional Tecnológica do IFAC o professor não conta com o auxílio de livro didático. Silva Junior (2020) destaca o quanto é importante utilizar materiais didáticos para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do discente. No entanto, a Educação Profissional oferecida pelo IFAC não dispõe livros didáticos. Nesse contexto, é o próprio docente que produz o seu material de ensino a partir da construção de apostila, caderno de atividade e outras estratégias tecnológicas como jogos, exposição e trabalho com imagens, entre outros materiais coerentes como o ensino de língua espanhola.

2.1. O ensino da língua espanhola e a legislação brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB 9394/1996 é a lei que regulamenta as questões ligadas à educação defendidas na Constituição de 1988 em diversos níveis desde a pré-escola até alguns cursos de pós-graduação. No tocante a essa lei, percebe-se que muito antes, já apontava algumas metas com relação às finalidades do ensino médio como fonte de acesso a posteriores aprendizagens.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...] (BRASIL, 1996, s.p.).

Em outras palavras, entende-se, a partir do trecho citado, que a proposta legal é formar um aluno resiliente e para comprovar se o objetivo da escola foi alcançado nos três anos de ensino, o aluno é submetido a uma avaliação de conteúdos ministrados através de um exame, como se envolvessem apenas questões técnicas no processo de ensino e aprendizagem. Machado, Silva & Souza (2016) discutem sobre qual o tipo de formação intelectual é oferecido pela escola para que os jovens ingressem ao mercado capitalista e ressaltam que a partir

[...] das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica e, posteriormente, do Exame Nacional do Ensino Médio, a partir de 1998, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), gerando novos discursos sobre currículo, avaliação e práticas pedagógicas (Machado, Silva & Souza, 2016, p. 212).

Nesse contexto, as autoras criticam a citada tríade, destacando a avaliação por mérito, no lugar de investir em formação discente de qualidade baseada em estratégias de construção contínua de competências. Assim, é perceptível, segundo as autoras, a forma de mensurar os “domínios técnicos e cognitivos, em detrimento da formação integral dos adolescentes e jovens do ensino médio” (Machado; Silva; Souza, 2016 p. 213). Kleiman, (1995) e Bortone, (2012) ressaltam a importância do letramento como iniciação do aluno no mundo da linguagem, porém um letramento diferenciado, crítico, criativo, não apenas a leitura e decodificação de signos da língua como letras e números. Faheina (2008, p. 46) sugere o uso de recursos imagéticos nas atividades de aprendizagem em sala de aula, afirmando que “as imagens geram um novo significado à atividade a ser realizada. Assim, empregá-las como recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo”.

Na percepção de Dionísio et al (2014), as experiências escolares sobre as multimodalidades textuais e leituras carecem de investigação científica e as autoras consideram que há poucos registros de práticas docentes envolvendo os textos multimodais e imagéticos na aula de línguas. Ademais, a combinação de textos com imagens representa aspectos importantes para o ensino da linguagem. Nessa direção, essa pesquisa fomentou a divulgação de experimentos envolvendo teóricas e práticas capazes de oferecer subsídios relevantes para a formação de um leitor atento, observador, crítico, levando em conta a criação de autonomia na compreensão e interpretação do conteúdo discursivo a partir da representação de “diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido” na perspectiva de ensino e aprendizagem inspirada

em Rojo (2012, p. 31). No cenário atual, percebe-se que a sociedade se torna cada vez mais tecnológica e mais representativa visualmente. Por isso é preciso preparar o estudante para compreender o contexto de um enunciado imagético, considerando os elementos implícitos e explícitos de natureza simbólica apresentados por meio da linguagem verbal e não-verbal que fazem alusão a conteúdos multidisciplinares e variadas formas de linguagens que habitam o ambiente escolar e extraclasse.

