

O papel do interlocutor na elaboração e reelaboração de unidades temáticas no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

(The interlocutor's role in the writing and re-writing of thematic units for Foreign Language Teaching)

Henrique Evaldo Janzen¹

¹Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

janzen@ufpr.br

Abstract: This paper analyses reports and thematic units written by undergraduates of Anglo-Saxon Language Course, from Parana Federal University, for the course on Teaching Practice and Supervised Training of Foreign Language, based on the Bakhtinian conception of language. This study investigates, specifically, the interlocutor's role in changes made during the re-writing of thematic units. The analysis of interns showed that the interlocution with classmates and students from the scope of the training generated reformulation of the units. These restatements were due to dislocation of meaning and boundary (by the look of the other), as the interns concluded in the reports written as final papers for the course on Teaching Practice.

Keywords: thematic units; interlocutor; Bakhtinian conception of language.

Resumo: O presente trabalho analisa, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, relatos e unidades temáticas elaborados por graduandos do curso de Letras Anglogermânicas, da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de LEM. O estudo investiga, mais especificamente, o papel exercido pelo interlocutor nas mudanças efetuadas na (re)construção das unidades temáticas. A análise dos estudantes estagiários mostrou que a interlocução com os colegas de classe e com os alunos do campo de aplicação do estágio gerou reformulações nas unidades. Essas reformulações foram decorrentes de deslocamentos de sentido/de fronteiras (pelo olhar do outro), como assinalaram os estagiários nos relatos produzidos como trabalho final na disciplina de Prática de Ensino.

Palavras-chave: unidades temáticas; interlocutor; concepção bakhtiniana de linguagem.

Introdução

O presente trabalho analisa, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, as unidades temáticas e relatos elaborados por graduandos do curso de Letras Anglogermânicas, da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de *Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) - Inglês e Alemão*, e posteriormente re-elaboradas na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de LEM*. O estudo investiga modificações nas unidades temáticas produzidas nessas disciplinas e focaliza as unidades cotejando-as com o trabalho final da disciplina de *Prática*, que consiste em um texto no gênero *relato*. A análise concentrou-se no papel exercido pelo interlocutor nas mudanças efetuadas na (re)construção das unidades temáticas e a posterior reflexão nos relatos dos estudantes-estagiários acerca dessas mudanças. O trabalho mobiliza, do arcabouço teórico-metodológico da concepção bakhtiniana, a noção de que toda produção verbal é orientada para um interlocutor, enfatizando a natureza dialógica do processo de produção verbal. Ao caráter

dialógico da linguagem, o presente trabalho associa os pressupostos da interculturalidade, que apontam para o diálogo cultural – o qual é constituído pelos processos de empatia e exotopia – e orientam para novas construções de sentido (JANZEN, 2005). A análise das unidades temáticas elaboradas pelos alunos mostrou que a interlocução entre os colegas de classe e com o professor da turma no decurso da disciplina de *Metodologia* e, posteriormente, a aplicação das unidades nas aulas de estágio, no decorrer das atividades da disciplina de *Prática*, geraram reformulações nas unidades. No diálogo com seus interlocutores, os estagiários vivenciaram deslocamentos de sentido/ deslocamentos de fronteiras (pelo olhar do outro). Tais deslocamentos se concretizam em reformulações das unidades temáticas, que foram assinaladas nas reflexões que os estagiários elaboraram em seus relatos. Em resumo, no processo interacional constitutivo das atividades de elaboração e reelaboração das unidades temáticas, o outro-interlocutor (concepção dialógica de Bakhtin) que orientou as reestruturações das unidades temáticas constituiu-se pelas vozes dos colegas de sala (estagiários também), pela voz do professor das disciplinas de *Metodologia* e *Prática* e/ou pelas vozes dos alunos-aprendizes. Essas vozes, a partir de valores e vivências distintas, conduziram os estagiários, numa perspectiva exotópica (o olhar de fora), a novas produções temático-verbais, contribuindo, dessa maneira, para efetivação de modificações em relação às atividades que tinham sido propostas inicialmente nas unidades temáticas.

