

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CORRESPONSÁVEL DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE NA ELABORAÇÃO SIMULADA DE UM FORMATO DE CURSO *STORYLINE*

Felipe Freitag (UFSM)¹

feletras2007@hotmail.com

Marcos Gustavo Richter (UFSM)²

richtermg@gmail.com

Resumo: Para a Teoria Holística da Atividade, *designs* e *designers* de material didático podem ser compreendidos como, respectivamente, metodologias de ensino e profissionalização enquadrativa, isto é, como tomadas de decisão do profissional em fundamentação paradigmática por conhecimento teórico-conceitual e prático. O Desenvolvimento Profissional Corresponsável da THA, forma pares profissionais para a reformulação de papéis sociais e de práticas docentes, no sentido de que, ao criar um conjunto organizado de profissionais em torno de um objetivo comum, há a emergência da identidade professoral por trocas, ou negociação de sentidos, assim como, há uma apropriação dessa identidade, de modo a direcionar-se para as necessidades, ou demandas do mercado. O formato de curso *storyline*, por seu teor aprioristicamente elevado, de tomadas de decisão dos profissionais diante da clientela, foi testado e simulado, sobretudo, como metodologia de ensino que une os educadores na busca por recursos, procedimentos e conceitos atrelados às identidades dos educandos.

Palavras-chave: Teoria Holística da Atividade; Desenvolvimento Profissional Corresponsável; Formato de curso *storyline*; Testagem (simulação) de *design* de curso como metodologia de ensino.

Abstract: For the Holistic Theory of Activity, designs and courseware designers can be understood as, respectively, teaching methodologies and frameworks professionalization, that is, as the professional decision-making in paradigmfull grounds for theoretical-conceptual and practical knowledge. The Professional Development Co-responsible of THA, form professional peers for the reformulation of social roles and teaching practices, in the sense that, when creating an aggregate of professionals around a common goal, there is the emergence of professorial identity for exchanges, or negotiating sense, as there is an ownership of this identity, in order

¹Autor. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

²Autor. Pós-Doutor em Linguística de Corpus. Professor titular do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

to steer themselves to the needs or market demands. The storyline course format, for his a priori high level of adopt decision professional against the clientele, has been tested and simulated primarily as a teaching methodology that unites educators in the search for resources, procedures and linked concepts to the identities of students.

Key-words: Holistic Theory of Activity; Professional Development Co-responsible; Storyline course format; Testing (simulation) course design and teaching methodology.

1) Considerações iniciais:

Embora a profissão de Letras seja ainda uma carreira não regulamentada, não emancipada juridicamente, e, portanto seu território de atuação e suas atribuições não se achem inequivocamente estabelecidos, dificilmente se consideraria controversa sua prerrogativa e responsabilidade de planejar e implementar cursos de línguas (DUBIN & OLSHTAIN, 1986). Para a Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2001), o *design* de cursos é, no sentido próprio da expressão, uma especialização do profissional licenciado em Letras, juntamente com o gerenciamento de turmas e a avaliação como diagnóstico e controle de processos.

O *designer* em suas tomadas de decisão joga com uma ampla série de variáveis. Uma delas é o formato de curso adotado. Não é indiferente para a qualidade do ensino de línguas a forma pela qual objetivos, metodologia, conteúdos programáticos e *input* semiolinguístico são selecionados, integrados e estruturados linearmente ao longo de um período letivo (geralmente anual para a escolarização padrão), pois essa escolha pode implicar o próprio paradigma adotado pelo docente, e assim refletir o enquadramento de trabalho linguodidático.

Ora, a formação inicial do licenciado em Letras-Português — para nos atermos especificamente ao caso do curso presencial da UFSM — prevê como padrão práticas voltadas ao gerenciamento de turmas centradas no ensino de gramática. Eventualmente somam-se iniciativas análogas centradas no ensino de redação. Enquanto isso, o acadêmico de Letras quase não se prepara, em termos

de prática profissional, como *designer* de cursos, seja para a escolarização oficial, seja para os cursos livres.

No empenho de preencher esta séria lacuna na formação inicial do nosso licenciado, formulamos o seguinte problema: Como pode ser implementada a formação inicial em *design* de curso de línguas, dentro da política curricular existente, para os acadêmicos de Letras-Português modalidade presencial desta instituição? Esperávamos, então:

- ✓ Implementar, em uma disciplina do currículo de Licenciatura em Letras-Português modalidade presencial, um módulo teórico-prático de ensino de *design* de curso de língua que leve à produção de um exemplar didaticamente viável e divulgável à comunidade profissional da área
- ✓ Implementar na referida disciplina um módulo de *design* de curso tipo *storyline*.
- ✓ Fundamentar e aplicar na disciplina bases temático-matriciais de *design* para um curso tipo *storyline*.
- ✓ Fundamentar a abordagem integrada das diversas dimensões curriculares do ensino de língua materna: leitura, gramática, oralidade, literatura, tecnologia e redação.
- ✓ Estimular na disciplina a criatividade científica, sem perder de vista a vocação didática do material elaborado.
- ✓ Estimular a criação e *design* em equipe, fortalecendo os laços de cooperação profissional incipiente.

