



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM ORAL DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
FORMAÇÃO**

ANTONIO LUIZ DA SILVA JUNIOR

Brasília (DF)

2025

ANTONIO LUIZ DA SILVA JUNIOR

**OS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM ORAL DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA/UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília (DF)

2025

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA JUNIOR, Antonio Luiz da. **Os marcadores discursivos na produção de linguagem produção oral de professores de espanhol como língua estrangeira em formação.** Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai. 2025. 283p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2025.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586m	Silva Junior, Antonio Luiz da Os marcadores discursivos na produção de linguagem oral de professores de espanhol como língua estrangeira em formação / Antonio Luiz da Silva Junior; orientador Yuki Mukai. Brasília, 2025. 283 p.
	Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, 2025.
	1. marcadores discursivos. 2. marcadores conversacionais. 3. competência metalinguística. 4. (ensino de) língua espanhola. 5. PESES. I. Mukai, Yuki, orient. II. Título.

ANTONIO LUIZ DA SILVA JUNIOR

**OS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO DE LINGUAGEM ORAL DE
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA/UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília, 31 de março de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Yûki Mukai (PPGLA/LET/UnB)
(Orientador)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (FAALC/UFMS)
(Membro externo)

Profa. Dra. Rosilei Justiniano Carayannis (LET/UnB)
(Membro interno)

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira (PPGLA/LET/UnB)
(Suplente)

*À minha mãe, **Silvia Nogueira da Silva**, a única fonte inesgotável de fé em mim, em cada passo que dou e em cada capítulo que agora escrevo para construir a história de amanhã.*

AGRADECIMENTOS

Quem me conhece, sabe perfeitamente que a gratidão em minha essência como ser humano é muito mais do que um mero sentimento. É quase um bem material. Sim, isso mesmo, algo que é tão concreto que dá para segurar nas mãos. Costumo materializar a gratidão de muitas formas: braços abertos, sorriso de orelha a orelha, um abraço, dando um presente afetuoso a alguém, cantando uma canção... vixe, muitas formas. Mesmo não sabendo por quanto tempo a minha dissertação estará no repositório e nem quantos(as) pesquisadores(as) a lerão, os meus agradecimentos nessas páginas vão em forma de um e-abraço, ou seja, um abraço virtual escrito de uma maneira bem informal.

O primeiríssimo é de **Deus**. Acredito que a minha fé n'Ele me manteve sem morrer e sem enlouquecer nesses dois anos de mestrado. Tive “ene” problemas de saúde e “ene” motivos para deixar o mestrado. Contudo, no silêncio do meu coração tenho certeza que fui ouvido dia após dia para de alguma forma poder celebrar mais uma etapa concluída dos meus estudos ainda em vida. Obrigado, Senhor!

O próximo é do meu querido orientador, o **Prof. Dr. Yūki Mukai**, ou, como eu sempre o chamo, Mukai-sensei. Desde quando comecei a trabalhar no Instituto de Letras, fomos construindo um relacionamento profissional tão produtivo a ponto de eu me interessar em trabalhar com ele. Tenho aprendido muito com ele e tenho certeza que ele também tem aprendido muito comigo. Muito obrigado por me ter aceitado como seu aprendiz e por ter confiado e acreditado em mim durante todo esse tempo. *Arigatou gozaimasu, Mukai-sensei!*

Abraço virtual à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela bolsa de estudos a mim concedida.

O meu e-abraço a **Silvia Nogueira da Silva**, quem nesta vida é a minha mãe biológica. Ela é a única familiar que jamais descreditou em mim de forma alguma, nem de brincadeira. Foi ela quem me acompanhou durante toda a educação básica e também no ensino superior, me dando todo o suporte necessário e me ajudando com aquilo que eu necessitava. Estou muito feliz por ela ainda em vida e com saúde ver o filho celebrando “mais uma formatura” como ela diz e por ter a oportunidade de ler cada palavra a que a ela dirijo. Obrigado por sempre, mãezinha!

Separadamente, um e-abraço também ao meu pai, **Antonio Luiz da Silva**.

Ainda na esfera da minha família, deixo um abraço virtual à minha prima Peronguinha, **Rosa Graça de Saron Silva**, que digo que é como se fosse minha irmã de sangue. Temos estado juntos até em pensamento desde o primeiro minuto de vida dela. É uma

das pouquíssimas pessoas que sempre está enviando energias positivas para mim e para a minha vida; uma das pouquíssimas que acende a luz quando me vejo no escuro absoluto. Estendo o abraço virtual ao pai dela, meu tio **Juscelino Rufino da Silva**. Um e-abraço também a **Michelle Ketina Araújo da Silva** e **Vitória Sara da Silva**.