Concepção dialógica de linguagem

A concepção dialógica da linguagem formulada por Bakhtin está presente em toda sua obra. Segundo o autor,

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. (BAKHTIN, 1981, p. 34)

O outro está sempre presente. A percepção do outro está na nossa fala, às vezes de maneira bem concreta, como quando o citamos; outras vezes, essas falas encontram-se diluídas (intencionalmente ou não) na nossa elaboração discursiva. Para Castro, “É comum, na fala de todo dia, nos surpreendermos por perceber que usamos falas e entonações de outras pessoas – um amigo, um pai, um pensador, um artista, um antigo professor etc.” (2001, p. 45). O outro me completa. Nesse sentido, os nossos enunciados estão repletos de enunciados dos outros, os quais recebemos já com uma intenção de sentido e os impregnamos com nossa tonalidade valorativa e expressividade.

Esses enunciados, na perspectiva bakhtiniana, são construídos historicamente, são axiologicamente orientados e indissolivelmente ligados a visões de mundo. O momento histórico, o contexto sociocultural, os elos com o cotidiano (familiares, amigos, colegas, conhecidos) que acompanham a nossa vida, a criação artística e o conhecimento científico estão presentes não só na recepção mas também na *produção* dos sentidos do enunciado. A escolha verbal – nessa concepção de língua – é axiologicamente orientada e associada ao *tema* e ao papel exercido pelo *interlocutor* (convém ressaltar que muitas vezes as análises prescindem desse elemento, que é fundamental para a construção da significação do enunciado). A produção desses sentidos é elaborada, segundo Bakhtin, pela seleção

dos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais etc.) em consonância com a escolha dos gêneros discursivos. Em síntese, a seleção desses recursos linguísticos adequa-se *ao objeto do discurso* e está associada ao pressuposto do fundo aperceptivo do *interlocutor* do enunciado. “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita” (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Brandão sintetiza o que entende ser a função do interlocutor (destinatário) na elaboração do enunciado, na visão do autor russo: “Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário se instala no próprio movimento de produção de texto na medida em que o autor orienta sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado” (1997, p. 286). Essa orientação do enunciado para o interlocutor/público-alvo sofre variações: um discurso publicitário normalmente visa a um determinado público-alvo e, de acordo com as expectativas (na produção do enunciado), sofre variações, tendo em vista faixa etária, condição social, contexto cultural etc.

Como já apontado, a formulação axiológica de nosso enunciado dá-se no terreno do outro. De forma ilustrativa, analisamos o enunciado “o muro de Berlim caiu”. Um cidadão alemão,¹ ao comentar o fato com um concidadão, certamente o fará utilizando uma seleção verbal diferente da que ele utilizará ao falar com um turista brasileiro. Com um turista, ele poderá inclusive se negar a comentar o caso ou talvez ser mais didático, de modo que o discurso poderá estar impregnado de exagerada benevolência ou de uma visão hierárquica. A seleção verbal é valorativa e, como visto, associada ao interlocutor e ao tema, e está presente em todos os momentos da elaboração do enunciado. Vale acrescentar que, nas duas situações de interlocução, os fatores extraverbais orientam os sentidos atribuídos ao enunciado e são indissolivelmente ligados aos elementos verbais. Nesse sentido, os fatores extraverbais que orientam a discurso verbal desse cidadão alemão quando se dirige a um concidadão poderão estar revestidos de uma densa emotividade perpassada por questões históricas e socioculturais em uma dimensão que, dificilmente, um turista/estudante brasileiro compreenderá. O presumido (extraverbal) – que sustenta e orienta o significado do discurso verbal – é construído a partir de inúmeras vozes (plurilinguismo) que povoam o enunciado (família, escola, igreja, amigos, políticos, mídia etc.). A ressonância do enunciado pode ser aquilatada pela avaliação apreciativa de comentaristas políticos, historiadores, amigos ou pelos grupos sociais (nas diversas esferas culturais) nos quais o sujeito/aprendiz circula.²