2.2. O ensino da língua espanhola nos currículos da Educação Profissional Tecnológica (EPT)

No âmbito da EPT, o ensino de língua espanhola assume um papel crucial na formação de profissionais matriculados em cursos técnicos integrados, subsequentes, cursos superiores e de Formação Inicial e Continuada (FIC) capacitando-os para atuarem no mercado globalizado e cada vez mais interconectado. A língua espanhola é amplamente falada em diversos países da América Latina e, também, é uma das línguas oficiais de organizações internacionais, tornando-se uma habilidade valiosa para os estudantes que buscam oportunidades profissionais em áreas como comércio, negócios, turismo e tecnologia. Além disso, o acesso à informação e ao conhecimento em espanhol por meio da internet e de plataformas digitais amplia as possibilidades de aprendizagem e colaboração em um contexto global, destacando a importância do ensino de língua espanhola na educação tecnológica para promover a inclusão digital e a competência intercultural dos estudantes que participam de intercâmbio cultural.

De acordo com as orientações descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna, a escola deve promover meios para que os estudantes desenvolvam habilidades de compreensão da língua meta, culminando à capacidade de produzir enunciados concretos que possibilitam os impactos positivos na formação geral dos aprendizes.

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (Brasil, 2000, p. 26).

Nessa direção, a aplicabilidade das atividades didáticas em sala de aula propostas por Zabala (1998) propõem uma abordagem globalizadora para o ensino e aprendizagem, orientando o professor de línguas a adotar práticas pedagógicas interativas e contextuais que promovam o engajamento e o desenvolvimento integral dos estudantes para o alcance de seus objetivos acadêmicos e profissionais para a formação integral.

2.3. Análise da produção textual em língua espanhola, utilizando recursos imagéticos, uma proposta para o EMI pelo viés da ADD

No que concerne à compreensão e interpretação de imagens, entendemos que há etapas conceituais que devem ser consideradas na composição de uma imagem presente em determinada obra de arte e isso pode servir de reforço na compreensão do contexto ideológico do autor. Além disso, cada apreciador tem uma visão diferente ao deparasse com uma figura, uma imagem. O processo de reconhecimento depende do conhecimento científico sobre os estudos visuais do apreciador. Por isso, torna-se importante o estudante do ensino médio ter pelo menos a noção básica de interpretação da linguagem visual, habilidade que será possível com exercícios práticos propostos pelo professor.

Em outras palavras, no tocante à compreensão e interpretação de obras de arte, é recomendável que o estudante desenvolva estudos prévios sobre arte, investigue o contexto histórico da obra, identificação do autor e movimento artístico no qual está inserido. Ademais, ao se deparar com imagens de pessoas, faz-se necessário que o discente observe com atenção as expressões faciais, as roupas, pois isso pode lhe sugerir identificar tempo e espaço nos quais o contexto da imagem está articulado. Segundo Brait (2006) por meio da teórica ADD é possível compreender e interpretar o objeto de estudo de determinada pesquisa científica, levando em consideração a abordagem de conceitos-chaves como língua concebida como fenômeno social, linguagem, ferramenta que representa a materialização do pensamento humano, interação verbal, enunciados orais e escritos que reproduzem a concretização do sistema de signos, o dialogismo gerado a partir da ligação entre enunciados concretos que se estabelecem no interior dos gêneros discursivos (aspectos criativos de ação da linguagem) e sujeito que representa um ser constituído de pensamento crítico no diálogo e na dialética.

Nessa perspectiva, torna-se relevante ressaltar a importância de os estudantes dominarem os conhecimentos acerca dos gêneros discursivos para seguirem avançando no processo de leitura e escrita de textos formais e não formais no ambiente escolar e na vida profissional. Para Bakhtin (2003, p.11) os mais variados “campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, relacionando-se às atividades produzidas pelos seres humanos. Por meio da palavra na oralidade e/ou na escrita os interlocutores transmitem ideias e pensamentos, atitudes, valores sociais e culturais nas relações dialógicas conceituadas como enunciados ou gêneros do discurso na visão bakhtiniana. Ademais, os gêneros discursivos são compostos por enunciados relativamente estáveis que expressam ações dialógicas do cotidiano do sujeito no uso da língua de maneira dinâmica e viva. Para exemplificar os tipos de

enunciados concretos que se apresentam na forma oral e escrita, Bakhtin (2003, p.16 - 38) denomina-os como gênero discursivos primários e secundários.

Na mesma direção, em consonância com o que defendia o círculo de Bakhtin, Faraco afirma que

[...] gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. [...] nessa teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da interação humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade. (Faraco, 2009, p. 5).