2) Fundamentos teóricos:

Segundo Dubin e Olshtain (1986) os *designers* de curso se veem diante de um dilema básico: a língua-alvo a ser ensinada é inesgotável em seus elementos e complexidade, mas um *syllabus* (planejamento específico) necessariamente envolve redução drástica dessa complexidade. Em outras palavras, o objeto a ser ensinado é infinito; um *syllabus*, finito. Além disso, esse conjunto bastante seletivo e limitado de itens requer algum tipo de organização, capaz de formatá-los segundo uma agenda de objetivos do designer.

Há cinco tipos de formatos de curso de línguas, que podem ou não imbricar-se, resultando em formatos mistos. São eles:

1. ESTRUTURAL — tradicional. Acompanha o formato de uma gramática normativa. Não-comunicativo, compatível com o paradigma behaviorista. O saber-o-quê prevalece sobre o saber-como.
2. MODULAR — pacote fechado. Equivale metodologicamente ao ao *project work* de grandes proporções. Totalmente negociado e centrado no aluno, sendo inadequado para currículos pré-fixados, ou se quisermos, mais apropriado para cursos livres e voltados a clientela específica. Apto à pedagogia centrada antes no processo do que no produto.
3. STORYLINE — dá um “fio de continuidade” contextual ao curso. Bom para alunos que se beneficiam de contextualização dos tópicos e ativação de processos identificatórios. É facilmente hibridizável.
4. MATRICIAL — apropriado para tópicos multiperspectivados. Recomendado quando pesa mais o fator intercultural.
5. CÍCLICO — especialmente recomendado para a construção de conceitos e habilidades de forma gradativa. Combina muito bem a pedagogia centrada no processo com a centrada no produto. Quando a situação não é a de curso livre, precisa em geral mesclar-se com outros formatos.

Pela descrição de cada formato, vemos que um bom *designer* evitará os tipos: estrutural, por ser incompatível com o paradigma interacionista aqui adotado; e modular, por não se harmonizar com os requisitos e práticas da escolarização formal. Já os três seguintes podem, e mesmo devem hibridizar-se por várias razões:

- ✓ o formato cíclico responde pela conveniência pedagógica de abordar conceitos mais complexos gradativamente, indo dos seus aspectos mais típicos e menos complexos, aos mais atípicos e mais complexos.
- ✓ o formato matricial permite integrar adequadamente língua e cultura (logo, literatura) e distribuir um mesmo tópico em vários estratos da língua: léxico, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e mesmo processos interfrásticos.
- ✓ *last but not least*, o formato *storyline* permite estabelecer consistência interna em um *syllabus* nocional-funcional, no sentido de assegurar continuidade temática e ajudar a resolver questões de ordenamento de categorias umas em relação às outras.

Isso sugere que um formato recomendável para o *designer* que trabalhe dentro do paradigma interacionista será o matricial-cíclico. Entretanto, para melhores resultados, também convém assegurar o envolvimento cognitivo-afetivo do aluno (e assim favorecer seu comprometimento) com o material (*input*) do curso, o que pode ser alcançado apelando para as estruturas identificatórias aptas a entrar em jogo por ocasião das leituras. Assim, já é possível capitalizar estas últimas com o intuito de motivar o aluno e prender sua atenção para a temática abordada no curso — e isto não apenas em uma unidade didática isolada, mas em toda a série delas.

O formato de curso, mesmo híbrido, apropriado para tais objetivos é o *storyline*. A estratégia básica do *designer* nesse caso consiste em inserir na seção de leitura (geralmente a primeira da unidade de curso) uma narrativa protagonizada por personagens com perfil semelhante ao da clientela e dotada de ingredientes de identificação projetiva. Essa estória subdivide-se em um número limitado de capítulos calculados para prolongar a fruição da trama pelo aluno ao longo de todo o ano letivo. Por exemplo, se o número de horas-aula semanais permitir esgotar o material de uma unidade aproximadamente em um mês, então as unidades serão produzidas para distribuição mês a mês até cumprir a carga horária de dois semestres ⇒ curso de oito unidades.

As oito unidades citadas poderão conter oito capítulos narrativos (as quatro partes de uma narrativa divididas em dois capítulos cada) ou simplesmente quatro capítulos — correspondentes às quatro partes de uma narrativa: situação, complicação, clímax, desfecho — nos capítulos ímpares, ficando os pares para interlúdios ou intermédios, compostos de contos ou excertos ligados ao mesmo tópico específico da unidade ímpar anterior.