Ao pessoal da minha família que em alguma medida contribuiu para que fosse possível eu chegar onde cheguei, um e-abraço. Não posso deixar de citar o Sr. **Ivo Nogueira dos Santos** (*in memoriam*), meu avô materno; as minhas tias **Maria da Paixão e Silva** (*in memoriam*), **Maria Ione Nogueira dos Santos**, **Maria Aparecida da Silva**, **Maria do Rosário de Fátima** e **Maria do Socorro Silva**; e, finalmente, meus primos: **Julianna da Silva Nogueira dos Santos**, **Priscylla Nogueira Serra**, **Robert Emanuel Silva Braga**, **Roberson Bruno Silva Braga** e **Thiago Silva Cavalcante**.

Dou um abraço virtual aos participantes da pesquisa, cujos nomes reais não podem ser citados por motivos éticos, e aos professores que me abriram as portas para que essa dissertação pudesse ser escrita. Começo pela **Profa. Dra. Rosilei Justiniano Carayannis**, quem nunca deixou de me apoiar tanto na área profissional quanto na pessoal, muitas vezes até assumindo o lugar da minha mãe! Sempre foi como uma madrinha para mim e sempre tem estado disposta a me orientar e fornecer subsídios para absolutamente tudo que se fizesse necessário. Tudo mesmo, até alimentação! Um abraço virtual, professora Rosilei! Também registro o abraço virtual à **Profa. Ma. Edna Gisela Pizarro**, a professora que permitiu que a minha pesquisa fosse conduzida no âmbito de seu projeto de extensão. A professora Gisela também é uma das que sempre torcem por mim e me abrem portas e portões para alcançar as metas que eu estabeleço. *¡Gracias!*

Outros professores que me inspiraram e inspiram também devem ser citados. Um e-abraço à **Profa. Dra. Joara Martin Bergsleithner**, um dos motivos pelos quais estou fazendo pesquisa científica. Embora eu tenha tido apoio por todos os lados, foi em uma conversa nossa que a luz acendeu para eu cursar o mestrado. Outro motivo foi causado por um dos membros da comissão examinadora da qualificação do meu projeto de pesquisa, a **Profa. Dra. María Luisa Ortiz Álvarez** (*in memoriam*), quem me apresentou a Linguística Aplicada e impulsionou os meus estudos nessa ciência da linguagem desde quando foi minha professora na disciplina “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”. Aí do céu, um e-abraço, professora!

Também deixo um abraço virtual aos meus professores do mestrado, o **Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**, quem me mergulhou ainda mais na Linguística Aplicada; o **Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez** e a **Profa. Dra. Kyoko Sekino**, com quem

aprofundi meus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa e, claro, à **Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin**, pelas excelentes sugestões proporcionadas quando do exame de qualificação e também pelas palavras afirmativas tão necessárias no meu período de mestrado. Um abraço virtual também a esses tão queridos professores, que, de certa forma, também contribuíram para que eu chegasse até aqui: **Profa. Dra. Yamilka Rabasa Fernández, Profa. Dra. María Carolina Calvo Capilla, Profa. Dra. Monique Leite Araújo, Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira, Prof. Dr. Sidney Barbosa, Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, Profa. Lic. Renata Carlos da Silva, Profa. Ma. Francis Aragão Melo, Profa. Ma. Patrícia Rosa Lozado e Prof. Me. Keller Nonato.**

Um fortíssimo e-abraço ao pessoal da Secretaria de Departamentos do Instituto de Letras, a família SEDEP que eu digo, com “queeeeeem” aprendi muita coisa e me desenvolvi como profissional: **Rodrigo de Lima Silva, Cássia Daniele Alvarenga de Sant’Ana Coutinho, Maria Regina dos Santos Alencar Sasaki, Jakelaine Silvestre Mendes, Daniela Tavares Fernandes de Moraes, Isabela Pacheco da Silva, Paula Togo Mazzei, Thales Rodrigues dos Santos Bortone de Araújo, Rebeca da Silva Sabino, Victória Lara Bocki, Guilherme Satriany Bodê, Marina Tucunduva Pinto e Sávio Ricardo da Rocha.** Abraço, meu pê!