Isso significa que nossas ideias e pensamentos sejam escritas, sejam faladas são codificadas por meio de signos linguísticos e exteriorizadas em formas de enunciados em determinado contexto situacional, para tanto são expressas de forma ideológica, dialógica e dialética e classificadas em duas modalidades conforme situações formais e/ou informais: primária e secundária.

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 20) afirma que os gêneros primários são “determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo social, familiar, cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.)” como uma conversa informal entre amigos, um diálogo entre professor e aluno durante a realização de uma aula, uma narrativa oral de experiências pessoais vividas pelos alunos integrantes de uma mobilidade acadêmica em intercâmbio cultural. Outrossim, podemos classificar como gênero primário, a troca de mensagens de texto entre familiares e/ou entre estudantes em diferentes contextos sociais.

Em síntese, os gêneros denominados de primários são aqueles identificados como os mais básicos e fundamentais na relação dialógica discursiva, interpessoal e na “comunicação cotidiana”, enquanto os gêneros secundários são os (literários, publicitários, científicos, entre outros) que apresentam formas mais complexas e elaboradas de comunicação, obedecendo a uma formalidade da língua como sistema de códigos. Além disso, os gêneros secundários apresentam enunciados com linguagem formalizada conforme a língua de uso gramatical, científico, obedecendo a uma complexidade maior. Assim, são classificados como: um artigo científico, um relatório técnico, uma entrevista jornalística, uma resenha crítica de um filme ou livro, um ensaio filosófico, um documentário audiovisual etc. Em nosso caso, iremos trabalhar com o gênero secundários, pois trata-se de trabalhos artísticos que são criados a partir de uma leitura específica do autor, imerso a um contexto histórico, social e cultural, visando compreender as imagens como formas complexas e elaboradas de comunicação, especialmente

porque para descrever o aluno terá que fazer pesquisas e estabelecer relações dialógicas com o/a autor/a da obra.

3. Atividades de aprendizagem sobre gêneros discursivos na aula de espanhol

Nesta seção apresentaremos análises da produção textual dos discentes do 3º ano do curso integrado IPI, cuja ação consiste na (re)escrita de enunciados descritivos, expositivos acerca da compreensão e interpretação de imagens inseridas em uma obra de arte por meio da administração de atividades com base na metodologia ativa. Para o sucesso na aplicação da metodologia ativa é relevante construir uma relação dialógica entre professor e aluno, estabelecendo uma articulação entre o método e técnica de aprendizagem para estimular o senso crítico do estudante, promovendo mudanças paradigmáticas no contexto da educação no EMI.

A orientação sobre o uso dos gêneros discursivos no ensino de línguas, no Brasil, surgiu a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais defendem que, “todo texto de organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (Brasil, 1998, p. 21)”.

Como estratégia pedagógica e metodológica na aula de espanhol, o docente, com o auxílio da tecnologia, fez a apresentação de slides explicando o tema da aula (estudos dos gêneros discursivos) que fomentou possibilidades de produções discursivas pelos alunos. Em seguida, apresentou a proposta de atividade que consistiu em que os estudantes fizessem a leitura crítica da uma obra de arte, na qual estavam inseridas demonstrações de formas de vida. Na oportunidade, os alunos foram orientados representar o seu pensamento crítico e interpretativo em forma de texto, escolhendo um gênero discursivo estudado durante as aulas de língua espanhola. Para a análise discursiva da pesquisa, foram escolhidos 09 textos produzidos pelos discentes expressos em diferentes gêneros do discurso que serão mostradas abaixo.

Figura 1. Proposta de atividade de produção textual

Actividad para reflexionar (cara a cara)	
<p>¿Qué imágenes ustedes perciben en esa obra de arte? Escriban su interpretación en forma de texto y, después, hagan la traducción al español. Escojan un género textual para expresar sus ideas. No se olvidan de escribir los saludos y despedidas estudiados en la clase de hoy. Por último, hagan la grabación del texto en audio y envíalo por aquí por whatsapp. Procuren ser críticos en la exposición de sus ideas y pensamientos. ¡Ahora, manos a la obra! Tel: 99997-6697</p>	