Por outro lado, a mera inserção de uma narrativa envolvente como leitura inicial quase nada informa (e determina) a respeito das demais atividades. Mas uma coisa é certa: ao longo de toda a unidade, o princípio básico de aquisição instrucional de Ellis (1994) — discernir, comparar, integrar — deve ser mantido como mola-mestra de cada tarefa ou encadeamento de tarefas, do mesmo modo que a integração entre processos cognitivos *bottom-up* e *top-down* (AEBERSOLD; FIELD, 1997), podendo aplicar-se às seguintes dimensões do ensino de línguas:

- ✓ Micro-habilidades — São aquelas embutidas nas quatro macro-habilidades, como predizer, parafrasear, etc.

- ✓ Situações — São os contextos de situação, que podem influir na produção e compreensão da linguagem, como restaurante, aeroporto, etc.
- ✓ Conteúdo — Assuntos ou tópicos abordados na unidade, que podem servir de “cabide” pedagógico para diversos gêneros.
- ✓ Cultura — Embora o termo seja complexo e multiconceitual, podemos afirmar que a tendência hoje é o designer prever a abordagem interculturalista das unidades culturais selecionadas.
- ✓ Gramática — A gramática descritiva torna-se alicerce para a realização dos trabalhos de síntese indispensáveis para o aprimoramento das habilidades de ler e redigir — sem descartar, é claro, a gramática normativa, importante, por exemplo, como fonte de consulta para trabalhos de revisão de textos.
- ✓ Noções — O termo aplica-se a unidades semânticas genéricas que participam da economia linguística. Exemplo seriam causa, efeito, meio, fim, condição, tempo, espaço etc. Locuções ou orações adverbiais são veículos importantes de noções. Os valores semânticos de preposições, como posição, origem, quantidade, modo, preço, companhia, entre outros, também consistem em noções.
- ✓ Funções — Equivalem, grosso modo, aos atos de fala de Austin e Searle. Do ponto de vista da aquisição de linguagem, dominar uma função é saber usar a língua para desempenhar um ato de fala cabível em dada situação e da maneira adequada a essa situação, como queixar-se, apresentar-se, avisar, solicitar, desculpar-se, elogiar, entre outros tantos.
- ✓ Vocabulário — Sabe-se que o domínio do vocabulário em determinadas áreas do conhecimento pode alavancar o desempenho do estudante tanto em leitura quanto em produção nas mesmas e influir decisivamente na trajetória profissional a ser percorrida. Acompanhando esta constatação, há cursos de línguas que selecionam a gama de assuntos em função da clientela, digamos, executivos de uma empresa transnacional farmacêutica.

Um ponto em especial precisa ser aprofundado aqui: o problema da gramática. Segundo a Teoria Holística da Atividade, em sua noção de enquadramento, o educador linguístico trabalha preferencialmente o conhecimento procedural, isto é, as habilidades e suas estratégias (FARNHAM-DIGGORY, 1992), empregando em paralelo o conhecimento declarativo como apoio metacognitivo. Para isso, deve integrar bases conceituais, procedimentos e recursos materiais

como fatores de mediação do ato linguodidático (RICHTER, 2011). E como fica a gramática nessas bases mediacionais? Privilegia-se a descrição gramatical objetiva (gramática descritiva) sobre a prescrição (gramática normativa), ou seja, é a partir dos fatos equacionados na linguística que a(s) norma(s) é/são abordada(s). Da mesma forma, o diagnóstico acerca do perfil médio do desempenho linguístico de dada turma (portanto, o diagnóstico acerca das necessidades pedagógicas dos alunos) pauta-se por descrições objetivas distribuídas entre os diversos níveis da língua. Dessas, passa-se às questões mais especificamente normativas.

Essas operações de desdobramento do conteúdo gramatical de um módulo didático vão do todo para as partes, num movimento *top-down*, que assim acompanha os formatos analíticos de *design de syllabuses* (LONG; CROOKES, 1993), mais compatíveis com o enquadramento de paradigma interacionista. Supondo que o problema mais importante em dado semestre é o período composto (principalmente em sua dimensão semântica), este no seu todo será o ponto de partida, que oferecerá desdobramentos para as estruturas de subordinação, destas para os padrões oracionais e sintagmáticos, em seguida para as classes de palavras e sua morfologia, e finalmente para os problemas envolvendo especificamente morfemas.

3) Metodologia:

Ao longo de quatro meses (15 semanas/encontros) de desenvolvimento da disciplina de Tarefas e Projetos em Ensino de Línguas, estavam previstos os seguintes procedimentos metodológicos:

1. *Warming up* — sensibilização em grande grupo para o núcleo temático gerador das unidades de curso, que irá gerar a trama / o roteiro / a narrativa prevista para quatro partes ou capítulos (com quatro interlúdios que serão textos de terceiros sobre a mesma temática) e o critério temático para a seleção dos textos de diversos gêneros do capítulo, inclusive o modelo de produção textual (quando não se tratar de dissertação escolar). Esta etapa poderá ser cumprida com materiais multimodais diversos, de diversas fontes, como youtube, reportagens na Web, etc.
2. *Brainstorming* Etapa 1 — trabalho sobre pensamento divergente, em grande grupo, acerca do núcleo temático gerador, buscando criar as nucleações principais para cada etapa da estrutura narrativa: situação, complicação, clímax e desfecho.