Os meus amigos e amigas, que são a força que move de certa forma tanto a minha figura profissional como a pessoal, também entram nessa. Alô, alô, **Cyan Pereira Cezário, Alisson Sarri Cardoso da Silva** (*in memoriam*), **Alessandra Ramos de Oliveira Harden, Ofal Ribeiro Fialho, Julio Cesar Neves Monteiro, Elías González López, Mateus dos Santos Barros, Isabel Yukari Fugita, Robert Marcos Moreira dos Santos, Tirza Cibelle Richards Silva** (quem atentamente revisou a tradução do resumo para o inglês), **Michelle Lúcia dos Santos Machado, Júlia Saddi Domingues, Janice Gomes Santana Maia, Emily Alves de Oliveira, Laura da Silva Alarcão Carneiro, João Pedro da Silva Guimarães, Letícia Helena de Lima Georg, Karina Alves Noronha, Tainá Meireles Costa, Bianca Paiva Pereira, Karoline Mariano Vitor, Roberta Maria Porfírio de Oliveira Borges Leal Santos, Marquelle Antunes Teixeira e Sammya Loyanne Agapito Moreira**, aquele e-abraço!

Aos meus alunos e ex-alunos também agradeço. Sem eles, a minha figura como professor não precisaria existir; e nem a de pesquisador. E-abraço!

E, finalmente, a você, querido(a) leitor(a)-pesquisador(a), um grande abraço virtual!

“La salsa de los cuentos es la propiedad del lenguaje en cualquier cosa que se diga.”
(Miguel de Cervantes - *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*)

“O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu.”
(Clarice Lispector - *A paixão segundo G.H.*)

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar o uso de marcadores discursivos (MD) na produção de linguagem oral de professores de espanhol como língua estrangeira em formação (PELEF), com foco nos marcadores conversacionais (MC), próprios da oralidade. O objetivo principal foi analisar como os PELEF utilizam os MC para produzir discursos fluidos e coesos em espanhol, com ênfase no desenvolvimento da competência metalinguística. Os objetivos específicos incluíram examinar o desempenho linguístico em sala de aula e analisar se, quando da ocorrência de erros no uso de MC, os PELEF são conscientes ou inconscientes. A pesquisa foi conduzida pelo método qualitativo interpretativista, estruturada como um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observações de aulas de forma não-participante, anotações de campo, entrevistas semiestruturadas e sessões de visionamento com os participantes. Essa combinação metodológica permitiu uma triangulação abrangente dos dados. A fundamentação teórica baseou-se em estudos de pesquisadores como Fernández (2012), Silva (2016) e Almeida Filho (2020), que exploram a relação entre marcadores discursivos, consciência metalinguística e competência comunicativa. Os resultados evidenciam desafios no uso eficaz dos MC, relacionados a lacunas na formação inicial, que priorizam regras gramaticais em detrimento de uma compreensão funcional e contextual desses elementos. As observações mostram que os PELEF frequentemente recorrem ao português como apoio, resultando em substituições inadequadas de MC em espanhol. As entrevistas e sessões de visionamento apontam para uma consciência metalinguística limitada, o que poderia impactar a capacidade de ensinar a língua espanhola de forma consciente. O estudo aprofunda a compreensão sobre o papel dos MD como um todo na formação de professores de espanhol e destaca a relevância de ações que favoreçam o desenvolvimento da competência metalinguística e da eficácia comunicativa em contextos pedagógicos.

Palavras-chave: marcadores discursivos; marcadores conversacionais; competência metalinguística; (ensino de) língua espanhola; PESES.