Fonte: Elaborada pelos autores

A figura 1, consiste na atividade proposta pelo docente a partir da leitura de uma obra de arte denominada “cara a cara” que apresenta um aglomerado de imagens por meio das quais os discentes foram incentivados realizar a leitura visual e, posteriormente, a produção de textos em diferentes gêneros discursivos, antes explicados no contexto da aula. A proposta definida pelo corpo docente incentiva o estudante a desenvolver habilidades e competências com vistas à compreensão e à interpretação, exercitando o senso crítico para criar uma narrativa com personagens por meio da exposição da linguagem imagética. Além disso, os alunos foram orientados a realizar uma gravação de áudio do texto produzido e enviá-los por meio da rede social WhatsApp para serem avaliados pelo professor. Porém, nesse artigo, optamos por analisar apenas a produção escrita dos estudantes acerca das representações imagéticas, como podemos observar a seguir.

Figura 2. Texto da aluna A. C. da S. F.

¿Qué imágenes ustedes perciben en esa obra de arte?



R=Hay varias capas en una foto, y depende mucho de la visión de una persona, hay varios animales y una niña.

Escriban una ma de texto y, después, hagan la traducción al español.

R=Esta imagen tiene varias proporciones y descripciones de como describirla, en esta imagen tenemos como describir una madre naturaleza, una niña con varios animales y otro tipo de temas, queda claro que la imagen es un tipo de expresión del artista, sentimiento.

Escojan un género textual para expresar sus ideas. No se olvidan de escribir los saludos y despedidas estudiados en la clase de hoy.

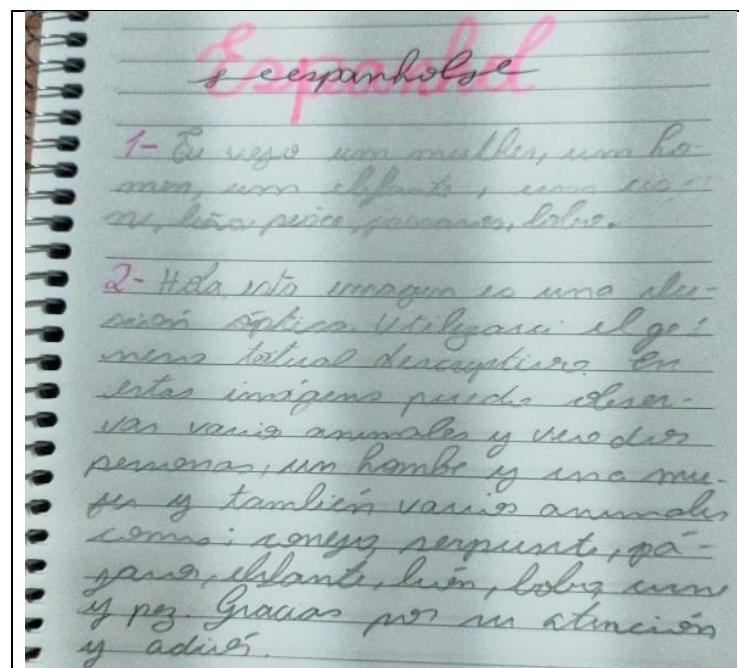
Conto: una hermosa madre naturaleza que trata de proteger sus riquezas y espectáculos del mal humano, con todo su corazón protege a toda costa, pero siempre hay resquicios para explotarla, por eso siempre viene con señales de venganza, pero aún hay tiempo para cuidate porque en ella tiene sus animales, sus queridos hijos y buenas personas que luchan por ella.

Fonte: Elaborada pelos autores

A figura 2, representa a organização estrutural da aluna quanto à resolução da atividade proposta na aula de espanhol. O relato discursivo produzido está exposto em estrutura de um conto, gênero classificado como secundário na visão de Bakhtin (2003). O conto está destacado

em cor vermelha pela própria discente. Podemos interpretar a narrativa criada como um relato da saga da mãe natureza que tenta proteger suas riquezas das garras do homem capitalista. Na leitura da discente, o coração é o protetor da costa marítima e como vingança, a natureza lança catástrofes que dizimam a flora e a fauna, contudo, ainda há pessoas boas que lutam por preservar a natureza. Observa-se que a aluna criou uma temática, um enredo, personagens, demonstrando suas habilidades de criação e reconhecimento dos elementos de um conto, assim como apresentou clareza, coesão, coerência e habilidades de raciocínio, utilizando metáforas como na expressão: “*con todo su corazón protege a toda costa*”, que em português pode ser traduzido, literalmente, como “com todo o seu coração, protege toda a costa”.