3. *Brainstorming* Etapa 2 — continuação da etapa anterior, agora desenvolvendo as nucleações na direção de um roteiro resumido e elementar.
4. *Brainstorming* Etapa 3 — continuação da etapa anterior, agora redimensionando o roteiro como cenário e trajetória das personagens integrantes da trama que passam a ser criadas, com perfil de história de vida e caracterização pessoal. [tarefa extraclasse: pesquisa sobre a visão da psicologia sobre as personagens em seu primeiro conflito]
5. Produção Etapa 1 — elaboração em grande grupo do primeiro capítulo. Poderá haver reajustes retroativos se necessário. [tarefa extraclasse: pesquisa sobre a visão da psicologia sobre as personagens em seu segundo conflito]
6. Produção Etapa 2 — elaboração em grande grupo do segundo capítulo. Poderá haver reajustes retroativos se necessário. [tarefa extraclasse: pesquisa sobre a visão da psicologia sobre as personagens em seu terceiro conflito]
7. Produção Etapa 3 — elaboração em grande grupo do terceiro capítulo. Poderá haver reajustes retroativos se necessário. [tarefa extraclasse: pesquisa sobre a visão da psicologia sobre as personagens em seu quarto momento transacional]
8. Produção Etapa 3 — elaboração em grande grupo do quarto capítulo. Verificação de eventual necessidade de quaisquer ajustes e reformulações.

Esses processos desenvolveram-se em forma de oficina de cerca de duas horas de duração por encontro. Concomitantemente, na outra parte de cada aula, desenvolvem-se estratégias de *design* tipo matricial-cíclico. O formato de cada unidade de curso, misto (*storyline*/matricial/cíclico) desdobra-se em três seções: a) seção de leitura, com metodologia interativa baseada em Rummelhart (1985); b) seção de interstício, com metodologia de *task-based learning* baseada em Willis (2001), com apoio na teoria da aquisição instrucional de Ellis (1885) e c) seção de leitura, com metodologia de *process-writing* baseada em White & Arndt (1995).

Considerando a limitação de horas de trabalho para o desenvolvimento integral das seções de interstício das quatro unidades de curso, estas foram desenvolvidas extraclasse e apresentadas de forma condensada. O grupo esteve em contato entre os encontros, para quaisquer assuntos relativos ao projeto, em um grupo (Grupo TPEL) criado no Facebook para esses fins.

4) Resultados esperados:

Como resultado das atividades explicitadas na seção anterior, esperava-se obter:

1. Do grande grupo (a turma como um todo): A elaboração conjunta de uma narrativa em quatro capítulos, em nível de linguagem compatível com alunos de 3ª série de nível médio. Poderá haver iniciativa da turma para inserção de imagens e eventual diagramação. O grande grupo também selecionará contos ou excerto com função de interlúdio, para a abertura de unidades pares, tematicamente apropriados para cada unidade ímpar do material didático.
2. De cada pequeno grupo (dupla ou trio): A elaboração diferenciada, em quatro unidades, de uma seção de interstício contendo indicativos de trabalho didático (compatível com uma visão comunicativa e interacionista da aquisição da linguagem) com:
 - ❖ léxico (como campo semântico)
 - ❖ morfologia
 - ❖ sintaxe oracional e de constituintes frasais
 - ❖ sintaxe do período composto
 - ❖ interpretação e manipulação semântica
 - ❖ interpretação e manipulação pragmática
 - ❖ processos coesivos e coerência textual
 - ❖ intertextualidade e intergenericidade
3. A construção de um grupo de trabalho embasado nos princípios de DPC da Teoria Holística da Atividade, ou seja, a criação de pares profissionais (horizontalização de papéis) dos sujeitos educandos em formação docente inicial. O Desenvolvimento Profissional Corresponsável se alimenta de conhecimentos profissionais compartilhados, numa aliança professoral com fins linguodidáticos.

5) Resultados obtidos:

Ao longo de quatro meses (15 semanas/encontros) de desenvolvimento da disciplina de Tarefa, Projeto e Ensino de Língua no segundo semestre de 2012, no curso de Letras Português-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, transcorreram algumas etapas procedimentais na elaboração de um formato de curso, isto é, na produção de um *design* de curso para o ensino de uma língua-alvo.

A primeira etapa consistiu no planejamento teórico da composição do formato de curso, nas escolhas de um tópico abrangente e suas subunidades, levando-se em conta a progressão de complexidade na forma gramatical e as tarefas “reais”, as quais são tarefas socialmente mais autênticas, voltadas à mediação do trabalho institucionalizado em consonância com as derivações posteriores para as habilidades linguísticas.