Em uma situação de ensino-aprendizagem de um aluno/estudante brasileiro, a compreensão do enunciado “o muro de Berlin caiu” também sofre variações de percepção de acordo com o conhecimento anterior do aprendiz: depende de suas leituras anteriores, das experiências em seu grupo social, das conversas em família e das esferas de circulação social nas quais o enunciado foi apresentado; e, por último, depende também em qual gênero discursivo o aluno/estudante se deparou com esse enunciado. Se foi em uma notícia num jornal impresso, um documentário na televisão, em uma conversa, ou se o estudante/aluno leu essa informação em um livro didático. E, no caso de ter lido em um livro didático,

¹ Ao nos referirmos, de uma maneira simplificada, a um cidadão alemão/brasileiro fazemo-lo a partir de uma percepção multicultural (intra-intercultural). A simplificação, aqui, tem fins didáticos.

² Por outro lado, a primeira reação do aprendiz poderá ser: “ora, o muro lá de casa também já caiu...”, abstraindo, dessa maneira, o universo sociocultural no qual o enunciado foi produzido.

é necessário observar quais os elementos dos gêneros da esfera pedagógica são mobilizados para *orientar* a compreensão do enunciado (a apreensão didática do enunciado/texto). No livro didático, ocorrem – via instruções, explicações, exposições, perguntas geradoras – deslocamentos de sentido gerados pela expectativa interlocutória em relação ao leitor/estudante, ao objeto estudado e ao novo gênero no qual o enunciado foi inserido, produzindo – no caso do enunciado estar inserido em um livro didático – uma provável re-acentuação valorativa em relação ao tema em estudo.

A forma pela qual o aluno/estudante brasileiro é convidado, pelos materiais didáticos, a interagir com a outra cultura (em nossa ilustração, com a cultura alemã) está relacionada com as abordagens de ensino de LEM que norteiam a concepção desses materiais. Ater-nos-emos, no presente artigo, às abordagens comunicativa e intercultural.

Segundo Meireles (2002), a primeira abordagem “visa principalmente a capacitar o aluno a orientar-se e a integrar-se no cotidiano estrangeiro” (p. 158), enquanto a abordagem intercultural, ainda de acordo com Meireles (citando PIRES; ROHRMANN, 1990), visa a proporcionar ao aluno a oportunidade de “interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais” (p. 158). A autora amplia essa perspectiva indicando que a abordagem intercultural parte de fatos da língua e da cultura do aluno para chegar à cultura-alvo. Independentemente de nos fixarmos na perspectiva de a visão da própria cultura ser o “pano de fundo” ou na perspectiva de o aluno “partir do seu universo cultural” para dialogar com a cultura/língua-alvo, ressaltamos que, na abordagem intercultural, a relação que se estabelece com a outra cultura é redimensionada. Dessa forma, as propostas didático-pedagógicas, as escolhas temáticas e os textos que serão utilizados na elaboração das unidades devem ser adequados à proposta de inserção do interlocutor /aluno efetuada pelo *autorteam*.

A interlocução, na perspectiva comunicativa, visa a inserir o aluno no universo sócio-verbal da cultura-alvo. É recorrente, por exemplo, sob essa abordagem de ensino, a inclusão, nos materiais didáticos, de uma unidade temática que aborde uma cidade-símbolo dos países da outra cultura. *Berlim* e *Nova York* são, de forma emblemática, inseridas nesses livros didáticos. Normalmente são focadas nessas unidades: as atrações turísticas, os meios de locomoção, as possibilidades de lazer dessas cidades etc. Essas atrações vêm – com frequência – acompanhadas de mapas que orientam o deslocamento do turista/estudante na cidade. As propostas pedagógicas que normalmente orientam as atividades relacionadas aos tópicos/textos são: “Em Nova York/Berlim é assim e em sua cidade, como é? Quais as diferenças?” O referencial cultural está voltado para a cultura-alvo. O eixo temático-cultural focaliza primordialmente a(s) outra(s) cultura(s). A abordagem intercultural orienta-se de modo distinto da comunicativa. O interlocutor é convidado a interagir com a outra cultura a partir de um universo sociocultural mais próximo de sua realidade/vivência. Uma unidade que enfoque uma cidade (Berlim – Nova York) pode, por exemplo, partir de uma cidade brasileira.