Figura 3. Texto da aluna A. C. B.



Fonte: Elaborada pelos autores

Fazendo a análise discursiva da produção textual da aluna, na figura 3, pelo viés dos estudos bakhtinianos, percebe-se que esta desenvolveu o gênero discursivo primário (relato descritivo) que apresenta indícios de caracteres da oralidade, expressando a sua percepção ótica. No uso da expressão “*hola*”, entendemos que o emissor do discurso se dirige ao interlocutor (leitor) para exteriorizar o seu ponto de vista sobre a figura em destaque, embora sem demonstrar observações psicológicas. Na visão do Círculo de Bakhtin, todo enunciado cumpre função dialógica mesmo que o interlocutor não esteja presente na ação discursiva. Nesse sentido, aqui há uma interlocução entre o autor e o leitor apontado pela expressão “*hola*” em espanhol que pode ser traduzido literalmente como “olá” em português.

Na produção textual expressa na figura 5, o aluno apresenta que o gênero discursivo primário carta, porém é possível que ele tenha compreendido, parcialmente a estrutura de uma carta, onde devem estar explícitos, primordialmente, o nome do remetente e do destinatário. Observa-se que o discente realizou um simples enunciado descritivo sem a preocupação de trabalhar o lado psicológico e criativo a partir do encadeamento das imagens na obra de arte. Também, nesse caso, recomenda-se a intervenção do professor para explicar o enunciado (não se constitui de palavras soltas) que produzimos, mas ele representa uma interação humana com o mundo ao nosso redor (Bakhtin, 2003).

Figura 6. Texto da aluna E. L. C. F.

Es posible ver varias imágenes en esta obra de arte, algunas vis-
tas por mí punto: El hombre y la mujer, un animal, algunos tipos de
aves, la serpiente, el elefante, el león, el pez, el ganso, un cat-
milla, algo así con un león y a los ojos de la mujer y el hom-
bre un animal no identificada.

Brevemente:

Hoy me dirijo a ustedes con el propósito de compartir algunas reflexiones
sobre un tema que considero de suma importancia en nuestros días.
En primer lugar, quisiera expresar un cordial saludo, deseando que
este artículo encuentre sus mentes abiertas y receptivas.

En las últimas semanas, he estado inmerso en la contemplación de la
relación entre la tecnología y la sociedad moderna. Es innegable que
vivimos en una era digital, donde la tecnología ha permeado todos
los aspectos de nuestras vidas. Sin embargo, me surge la inquietud
de hasta qué punto este aspecto afecta nuestra calidad de vida y nos
brinda verdaderas ventajas.

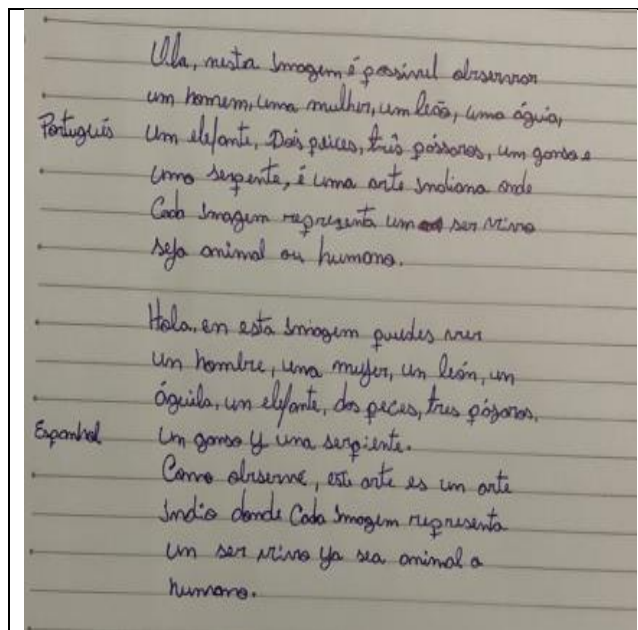
En conclusión, este análisis no busca demonizar la tecnología, sino
más bien fomentar una reflexión consciente sobre su papel en nues-
tras vidas.