Após elencadas as prioridades a serem estruturadas na produção do formato de curso, elegendo uma turma hipotética do Ensino Médio, elegeu-se a utilização de conteúdos gramaticais ativos, ou seja, com foco na forma, na função, no uso e no gênero textual, em sua culminância a produções textuais. A produção de um curso no formato *storyline* orientou-nos à reflexão do dialogismo problematizador freireano (FREIRE; FAUDEZ, 1985). uma vez que, para compor a *storyline* tivemos de levar em consideração a escolha de uma temática central e seus desdobramentos a partir de um conhecimento “real” que levasse em conta a idade, a situação sociocultural, os “gostos” e, sobretudo, as identidades de uma turma hipotética.

Nessa etapa, a do planejamento da composição de um roteiro para a ***storyline***, iniciou-se com a escolha de uma ideia problematizadora (o amar demais) e com a composição das personagens que tivessem perfis psicológicos diferentes, portanto, haveríamos de ter na história, dois focos narrativos. Utilizando-se de teorização literária, compomos as personagens:

- Marcelo (17 anos, abandonado pelo pai, pessoa vulnerável e ansiosa, filho superprotegido pela mãe, com dependência afetiva por conta da identificação da amada com a mãe, com poucos envolvimento afetivos sérios, intenso em seus relacionamentos);
- Antonela (19 anos, mora em outra cidade que não a dos pais, independente e autônoma em relação à sua família, estudante de Jornalismo em uma universidade litorânea, de família culta e de bom nível socioeconômico). Marcelo e Antonela seriam dois jovens que acabariam conhecendo-se na praia e desenvolvendo laços afetivos.
- Cada qual tem um melhor amigo.
- A personagem da mãe de Marcelo aparece como a tipificação da segurança do jovem.

Após, toda a turma, ou grupo de trabalho construir conjuntamente o roteiro da narrativa-*storyline*, iniciou-se o processo de construção do roteiro do enredo. A

narrativa subdividiu-se em quatro capítulos, com subtemas a partir do tema central (o amar demais). No enredo, procurou-se estabelecer uma interrelação entre as partes do capítulo e as partes do enredo, portanto, levou-se em conta um encadeamento narrativo. Dividiu-se cada capítulo em cenas-chaves a partir do seguinte esquema: estado 1 (conjunto de pressupostos de entrada) + interação (ação própria, acontecimento, reflexão e deliberação) + estado 2 (práticas e intercâmbios discursivos, resultante do estado 1 e da ação interacional, mudanças). Em cada capítulo da *storyline* inseriu-se uma situação específica, ou, a ideia central do capítulo em direção à ideia central da narrativa. A seguir, expõe-se o roteiro dos capítulos da *storyline*:

- ✓ Capítulo 1: Marcelo está em férias de verão com a mãe e sua melhor amiga (Joana), encontra Antonela na praia e enamora-se por ela. (Considerar o perfil da personalidade dos protagonistas segundo o roteiro já estabelecido).
- ✓ Capítulo 2: Marcelo e Antonela recorrentemente encontram-se e ele acaba envolvendo-se obsessivamente por ela a ponto de iludir-se de que namoram. Antonela não corresponde ao sentimento de Marcelo.
- ✓ Capítulo 3: Momento de delegação de Marcelo (ele tenta convencer-se de que não perdeu Antonela). Aparecimento dos sintomas fóbicos (pânico, fobia social, medo) diante do convite de tomar banho de mar com sua melhor amiga, Joana. Talassofobia. Marcelo não consegue entrar no mar. Marcelo começa a ter medo do medo do mar. Caracterização fóbica após a perda de Antonela: crises graduais de ansiedade, dificuldades de dormir e de comer, culminando no ápice do medo do mar (suor, taquicardia, tremor, náusea, palpitação, petrificação). Marcelo vive em seu quarto, ouvindo música, fica agressivo, culpabiliza sua mãe por alguma coisa (o sofrimento dele é pela dor que essa perda faz lembrar-perdas anteriores-). Marcelo fica isolado em seu quarto, desligando-se da sua mãe (castração) e compreendendo que a culpa de tudo é de sua mãe, porque ela projetou nele o que esperava de um filho exímio (Marcelo estudioso, Marcelo certinho, Marcelo passional). Marcelo tem medo de lugares abertos, por isso, pede para sua melhor amiga, Joana que o acompanhe quando saem à rua (de mãos dadas) e acaba contando para ela da perda de Antonela. O pré-sono desencadeia o pânico em Marcelo pela lembrança do som e da imagem do mar (lembra dos

momentos com Antonela). Joana e a mãe de Marcelo percebem que ele precisa de ajuda-tratamento psicológico.