Desenvolvemos uma pesquisa com dez professores de alemão (LEM) (todos com mais de cinco anos de experiência em sala de aula) que apontava para uma visão de diálogo cultural próxima daquela proposta pela abordagem intercultural.

Nessa pesquisa, apresentamos uma unidade temática de um livro didático de orientação comunicativa que focava a cidade de Berlim e propusemos aos professores as seguintes questões:

1. *Você trabalharia com esta unidade temática seguindo fielmente os tópicos ou as situações apresentados na unidade?*
2. *Se a resposta for negativa, quais tópicos ou situações você excluiria ou modificaria? (Apenas apresentar a ideia – não é necessário apresentar o desenvolvimento metodológico)*

Na primeira questão, os professores assinalaram como resposta apenas um *sim* ou *não*. Na segunda, os professores (apenas aqueles que assinalaram *não* para a primeira pergunta) apresentam sugestões de mudanças metodológicas ou simplesmente excluíram determinados tópicos/sugestões. Em relação à primeira pergunta, todos os professores assinalaram *não* como resposta. Parece-nos que a negativa aponta para algumas fragilidades na proposta do *autorteam*, pois os professores pesquisados apresentaram diversos itens que poderiam ser eventualmente modificados ou excluídos da prática pedagógica.

Uma constatação relevante decorrente desta pesquisa refere-se a uma atividade que apresenta a cidade de Berlim diretamente (como a cidade de Berlim foi apresentada pelo *autorteam*). Oito dos professores pesquisados (seis citam diretamente outra cidade e dois mencionam apenas em um *transfer*) trabalhariam com cidades brasileiras. Dos que citaram o nome da cidade, todos trabalhariam com a cidade de Curitiba (foi mencionada também uma viagem para o Rio de Janeiro como alternativa).³ Esses dados, ao menos no tópico apresentado, nos remetem novamente para a questão da interculturalidade no ensino de LEM, ou seja, para a relação entre a própria cultura e a cultura-alvo e a forma como o aluno/sujeito é convidado a interagir com ambas. Meireles sintetiza as diferenças:

Enquanto a abordagem comunicativa informa o aluno sobre a realidade nos países de língua alemã, contrastando-a com a cultura do aprendiz (em outras palavras, dizendo: “na Alemanha/Áustria/Suíça... isto é assim, e na sua cultura, o que é diferente?”), a abordagem intercultural parte de fatos da língua e da cultura do aluno para interpretar seus correspondentes em outras línguas e culturas, entre elas a dos países de língua alemã (a questão então é: “como é isto no seu país? E na Alemanha? Como você vê essa questão nas duas culturas?”). (2002, p. 158)

Pode-se vincular essa reorientação didático-cultural a uma máxima da didática do ensino da literatura brasileira para adolescentes apresentada por Bosi: “Temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito e que é preciso começar pelo conhecido, e, depois, aventurar-se pelo desconhecido” (1992, p. 103). De forma análoga, mas por caminhos diversos, o estudante brasileiro de língua estrangeira tem um

³ Os professores com bastante experiência profissional optaram por trabalhar tomando por base o contexto próximo à realidade do aluno, dada a dificuldade deste em se interessar pelo tema da lição. Modificaram, então, a proposta do *autorteam*, procurando estabelecer uma mediação cultural e pedagógica entre a sua proposta e a dos autores do livro didáticos. Sete professores trabalhariam com a cidade de Berlim após trabalhar com a cidade mais próxima da realidade do aluno. Sobre Berlim, os professores trabalhariam com dados informativos essenciais sobre a cidade, em português, ou com apresentação de vídeo, cartazes etc., ou, ainda, enfocando paralelamente as duas cidades.

mundo de experiências por vezes restrito e necessidades específicas em relação a muitos temas abordados nos livros didáticos.