Fonte: Elaborada pelos autores

Já na figura 6, observamos que a discente produz dois gêneros discursivos, um acerca da sua compreensão sobre a obra de arte exposta durante a aula de espanhol. O texto é puramente descritivo sobre as imagens que apresenta o rosto de um homem, uma mulher e outros animais. E outro discurso dirigido a alguns interlocutores com a finalidade de compartilhar suas reflexões sobre a temática envolvendo a tecnologia e a sociedade moderna.

O gênero discursivo em destaque tem as características de um aviso que apresenta brevidade, com o objetivo de informar de forma clara e objetiva as ideias explícitas no discurso. Observa-se a coesão do texto, revelado o domínio de conectivos com ideia de temporalidade “*en las últimas semanas*”. E, também, expressando ideias conclusivas como na construção: “*en conclusión*”. Além disso, a discente expressou habilidades na coerência textual, pois, a produção dos enunciados expressa nexos entre as partes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

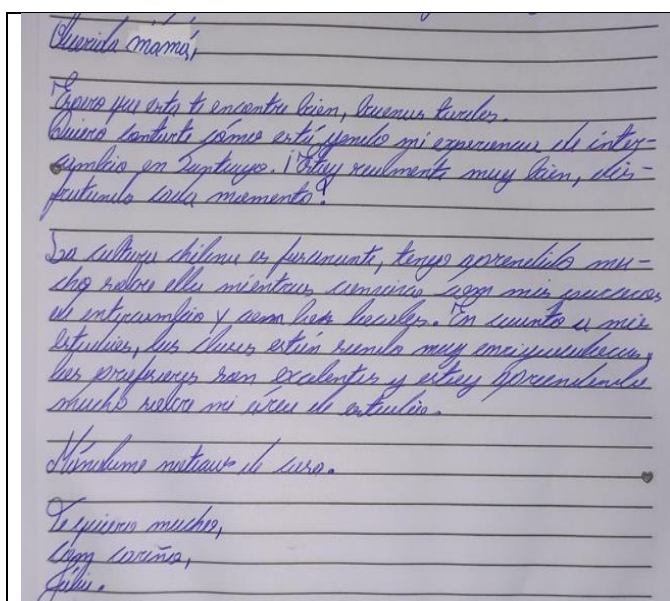
Figura 7. Texto do aluno G. M. S. F.



Fonte: Elaborada pelos autores

Realizando uma análise crítica dessa produção enunciativa simbolizada pela figura 7, identificamos, gramaticalmente, uma estrutura poética com seis versos que podem simbolizar o gênero discursiva poema com marcas de oralidade na expressão: “hola”. Observamos traços de uma descrição física nos três primeiros versos, mas também se evidencia uma interferência ideológica do discente quando ele identifica a obra como originária da Índia, e sua reflexão sobre o tema afirmando que “cada imagem representa um ser vivo/ seja animal ou humano. No momento de correção da atividade, torna-se fundamental o incentivo do professor ao aluno, fomentando a leitura crítica de imagens para a prática de construção textual criativa.

Figura 8. Texto da aluna J. K. S. S.



Fonte: elaborada pelos autores

Na produção textual da discente de iniciais J.K .simbolizada na figura 8, está claramente exposto o modelo do gênero discursivo primário carta, pelo qual a autora expõe os elementos que os compõe como: a saudação inicial “*querida mamá*”, indicando quem é a destinatário do texto. Os elementos estruturais do texto estão divididos em: vocativo (destinatário), assunto, despedida e assinatura. Foi escrito em apenas dois parágrafos, em seguida o emissor apresenta a despedida e mensagem final e assinatura. Contudo, a aluna não fez a descrição da obra de arte que apresenta um conjunto de imagens. Certamente, ela não entendeu o sentido da atividade de aprendizagem e elaboração de gêneros discursivos, obedecendo a uma temática expressa nas imagens. Portanto, cabe uma intervenção/orientação do professor, com orientações necessárias para o desenvolvimento da atividade proposta.

Figura 9. Produção discursiva do aluno J.P. C. de S.

En la imagen de los rostros humanos, uno femenino y otro masculino reflejen realidad alrededor de otros animales como leona, elefante, pájaros, cisnes, caracal, cobra, pez junto al misterioso objeto similar a un anillo entre los narices. Esta composición sugiere la complejidad de las relaciones humanas y su conexión con la naturaleza, planteando reflexiones sobre la dualidad y libertad, el peligro y la profundidad emocional.