- ✓ Capítulo 4: Voltam para a cidade natal. Resistência de Marcelo à terapia: procura ajuda pelo sofrimento-limitação e não por querer expor os seus sentimentos. Psicoterapia: a profissional dá sentido ao que Marcelo sentiu, dá uma representação visual aos sentimentos de angústia de Marcelo (dar palavras ao sensorial); a profissional considera melhor enfrentar situações potencialmente ameaçadoras com estratégias de alívio, ou seja, Marcelo só sai de casa com a sua amiga Joana, e ela, tenta auxiliar na superação do pânico de mar. Tempo: um ano. Após um ano, Marcelo retorna à mesma praia em que conheceu Antonela, consegue entrar no mar, exhibe sinais de melhora, faz as pazes com o mar, reencontra Antonela, assimilando a perda.

Dois alunos ficaram a cargo da escritura da *storyline*, por terem maior contato com criação literária, e então, percebeu-se a necessidade de maiores informações que dessem conta da problemática do amar demais para que a narrativa fosse construída de forma mais verossímil possível. Para tanto, convidou-se uma psicóloga e professora de Psicologia para uma conversa acerca da temática problematizadora. Na conversa em questão, discutiram-se, principalmente, questões sobre dependência emocional, seus sintomas, como se portam indivíduos com essa característica, quais são as situações potencialmente ameaçadoras para as fobias, estratégias de alívio de tais fobias e o papel da psicoterapia na superação da problemática. Nós, alunos, solicitamos à psicóloga para avaliar se o roteiro da *storyline*, em suas ações, personagens, caracterizações, sintomas, etc, estavam alinhados às teorias e práticas psicológicas. Ela auxiliou-nos no que diz respeito à melhor compreensão da temática (amar demais) e nos sintomas passíveis de observação em sujeitos que amam demais. O amor obsessivo que acarreta em fobias e posteriormente em tratamento psicológico foi o foco da conversa com a psicóloga deu-nos um arsenal consideravelmente bom para a escritura da *storyline*.

O momento de escritura da *storyline* fez-se extraclasse, durante um período de quatro semanas, seguindo o roteiro já estabelecido. Quando da finalização da escritura da *storyline*, pôde-se iniciar a procura pelos **interlúdios**, os quais são textos literários que mantêm uma relação direta com a temática de cada um dos capítulos da narrativa. Selecionou-se, então, um texto literário para cada capítulo da *storyline*. O próximo passo configurou-se como o estudo da montagem do curso de

língua, obedecendo-se os procedimentos processuais: diagnóstico (perfil e necessidade da turma hipotética), objetivos (prioridades, itens relevantes em Língua Portuguesa segundo o perfil e as necessidades da turma hipotética), organização do conteúdo (estabelecer seleção e gradação dos conteúdos, elencar habilidades e estratégias de primeiro plano na aplicação em gêneros textuais), recursos (textos e objetos comunicativos, *(INPUT+noticing+OUTPUT)*), tarefas (elaborar, modificar, acoplar, implementar, (re) avaliar), critérios de emprego da gramática (aquisição da linguagem, letramento, desenvolvimento humano). Tais procedimentos basearam-se em um paradigma sociointeracionista, na relevância da gramática como foco na forma para foco no uso, ou seja, considerando a aplicação da gramática ao desempenho “real” em contextos fora de sala de aula.

Ao que se iniciou a elaboração dos **interstícios**, os quais são unidades de curso topicalizadas segundo um tema gerador em uma abordagem coletiva e enquadrada. Roteirizou-se a metodologia a ser utilizada enquanto estabelecia-se o materialismo textual das atividades e ou/exercícios. Os interstícios compõem-se da seguinte maneira: objeto multimodal (extrapolar, expandir o tema da seção de leitura de forma com o universo sócio-cultural da turma), atividade instigadora (provocar a reflexão/motivação da turma acerca da importância do tema em suas vidas), texto desafio (textos de caráter instigador, com maior dificuldade linguística), texto literário (explorar a relação entre língua e herança cultural e estética), atividade recreativa (atividades lúdicas e curiosas para rebaixamento da zona de desenvolvimento proximal, a qual fora altamente crescente nas unidades anteriores), segundo Nunan (1994).

Todas as partes composicionais dos interstícios instrumentalizam-se pelo ensino comunicativo de língua, com o foco na forma, na intervenção cognitiva e psicomotora dos alunos na exterioridade dos textos, na língua como um meio e não como um fim em si mesma, no uso sociocultural da língua, no desenvolvimento do desempenho e das habilidades de leitura dos alunos, no trabalho da gramática que auxilie na produção textual e na escrita como um processo (*process-writing*). Para cada capítulo da *storyline* foi elaborado um interstício que atendesse ao tema gerador da unidade de curso e que desenvolvesse micro habilidades e estratégias da gramática como um meio a compreensão de algo externo, entendendo-se a língua como prática social. Portanto, os aspectos gramaticais trabalhados nos interstícios abarcaram a estrutura (morfossintaxe), as noções (semântica), as

funções (pragmática-atos de fala), o léxico (morfologia-vocabulário) e a fonética e fonologia, gerenciados pela relação de conteúdos cíclicos crescentes de baixa, média e grande complexidade.