Exotopia

Para o presente trabalho não nos ateremos apenas ao papel exercido pelo aluno/estudante como leitor/interlocutor do livro didático, mas ao papel exercido pelos outros – professor/colegas da disciplina de *Prática de Ensino*/alunos do curso – que com seu olhar exotópico auxiliaram na reelaboração de partes das unidades temáticas produzidas pelos estagiários do curso de Letras. Entendemos que, nesse processo, a voz do outro a partir de uma visão exotópica aponta em nós ou nas nossas práticas socioverbais coisas que nós obviamente não podemos perceber. Nesse contexto, a exotopia, “o estar do lado de fora”, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade.

Para Bakhtin, um dos elementos fundamentais da exotopia é o *excedente de visão*. Conforme o autor, “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (1997, p. 43). Um dos observadores percebe, obviamente, no *outro*, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber – pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) – e que são inacessíveis ao outro (outra cultura). Ainda de acordo com o autor, “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Importante indicar que essa *incompletude a priori* – conforme denominação de Tezza (2003) – que vive da falta substancial, com relação *ao tempo*, *ao espaço* e *aos significados*, só pode ser completada pelo olhar do outro.

Quando Bakhtin se refere à perspectiva exotópica na vida (e na arte), ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que esse *outro* vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes: “é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida” (BAKHTIN, 1997, p. 103). Nesse processo, a simples empatia – o coincidir com o outro – não é o suficiente para a produção de novos sentidos. Sob esse recorte epistemológico a duplicação do outro geraria um empobrecimento na construção de novos sentidos. No ensino de línguas estrangeiras modernas a duplicação pode ser percebida em diversas situações. Destacamos duas: (1) na duplicação/repetição que muitas vezes é feita pelos professores de situações/orientações elaboradas pelo *autorteam* relacionadas a determinados situações/temas. Seria, por exemplo, a duplicação (repetição) dos relacionamentos harmoniosos (sociais, profissionais e familiares) presentes em muitos livros didáticos; (2) a duplicação da visão do autor em relação às personagens, inviabilizando (cf. BAKHTIN, 1997) o acontecimento estético. De acordo com o autor, para que ocorra o *acontecimento estético* é necessário que o centro de valores do autor e do herói não coincida, ou seja, a voz do herói (personagens) não seja apenas uma duplicação da voz do autor (*autorteam*). O autor russo percebe nesse acontecimento estético a possibilidade do processo formativo. A duplicação da voz do autor nas personagens e a ausência da multivocalidade tende para um discurso homogêneo e unitário, que, entendemos, gera campo fértil para a criação de personagens estereotipadas.

Análise dos relatos e das propostas didático-metodológicas

Como apontado no começo deste texto, o objetivo do trabalho é indicar as (possíveis) vozes presentes nos relatos dos estudantes-estagiários e as reelaborações efetivadas nas unidades temáticas e a relação dessas reelaborações com as (possíveis) diferentes vozes que constituem o processo de elaboração e reelaboração das unidades. Essas diferentes vozes são identificadas nos relatos dos estudantes estagiários. Como primeiro passo, destacamos as vozes que os estudantes-estagiários relatam como mobilizadoras de mudanças no planejamento das unidades e, em um segundo momento, apresentamos as mudanças efetivamente realizadas nas unidades temáticas.

No trecho abaixo, a **estagiária A** refere-se, primordialmente, às vozes dos colegas. Vale, no entanto, destacar que, mesmo que sejam enfatizadas essas vozes, o **interlocutor principal** da unidade temática é claramente o aluno do curso onde a estagiária ministra suas aulas.

Os encontros **do grupo** para discussão das unidades ajudou bastante na percepção de como o outro vê o trabalho produzido. Esse olhar do **colega**, que também criou sua unidade, ajuda a apontar possíveis problemas de interpretação do aluno que possam interferir no bom andamento da aula. A interferência dos colegas acrescentou sempre mais dinamismo ao material, uma vez que estilos diferentes se completaram nas ideias e sugestões, adaptadas ao modelo inicial, para que não houvesse quebra de ritmo nas aulas e que o aluno sentisse que cada atividade proposta tem um objetivo e uma ligação direta com a seguinte para fazê-lo chegar ao objetivo ao final da mesma, que é a produção escrita e oral sobre aquele tema (Destaques inseridos).