Muchas gracias!

Fonte: Elaborada pelos autores

Fazendo uma análise crítica da construção enunciativa expressa na figura 9, percebe-se a presença de um relato de opinião, no qual o autor expõe maturidade na interpretação da obra de arte, demonstrando habilidades críticas para refletir sobre a conexão entre a natureza e as relações humanas que busca refletir emocional mente acerca da dualidade entre o perigo e a profundidade do pensamento crítico. É importante destacar que um dos elementos principais da atividade é o desenvolvimento do senso crítico e a produção textual de forma criativa, o que nos leva a concluir que o discente teve êxito no desenvolvimento da proposta realizada pelo professor.

Figura 10. Produção textual da aluna L. de M. A.

Poema
Animales humanos, humanos animales
Todos tenemos un poco de primatividad
En nuestro rostro podemos ver
Hay toda una fauna en nuestra piel
Curiosidades de animales cazadores
Memorias de elefante
Astucias de serpiente
Fragilidad de aves
Al final todos somos uno

Fonte: Elaborada pelos autores

A figura 10, representa a produção do gênero discursivo poema, por meio do qual a aluna demonstrou sua criatividade e experiência em lidar com a literatura na exposição de ideias. Podemos interpretá-las por meio dos versos, uma linguagem metafórica, a qual sugere que o ser humano apresenta múltiplas características relacionando-se com o mundo pelo dialogismo bakhtiniano. Assim, além de suas qualidades psicológicas, apresenta também habilidades e atitudes de animais selvagens como “curiosidades de animais caçadores, memórias de elefante, astúcias de serpentes e fragilidade de aves”. Com base nos estudos da ADD desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, podemos sugerir que há relações dialógicas na composição desse poema que são expressas por meio da língua, dos enunciados, do discurso e do dialogismo apresentado.

4. Resultados e reflexões

Reiteramos que este estudo teve como objetivo apresentar o resultado de experiências de ensino e aprendizagem do espanhol com alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) ocorridos por meio de aplicação de metodologias ativas no ambiente escolar. A proposta da disciplina de espanhol no 3º ano, segundo a ementa do curso é fazer com que os discentes conheçam diferentes culturas, aprimorando a capacidade de comunicação oral e escrita em nível básico. É oportuno dizer que, acreditamos na importância do uso de metodologias ativas para a produção de aulas mais dinâmicas, apresentando e propondo atividades de construções enunciativas em diferentes gêneros textuais, a partir da leitura de imagens para promover possibilidades de formação crítica e autônoma dos estudantes.

Observando a dificuldade de compreensão e interpretação de imagem e produção de gêneros discursivos nessa etapa do Ensino Médio, tornou-se emergente o trabalho de revisão do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares para avaliar de forma diagnóstica e

desenvolver habilidade e competências na escrita textual a partir de atividades didático-pedagógicas nas aulas de língua espanhola.

Vale ressaltar que, como resultado das atividades os estudantes realizaram com êxito a tarefa que consistia em fazer uma leitura crítica da uma obra de arte e, a partir da interpretação, dissertar de forma organizada, coesa e coerente a ponto de produzir um relato discursivo, obedecendo às regras estudadas sobre os gêneros do discurso. No entanto, alguns discentes apresentaram limitações na prática da escrita crítica de enunciados discursivos a partir da visualização de imagens.

A atividade de produção textual foi aplicada a 40 alunos do 3º ano (EMI), dos quais apenas 20 entregaram a tarefa no tempo determinado que foi de uma semana. Os discentes tiveram a oportunidade de realizar pesquisas extraclases, tanto na biblioteca do campus quanto em ambientes virtuais para aprimorarem o conhecimento sobre o assunto. Dos 20 enunciados textuais foram escolhidos 09, apresentados na sequência das figuras (2 a 10). Com efeito, essas imagens de enunciados fizeram parte da análise deste estudo, e, portanto, 05 textos apresentaram de forma coesa e coerente os gêneros discursivos, expressando criatividade e domínio de cognitivo linguístico. Os demais apenas simbolizaram construções descritivas de forma superficial acerca da figura de animais que aparecem na obra de arte. O comando da própria atividade já indicava que era para os discentes refletirem sobre a manifestação artística (cara a cara). Assim, entendemos que a atividade produziu resultados positivos quanto à leitura, interpretação de imagens e, sobretudo, a interação estudante/linguagem imagética na produção de gêneros do discurso no contexto das aulas de língua espanhola.