A próxima etapa foi a elaboração conjunta das atividades que comporiam os interstícios de cada capítulo da *storyline*. Nos encontros que se seguiram, ideias eram lançadas e cumpridas em sala de aula na construção de tais atividades, ficando como finalização uma última aula em que a turma deu formato a todo o material elaborado e refletiu sobre os processos de construção do curso de língua em formato *storyline*. Um dos itens consensuais de reflexão a que se chegou foi a importância de um trabalho profissional cooperativo, o Desenvolvimento Profissional Corresponsável da THA (RICHTER, 2015), na busca por uma metodologia específica no ensino de língua materna, bem como, da relevância do formato de curso *storyline* no trabalho flexível e criativo dentro na concepção de língua como prática social. Também, há de se salientar que a utilização integrada das diferentes áreas do conhecimento curricular de um profissional em língua materna é crucial no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos quando inseridas em uma abordagem sociointeracionista como é um curso no formato *storyline*, uma vez que não despreza os interesses baseados no perfil e nas necessidades da clientela.³

6) Considerações finais:

A Teoria Holística da Atividade (RICHTER, 2011) ressalta, sobretudo, três elementos principais, ou fios condutores para uma educação linguodidática: a) emancipação da profissão docente; b) enquadramento de trabalho docente e c) Desenvolvimento Profissional Corresponsável (DPC). A emancipação, ou regulamentação da profissão docente diz respeito à autogestão da classe professoral enquanto produtora de seus próprios direitos e deveres dentro de um sistema autopoietico de escola e escolarização (LUHMANN, 2010). Já o enquadramento de trabalho docente na THA, são os fatores de atribuição, de

³O trabalho realizado pela turma de TPEL 2012, isto é, as três unidades de curso do formato *storyline* (*Storyline*, Interlúdios e Interstícios) foram organizadas por Felipe Freitag em arquivo digital, obedecendo à ordem do *design* de curso utilizado: primeiro a *Storyline* com quatro capítulos (denominada Jogo de tarô), depois os Interlúdios com quatro contos do autor Caio Fernando Abreu e por último os Interstícios com as atividades linguísticas com foco na comunicação interacional a partir do foco na forma. Esse material pode vir a ser publicado como recurso didático para utilização em sala de aula em contexto de Ensino Médio.

mediação e de controle, que alinhados e implicados uns nos outros, parametrizam o ser e o agir docente em termos de papel social, práticas didáticas e controle desses últimos e dos processos de ensino-aprendizagem, segundo o paradigma adotado. O que nos interessou, sobremaneira, nesse estudo, foi o Desenvolvimento Profissional Corresponsável, que é:

uma microcomunidade de práticas triádica, seja nas atividades-fim, seja nas atividades-meio [...], associada a uma aliança didática que possibilite o enquadramento e também uma aliança profissional pelo desenvolvimento laboral de cada um e de todos (FREITAG, RICHTER, 2015, p. 13).

O DPC consolidado entre os graduandos da turma de Tarefa, Projeto e Ensino de Línguas de 2012 existiu como implementação e aperfeiçoamento de metodologias já desenvolvidas, isto é, fez-se a testagem simulada do formato de curso *storyline*, entretanto, pode-se realizar o DPC com os esforços profissionais em desenvolver novas metodologias com base em problemas reais e situados de ensino de línguas.

Esses esforços profissionais em desenvolver novas metodologias de ensino de línguas apresentam duas formas de DPC, que na verdade se complementam: uma, a triangulação centrada nas atividades-fim, com Academia, Mercado e Clientela e, portanto, centralizadas em objeto e motivo do ato linguodidático; a outra, centrada nas atividades-meio, com Academia, Graduação e Mercado, logo, centralizadas em recursos humanos de supervisão:

[...] que consiste precisamente na horizontalização profissional com o objetivo de proceder à capacitação integrada inicial e em-serviço e o concomitante fortalecimento da classe é condição *sine qua non* para uma aliança profissional (RICHTER, 2015, p. 01).

Conclusivamente, defendemos as tomadas de decisão do profissional docente frente às necessidades da clientela, entretanto, que essas tomadas de decisão sejam enquadradas em um paradigma de trabalho, ou seja, sustentadas por teoria e prática educacionais e linguodidáticas, no caso das Letras. De maneira geral, tudo se inicia com demandas do mercado e por essa razão é indispensável que haja a construção de pares profissionais horizontalizados via DPC, sejam eles entre profissionais da academia, profissionais do mercado e clientela, ou profissionais da academia, profissionais do mercado e graduandos em formação

inicial. O indispensável é que se acolha, valide e estimule a escuta das necessidades “reais” dos educandos e do dizer, do dizer-se e do dizer do agir dos professores das escolas.⁴ Tudo começa com a reciprocidade construída através da indissociabilidade do pensar, fazer e sentir (RICHTER, 2011), em que nós, docentes, estaremos frente a frente não somente de colegas de profissão e diante de educandos, mas, reformulados, porque centrados em DPC, estaremos junto de sujeitos que assim como nós, estão a tornarem-se pessoas e, portanto, são seres humanos integrais em suas cognições e afetos. Não deveria, então, a formação educacional ser pedagógica e humana ao mesmo tempo?