Se no comentário anterior, a **estagiária A** indicou principalmente as vozes dos colegas como geradoras de mudanças na produção da unidade temática, em outro trecho de seu relato, ela destaca diretamente o papel desempenhado pelo aluno do curso na geração de mudanças em relação ao planejamento inicial da unidade.

A oportunidade de produzir o próprio material revelou-se como a principal motivação neste percurso, uma vez que nos foi dada autonomia para decidirmos conteúdos e formas de apresentar a língua estrangeira ao aluno. Ao longo do curso, o desafio foi tornando-se maior, pois modificações aconteciam a partir do confronto do que foi **produzido com o universo do aluno**, agindo como o sujeito principal em todo o processo (Destaques inseridos).

Vale destacar que – além das vozes dos colegas, dos alunos e do professor da disciplina como mobilizadoras de mudanças nas unidades temáticas – o papel desempenhado pelo livro didático também está presente e é apresentado como um contraponto (também uma voz) em relação às unidades planejadas pela **estagiária B**.

É de certa forma fácil conceber idéias, e imaginar que elas funcionariam de forma efetiva em sala de aula, porém, a realidade pode ser um tanto distante da imaginada, e mudanças e adaptações no decorrer do percurso se tornam necessárias. Foi o que aconteceu com a Unidade Temática criada por mim. Tendo como tema central “Sports and Health”, a unidade foi pensada e discutida com o professor e colegas, porém essa se mostrou, durante a prática, incipiente em alguns aspectos, e exagerada ou descontextualizada em outros, exigindo assim uma série de mudanças antes e durante as aulas. Essa autonomia na preparação do material e sua utilização contrastam com o autoritarismo do livro didático convencional, demonstrando que o livro não é um fim em si, e sim, um das ferramentas do professor, um guia que deve ser flexível para aproximação com o universo do aluno.

A estagiária C elaborou modificações em sua unidade ao cotejá-la com uma atividade semelhante no livro *American Hotline*. Essas modificações já foram elaboradas no decorrer da disciplina de *Metodologia* e sofreram ainda outras mudanças na disciplina de *Prática de Ensino*. A autora destaca a importância “de se levar em conta o contexto sociocultural do interlocutor, nesse caso, os alunos”. A estagiária indica que nas duas unidades formuladas – no livro didático e na unidade produzida pela própria autora – existem semelhanças em relação aos tipos de atividades propostas. Ambas propõem que o aluno aprenda a se localizar e orientar outras pessoas em inglês numa cidade.⁴ Porém existem diferenças em relação à proximidade do universo de referências do aluno do curso. Para o desenvolvimento da unidade sobre cidades, o *autorteam* do livro didático cria uma cidade fictícia chamada Eastfield. Nessa cidade figuram: a *Eastfield recreation center*, *Eastfield shoe factory*, *Eastfield apartment house* etc. Para a compreensão dos mapa/texto de Eastfield é elaborado um questionário que auxilie na localização dos lugares da cidade. A estagiária C, por outro lado, apresenta em seu projeto de unidade temática um mapa (ver figura abaixo) das proximidades da reitoria da UFPR⁵ e pede aos alunos que se situem no mapa. Segundo a autora, “os locais no mapa foram escolhidos de acordo com o que se acredita serem os pontos mais frequentados pelos estudantes: *café, ice cream shop, drugstore, supermarket, etc.*” (estagiária C). Posteriormente, em outra atividade, solicita-se aos alunos que estes indiquem no mapa outros locais que conhecem e que estão próximos da universidade (bares, livrarias, pizzarias etc.).

4) Look at the map below:



Elo Hotel is across from UFPR.

The ice cream shop is on Amintas de Barros Street.

The hairdresser's is on the corner of Amintas de Barros and Doutor Faivre.

The café is in front of UFPR.

The drugstore is next to/beside the supermarket.

Can you find other places in the map?