5. Considerações

Tomando os resultados como base para a investigação diagnóstica do conhecimento dos discentes sobre a leitura da linguagem visual e a produção dos gêneros discursivos, podemos refletir sobre as dificuldades dos estudantes no tocante à construção enunciativa e discursiva detectadas a partir da aplicação da metodologia ativa. Entende-se que os professores de línguas portuguesa e estrangeira necessitam urgentemente desenvolver no aprendiz as habilidades cognitivas referentes ao treinamento de leitura e produção textual com o uso de diferentes gêneros. As atividades devem ser corrigidas tanto individualmente e coletivamente no ambiente escolar para promover melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, torna-se emergente aliar a teoria à prática para a eficácia dos resultados.

Como ponto positivo identificaram-se algumas destrezas dos estudantes na produção textual como a melhoria no vocabulário e construção enunciativa, porém, é preciso refletir sobre

a aprendizagem dos estudantes no tocante às estruturas dos gêneros discursivos, por exemplo, o gênero relato possui características narrativa, por outro lado, o resumo perspectivas descritivas.

Para o êxito nas atividades de produção textual com gêneros discursivas, sugerimos a realização contínua das correções e adequações das produções dos discentes de forma individual, coletiva e colaborativa na interação professor e aluno. Dessa maneira, é bem provável que eles alcancem um melhor nível de proficiência em produção textual em diferentes gêneros discursivos.

Ademais, é válido que os professores pensem em estratégias que despertem no alunado o hábito de ler, escrever e reescrever enunciados discursivos conforme orientação docente para aguçar a habilidade criativa do educando. Portanto, entendemos a importância de integração da teoria à prática no sentido de reafirmar a atividade didático-pedagógica como processo e não como resultado do ensino e aprendizagem no âmbito da língua espanhola com a finalidade de garantir os direitos aos educandos quanto à “integração de conteúdos com possibilidades de “formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (Ramos 2008, p. 3)”. Assim sendo, é possível oferecer aos estudantes, maiores oportunidades para desenvolver uma formação profissional de qualidade, no sentido amplo, fomentando desenvolver o senso crítica para aguçar a leitura de mundo.

6. Referências

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção do Conhecimento: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMGARTNER, Carmen Teresinha; BACK, Jaqueline Morgana. **Introdução à Análise Dialógica do Discurso**. II Seminário Internacional e III Nacional em Estudos da Linguagem. Interculturalidade, Educação e Linguagens. ISSN 2178-8200. 2014.
- BONWELL, C.; EISON, J. **Active Learning: Creating Excitement in the Classroom**. ASHE-ERIC Higher Education Reports, Washington, D.C., n. 1, 1991.
- BORTONE, M. E. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola**. Araguaína, TO. Entreletras, v. 3. n. 2, p. 192-203, ago/dez. 2012
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. 2000.

CARRAHER, D. W. **Senso Crítico: do dia a dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003, p.163.

DIONISIO, A. P., VASCONCELOS, L. J., SOUZA, M.M. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FAHEINA, E. F. A. A formação do-a pedagogo-a no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In CARLOS, E. J. (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. (2014). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra.

FRIGOTTO, G. ARAÚJO, R. M. L **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. In: Galdêncio Frigotto (org.) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto secretário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. P. 249-266.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, I. F.; SILVA, R. M. da; SOUZA, M. de L. J. de. **Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio**. Cadernos CEDES, v. 36, p. 207-221, 2016.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: à teoria e os textos complementares**. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2011.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SANTOS, H. T. **Linguagens, códigos e suas tecnologias: algumas reflexões e considerações sobre o ensino por área do conhecimento**. Linguagens, Educação e Sociedade 41 (2019): 408-433. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7663/pdf>. Acesso em: 09 mar 2024.

SILVA JUNIOR, A. F. Unidade didática para a aula de espanhol no contexto da pandemia de covid-19. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, Paraíba, v.5, n.1, jan.-jun., 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA. A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.