Referencial bibliográfico:

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher: issues and strategies for second language classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. **Course design: developing program and materials for language learning.** Cambridge University Press, 1986.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** 6ª Ed. Oxford; Oxford University Press, 1994.

FARNHAM-DIGGORY, Silvia. **Cognitive process in education.** Nova York: Harper Collins, 1992.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, PAULO. **Ação Cultural Para a Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra,

⁴Esse dizer somente pode ser considerado dentro de um processo de escuta, pois o que interessa à Teoria Holística da Atividade, depois dela perceber a acrasia do profissional docente (dissociação entre o pensar e o agir, entre o dizer e o agir), é a intervenção como precedente à reflexão, ou seja, são as mudanças nas ações educativas que tornam possíveis as mudanças nas reflexões dos docentes sobre seus papéis e suas práticas.

1979.

FREIRE, PAULO. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Felipe; RICHTER, Marcos Gustavo. **Diálogos com Felipe Freitag: entrevista com o criador da Teoria Holística da Atividade, Marcos Gustavo Richter**. In: V Fórum de Estudos Interacionistas (PPGL-CEPESLI-UFSM). Entrevista audiovisual transcrita e editada por Marcos Gustavo Richter. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

FRIED-BOOTH, DIANA. (1986). **Project Work**. Oxford, Oxford University Press, 1990.

GARCIA, OTHON M. (1990). **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getúlio Vargas.

GERALDI, JOÃO W. (1984). **O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção**. Cascavel: ASSOESTE.

KEMMIS, STEPHEN; McTAGGART, ROBIN. (1988). **Como Planificar la Investigación-Acción**. Barcelona, Laertes.

LADOUSSE, GILLIAN P. (1987). **Roleplay**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

LEFFA, V. **Como produzir materiais para o ensino de línguas (22-12-2008)**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 04 set. 2015.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.13-38.

LONG, M.H. & CROOKES, G. (1993). **Units of analysis in syllabus design: the case for the task**. In: G. Crookes & S.M. Gass (Eds.). **Tasks in a Pedagogical Context**. Cleveland, UK: Multilingual Matters. 9-44.

LUHMANN, Niklas. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.

MATEUS, MARIA HELENA MIRA et al. (1989). **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho.

NUNAN, DAVID. (1988). **Course Design**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

NUNAN, DAVID. (1988). **The Learner-Centered Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

NUNAN, DAVID. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, MARTA KOHL de. (1995). **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico**. São Paulo: Scipione.

RICHTER, M. G. “**O material didático no ensino de línguas**”. In: *Linguagens e Cidadania*, Santa Maria: UFSM, Ed.14, jul-dez 2005.

RICHTER, M. G. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

RICHTER, M.G. **O material didático no ensino de línguas**. *Linguagens & Cidadania*, Santa Maria, RS, Vol. 14, Nº 1, 2006 (1-19).

RICHTER, M.G. **Pedagogia de projeto no ensino do português** (1998). Inédito.

RICHTER, M.G. **Role-Play e ensino interativo de língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, RS, Vol. 1, Nº 2, 1998 (89-113).

RICHTER, M. G.(1987). **Em Direção a um Modelo Integrado da Narrativa**. São Paulo, PUCSP, Dissertação de Mestrado.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Questionamentos para o Desenvolvimento Profissional Corresponsável: DPC e Enquadramento**. Material inédito. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

RUMELHART, D. E. “**Toward an interative model of reading**”. In: SINGER, H; RUDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. Newark, International Reading Association, 1985, p. 722-751.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SILVA, MARIA CECÍLIA PEREZ DE SOUSA E; KOCH, INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA.(1983). **Lingüística Aplicada ao Português: Sintaxe**. São Paulo, Cortez.

THIOLLENT, MICHEL. (1996). **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Cortez, 7ª ed.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN DIJK, TEUN A. (1985). “**Semantic Discourse Analysis**”. In: Van Dijk, Teun A. (ed.) **Handbook of Discourse Analysis**. London: Academic Press.

VYGOTSKY, LEV S. (1984). **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, LEV S.; LURIA, ALEXANDER R.; LEONTIEV, ALEXIS N. (1992). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone.

WIDDOWSON, HENRY G. (1991). **O Ensino de Línguas Para a Comunicação**.

Campinas: Pontes.

WILLIS, D.; Willis, J. (2001). **Task-based language learning**. In: R. Carter; D. Nunan (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 173-179.

WHITE, RON; ARNDT, VALERIE. (1991). **Process Writing**. Longman, 1995.