RESUMEN

Esta investigación buscó analizar el uso de los marcadores discursivos (MD) en la producción oral de los profesores de español como lengua extranjera en formación (PELEF), con un enfoque en los marcadores conversacionales (MC), propios de la oralidad. El objetivo principal fue examinar cómo los PELEF utilizan los MC para producir discursos fluidos y cohesionados en español, con énfasis en el desarrollo de la competencia metalingüística. Los objetivos específicos incluyeron examinar el desempeño lingüístico en el aula y analizar si, en caso de cometer errores en el uso de los MC, los PELEF son conscientes o inconscientes de ello. La investigación se llevó a cabo bajo el método cualitativo interpretativista, estructurado como un estudio de caso. Los datos se recopilaron a través de observaciones no participativas de las clases, notas de campo, entrevistas semiestructuradas y sesiones de visionado con los participantes. Esta combinación metodológica permitió una triangulación amplia de los datos. La fundamentación teórica se basó en estudios de investigadores como Fernández (2012), Silva (2016) y Almeida Filho (2020), quienes exploran la relación entre los marcadores discursivos, la conciencia metalingüística y la competencia comunicativa. Los resultados evidenciaron desafíos significativos en el uso eficaz de los MC, relacionados con deficiencias en la formación inicial, que prioriza reglas gramaticales sobre una comprensión funcional y contextual de estos elementos. Las observaciones muestran que los PELEF recurren frecuentemente al portugués como apoyo, lo que resulta en sustituciones inadecuadas de los MC en español. Las entrevistas y sesiones de visionado señalaron una conciencia metalingüística limitada, lo que podría impactar la capacidad de enseñar español de manera consciente. El estudio profundiza en la comprensión del papel de los MD en su conjunto en la formación de profesores de español y destaca la importancia de acciones que promuevan el desarrollo de la competencia metalingüística y la eficacia comunicativa en contextos pedagógicos.

Palabras clave: marcadores discursivos; marcadores conversacionales; competencia metalingüística; (enseñanza de) lengua española; PESES.

ABSTRACT

This study investigates the use of discourse markers (DM) in the oral production of Spanish as a foreign language teachers in training (PELEF), focusing specifically on conversational markers (CM) unique to oral communication. The primary objective was to analyze how PELEF employ CM to produce fluent and cohesive speech in Spanish, emphasizing the development of metalinguistic competence. The specific objectives included assessing linguistic performance in classroom settings and determining whether PELEF are consciously aware of errors in their use of CM. The research adopted a qualitative, interpretive methodology and was structured as a case study. Data were gathered through non-participant classroom observations, field notes, semi-structured interviews, and video viewing sessions with participants. This combination of methods facilitated robust data triangulation. The theoretical framework drew upon works by Fernández (2012), Silva (2016), and Almeida Filho (2020), which explore the interplay between discourse markers, metalinguistic awareness, and communicative competence. The findings reveal significant challenges in the effective use of CM, stemming from gaps in initial teacher training that favor grammatical accuracy over functional and contextual understanding of discourse elements. Observations highlighted a frequent reliance on Portuguese for support, leading to inappropriate substitutions of CM in Spanish. Interviews and video sessions further suggested limited metalinguistic awareness, which may hinder PELEF's ability to consciously teach Spanish. This study contributes to a deeper understanding of the role of DM in the professional development of Spanish teachers and underscores the necessity of fostering metalinguistic competence and communicative efficacy in pedagogical contexts.

Keywords: discourse markers; conversational markers; metalinguistic competence; (teaching of) Spanish language. PESES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e Canale (1983).....	69
Figura 2 - Modelo de competência de linguagem proposto por Bachman (1990).....	70
Figura 3 - Modelo de competência comunicativa de Celce Murcia (2008).....	72
Figura 4 - As cinco consciências metalinguísticas.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sobre os participantes da pesquisa.....	33
Quadro 2 - Observações de aulas de espanhol de forma não-participante.....	37
Quadro 3 - Realização das entrevistas semiestruturadas.....	40
Quadro 4 - Sessão de visionamento junto aos participantes.....	42
Quadro 5 - Retorno aos participantes.....	47
Quadro 6 - As propriedades gramaticais dos marcadores discursivos do espanhol.....	50
Quadro 7 - Marcadores discursivos classificados segundo Martín Zorraquino e Portolés (1999).....	52
Quadro 8 - As propriedades gramaticais dos marcadores discursivos conversacionais do espanhol.....	59
Quadro 9 - A proposta de Torre (2018) para a classificação dos marcadores conversacionais	60
Quadro 10 - A competência comunicativa em modelo contemporâneo.....	73
Quadro 11 - Competência metalinguística: Ricardo.....	127
Quadro 12 - Competência metalinguística: Augusto.....	129
Quadro 13 - Uso de marcadores conversacionais: Ricardo.....	132
Quadro 14 - Uso de marcadores conversacionais: Augusto.....	135
Quadro 15 - Erros e indícios de consciência metalinguística: Ricardo.....	137
Quadro 16 - Erros e indícios de consciência metalinguística: Augusto.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELin	Aquisição e Ensino de Línguas
AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
CC	Competência Comunicativa
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CG	Competência Gramatical
CSG	Competência Sociolinguística
MC	Marcadores conversacionais
MD	Marcadores discursivos
MI	Marcadores interativos
MM	Marcadores metadiscursivos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
PELEF	Professores de Espanhol como Língua Estrangeira em Formação
PESES	Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPE UnB Idiomas	Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TAI	Termo de Aceite Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCRSARP	Termo de Comprovação de Realização de Sessão de Apresentação dos Resultados aos Participantes
TCUISVFP	Termo de Cessão de Uso de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa
UF	Universidade Federal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções para a transcrição de arquivos de áudio aqui apresentadas foram elaboradas pelo autor.