Mark the places in your map and tell your friend using the expressions.

Excerto 1 - Atividade extraída da unidade temática *In the city*, proposta pela estagiária C

⁴ Faltou citar que essas orientações feitas em inglês poderiam ser feitas para turistas que visitassem a cidade de Curitiba.

⁵ Local em que as aulas são ministradas.

A atividade foi, nesse contexto, planejada considerando a realidade dos alunos do curso, os locais que eles conhecem e nos quais, muitas vezes, circulam.⁶ Segundo o relato da **estagiária C**: “Dessa forma, os estudantes se identificam e familiarizam com o proposto, que parte do meio que já é inteiramente de conhecimento deles, para o novo, que é a maneira de se expressar a respeito desses locais em outra língua”.

No mesmo relato, a estagiária analisa as dificuldades em trabalhar com as propostas do autor do livro didático:

Uma vez que todas essas localidades são fictícias, elas estão totalmente distantes da realidade dos alunos, sejam estes do projeto ou não. [...] acredito que o se o professor seguir o roteiro que o livro apresenta, ele jamais atingirá a realidade do aluno. O máximo que se conseguirá será uma simulação do real, uma realidade paralela do que seria morar em Eastfield, caso o aluno fosse um daqueles personagens, morando em uma daquelas ruas, em meio aquele contexto sócio-cultural. Por que não, desde o princípio fazer com que o aluno se sinta o centro de atenção da aula, sujeito das atividades e não mero observador capaz de descrever o que acontece a outras pessoas, que, no caso, nem mesmo existem?

A estagiária propõe atividades pedagógicas que podem ser vinculadas ao universo sociocultural do aluno (vivência do aluno). Por outro lado, pode se depreender, pela análise da estudante, que as atividades pospostas pelo autor do LD para a cidade de *Eastfield* são como que orientadas para um espaço de abstração cultural, provavelmente esvaziando-o de sentido. Afirmações categóricas à parte, é perceptível a presença dos interlocutores no relato, pois estes – direta ou indiretamente – vão auxiliando, com seus excedentes de visão, na estruturação e reestruturação das unidades temáticas.

A concepção que orienta a produção da unidade *Cidades* (Curitiba, no trabalho da autora e Eastfield, no livro didático) pode ser associada também às cidades de New York e Berlim, que indicamos anteriormente neste texto. O público-alvo a quem a unidade foi dirigida é formada por estudantes que têm poucas oportunidades de viajar ao exterior. A localização e orientação nessas cidades podem ser igualmente, como indicado em relação à Eastfield, um exercício de abstração espaço-cultural.

A **estagiária D**, por sua vez, reorganizou partes da sua unidade a partir de sugestões ocorridas em discussões durante a disciplina de *Prática de Ensino*.⁷ A proposta inicial da autora dessa unidade era trabalhar o tópico *Routine*, associando diversas atividades⁸ a personagens diferentes. Na sequência da unidade a autora propõe que cada aluno também elabore a sua própria rotina. Nas discussões efetuadas na disciplina de *Prática*, sugeriu-se que as atividades da rotina deveriam ser associadas a um só personagem, dando mais verossimilhança à atividade. A personagem escolhida foi *Garfield*. Compreendeu-se que, de certa maneira, essa personagem de tirinhas fazia parte do universo de leitura da maioria dos alunos do curso. Em uma discussão posterior – outro semestre – a turma de *Metodologia de Ensino* questionou diversos aspectos da proposta pedagógica em relação ao tópico e a crítica mais substantiva concentrou-se na dissociabilidade entre sujeito e discurso. Em outras palavras, as atividades propostas para o cotidiano, como trabalhar, limpar a casa,

⁶ Em uma outra fase, os alunos localizam os pontos turísticos de Curitiba.

⁷ A autora também ressaltou o papel do aluno como interlocutor na produção da unidade *EVERYDAY LIFE*. “Dentro dos propósitos do projeto com relação às aulas estava a questão de tentar, ao máximo, fazer com que o universo concreto do aluno fosse, de fato, o pano de fundo das aulas.”