(↑)	Entonação ascendente.
(↓)	Entonação descendente.
(↑↓)	Entonação ascendente - descendente.
_____	Omissão de informações que infrinjam os princípios éticos de pesquisa.
negrito	Ênfase discursiva.
(())	Registro de ocorrência de atividade não-verbal.
< >	Sobreposição de fala.
1:23:45-A	Registro da fala do participante Augusto no tempo de 1 h 23 min 45 s.
1:34:45-R	Registro da fala do participante Ricardo no tempo de 1 h 34 min 45 s.
(...)	Omissão de informações não-relevantes.
<i>itálico</i>	Palavra ou frase entoada em outras línguas diferentes da língua espanhola.
...	Titubeio.
()	Discurso inaudível.
“ <u>palavra</u> ”	Exemplificações proporcionadas pelo participante.
(palavra)	Contextualização de fala.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Contextualização do tema.....	19
1.2 Justificativa.....	22
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	24
1.4 Organização da dissertação.....	25
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	26
2.1 Método e natureza da pesquisa.....	26
2.2 Contexto da pesquisa.....	29
2.3 Participantes da pesquisa.....	31
2.4 Instrumentos para a coleta de dados.....	35
<i>2.4.1 Observações de aulas de espanhol como língua estrangeira de forma não-participante.....</i>	<i>35</i>
<i>2.4.2 Caderno de anotações de campo.....</i>	<i>38</i>
<i>2.4.3 Entrevista semiestruturada.....</i>	<i>39</i>
<i>2.4.4 Sessão de visionamento junto aos participantes.....</i>	<i>40</i>
2.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	42
2.6 Procedimentos para a análise de dados.....	43
2.7 Considerações éticas.....	45
CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	48
3.1 Os marcadores discursivos.....	48
<i>3.1.1 Os marcadores próprios da oralidade: conversacionais.....</i>	<i>57</i>
<i>3.1.1.1 Os marcadores modais.....</i>	<i>61</i>
<i>3.1.1.2 Os marcadores interativos.....</i>	<i>62</i>
<i>3.1.1.3 Os marcadores metadiscursivos.....</i>	<i>64</i>
3.2 A competência comunicativa.....	66
<i>3.2.1 A competência metalinguística.....</i>	<i>74</i>
3.3 Oralidade e erros na produção de linguagem.....	80
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS.....	88
4.1 As entrevistas: perfil, aprendizagem e competências dos participantes.....	88
4.2 As aulas observadas.....	97
<i>4.2.1 Início das aulas.....</i>	<i>98</i>
<i>4.2.2 Correção de atividades.....</i>	<i>100</i>
<i>4.2.3 Exposições e explicações de conteúdo.....</i>	<i>104</i>
<i>4.2.4 Atividades realizadas com os alunos.....</i>	<i>110</i>
<i>4.2.5 Final das aulas.....</i>	<i>114</i>
4.3 Visionamento: reflexões sobre a prática.....	117
4.4 O cruzamento das informações obtidas.....	124
<i>4.4.1 A competência metalinguística - discursos fluidos e coesos.....</i>	<i>125</i>

4.4.2 O uso dos marcadores conversacionais na oralidade dos participantes.....	129
4.4.3 Erros e (in)consciência metalinguística.....	135
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
5.1 As perguntas de pesquisa.....	141
5.2 Contribuições do estudo.....	148
5.3 Limitações da pesquisa.....	150
5.4 Sugestões de pesquisas futuras.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXO A - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL 1.....	172
ANEXO B - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL 2.....	173
ANEXO C - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL 3.....	174
ANEXO D - CARTA DE RESPOSTA DA COORDENADORA DO PESES / UNB IDIOMAS.....	175
ANEXO E - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA “ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPANHOL 2”.....	176
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	178
APÊNDICE B - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ.....	180
APÊNDICE C - CARTA À COORDENADORA DO PESES / UNB IDIOMAS.....	181
APÊNDICE D - ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO.....	183
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	190
APÊNDICE F - ROTEIRO DA SESSÃO DE VISIONAMENTO.....	193
APÊNDICE G - TERMO DE COMPROVAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS AOS PARTICIPANTES.....	195
APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	196
APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS.....	212
APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE VISIONAMENTO.....	267