⁸ *Wake up, take a bath, brush the teeth, have/eat breakfast, go to university etc.*

cozinhar e mesmo levantar, não podiam ser associadas ao perfil da personagem (também constava na lista das atividades dormir, tomar o café da manhã). Sugeriu-se que, para emprestar mais verossimilhança ao personagem, deveria se optar por atividades como comer pizza, dormir, assistir televisão etc.⁹ Vale, no entanto, ressaltar que a **estagiária D**, antes de começar a atividade, fez, segundo relato dela, um breve *warm up* (aquecimento) perguntando se os alunos conheciam a personagem e também questionando sobre o seu perfil. Surgiram respostas como “ele é preguiçoso; comilão; não quer saber de trabalhar; adora dormir...etc.”.

Para a **estagiária E**, a reestruturação proposta na disciplina de Prática foi de caráter didático-metodológica. Na proposta inicial, a autora apresentou o texto e as respectivas atividades, conforme apresentamos abaixo.

Friday, March 15th, 2009

I'm bored and sad!

I'm mad because of the stupid homework I have to do! Why do teachers always make you do things at the end of the semester? I have 3 projects to do! I hate having so much to do 😞. I'm bored because I'm sitting here not doing my homework I'm not doing my homework 😊 because I have better things to do. I'm sad... because well, I rather not talk about it. I'm just going to deal with it the best way possible by pretending and ignoring. Issues come and go.

Jane M.

A) According to the text, check true or false for each statement:

- () Jane is bored because she doesn't have anything to do.
- () She hates having too much homework.
- () She is sad because of the homework.
- () Jane is doing her projects.
- () She is pretending that she is fine.

Excerto 2 -Atividade extraída da unidade temática *Signs and Symbols*, proposta pela estagiária F

Nas discussões efetuadas na disciplina de *Prática*, sugeriu-se que as atividades de trabalho com o texto¹⁰ eram insuficientes para a sua compreensão e, principalmente, para auxiliar os alunos na reconstrução do texto (a partir dos elementos discursivos encontrados no texto). Sugeriu-se, então, a criação de um box (ver abaixo) no qual seriam inseridas palavras-chave do texto, e os alunos teriam que reconstruir, a partir dessas palavras-chave, o sentido central do texto original (sem terem o texto original em mãos). Em outras palavras, o professor orienta as atividades de reconstrução das informações (mais focalizado) do texto, auxiliando os alunos na produção de paráfrases.

⁹ Cabe ressaltar que, naquela etapa do estágio, a aluna preferiu não seguir as sugestões apresentadas.

¹⁰ A) According to the text check true or false for each statement.

B) Now, use the words in the box to rewrite the text above with a partner.

BORED	HOMEWORK	TEACHERS
DOING	SEMESTER	THINGS
HATE	SAD	PROJECTS

Excerto 3 - Atividade extraída da unidade temática *Signs and Symbols*, proposta pela estagiária F

A reelaboração de atividades pedagógicas, a partir da perspectiva dos interlocutores e com vista à interlocução, pode, nesse sentido, auxiliar na construção (posterior) de novos sentidos.

Considerações finais

Procuramos, neste texto, apontar para reelaborações das atividades elaboradas pelos estudantes-estagiários a partir do olhar do outro. Os interlocutores (colegas, professor, e, principalmente, os alunos), com seu excedente de visão, auxiliam nos deslocamentos didático-metodológicos efetuados, gerando, por sua vez, deslocamentos de sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981. 239 p.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 476 p.

BOSI, A. Literatura e Ensino de Literatura. In: ROCCO, M. T. F. (Org.). *Literatura/Ensino: Uma Problemática*. São Paulo: Ed. Ática, 1992. 286 p.

BRANDÃO, Helena H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 281-288.

CASTRO, Gilberto. *Uma Análise bakhtiniana do discurso citado em Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos*. 146 p. 2001. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JANZEN, Henrique Evaldo. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. 2005. 158 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã. Área de Concentração: Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEIRELES, Selma Martins. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 20, p. 149-164, jan. 2002.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 320 p.