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

(Minayo, 1994)

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização do tema desta dissertação, abordando o uso dos marcadores discursivos (MD) na produção oral de professores de espanhol como língua estrangeira em formação (PELEF). O capítulo começa por situar o tema no campo da Linguística Aplicada, discutindo os desafios relacionados à competência comunicativa e à competência metalinguística no contexto da formação docente. Em seguida, discorremos sobre a problematização da pesquisa, evidenciando lacunas no uso dos MD durante a produção oral dos PELEF. Além disso, justificamos a realização do estudo, com base em motivações pessoais e acadêmicas que reforçam a relevância da pesquisa. Também detalhamos os objetivos geral e específicos, assim como as perguntas de pesquisa que orientaram a investigação. Concluimos o capítulo descrevendo a estrutura do trabalho, indicando o conteúdo dos capítulos subsequentes.

1.1 Contextualização do tema

O ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil ocupa um espaço singular, marcado tanto por avanços quanto por desafios específicos. A proximidade linguística entre o português e o espanhol (Akerberg, 2012) frequentemente leva a percepções enganosas de facilidade, especialmente no início do aprendizado (Almeida Filho, 1995). Essa ilusão inicial pode mascarar dificuldades que se manifestam em estágios mais avançados (Ortiz Álvarez, 2012, 2015; Santos, 2012; Magro, 2016), particularmente na produção de linguagem oral, quando elementos como os MD são empregados de forma inadequada ou insuficiente (Torre, 2016, 2018; Nogueira da Silva, 2016). Esse cenário é ainda mais preocupante no contexto da formação de professores, uma vez que esses profissionais desempenham um papel relevante na promoção de discursos fluidos e coesos, essenciais para o aprendizado efetivo de seus futuros alunos.

Discursos fluidos e coesos são essenciais para o estabelecimento de uma comunicação culta em qualquer língua, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. A fluidez do discurso, segundo Fillmore (1979), está associada à capacidade de produzir enunciados de forma contínua e natural, sem interrupções frequentes, hesitações prolongadas ou rupturas que

comprometam a compreensão do ouvinte. Já a coesão textual, como explica Halliday e Hasan (1976), é alcançada por meio do uso de elementos linguísticos que conectam frases e ideias, como conjunções, pronomes e marcadores discursivos, garantindo que o texto ou a fala tenha sentido lógico e seja facilmente compreensível. No contexto da formação de professores de espanhol como língua estrangeira (PELEF¹), discursos fluidos e coesos não apenas demonstram competência comunicativa, como também refletem um uso avançado da competência metalinguística (Nogueira da Silva, 2010, 2016; Almeida Filho, 2022). A integração de fluidez e coesão no discurso é fundamental para que os professores organizem ideias, adaptem sua linguagem ao contexto e promovam interações significativas em sala de aula.

Os MD, elementos linguísticos que organizam o discurso e orientam a interação comunicativa e cujas informações com mais detalhes se encontram no capítulo 3 desta dissertação, têm sido objeto de estudo em diversas áreas da Linguística Aplicada, mas ainda são tratados de forma limitada nos currículos de formação de professores (Portolés, 1998; Nogueira da Silva, 2016). Nogueira da Silva (2016) assinala que no Brasil, essa lacuna é evidente tanto na formação inicial quanto na prática docente. Os PELEF, durante sua formação, são frequentemente expostos a abordagens superficiais que priorizam o aprendizado de regras gramaticais e a memorização de nomenclaturas, em detrimento de uma compreensão funcional e contextualizada dos MD (Portolés, 1998; Melo, 2018; Bravo, 2022). Essa realidade resulta em um desempenho linguístico que, muitas vezes, não corresponde às demandas reais da sala de aula, comprometendo a eficácia de sua prática pedagógica.

De acordo com Melo (2018) e Bravo (2022), os MD ainda são pouco abordados no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que abre espaço para os aprendizes se apoiarem na língua materna, traduzindo esses elementos quando praticam a língua estrangeira. Dito de outra maneira, eles o usam de forma contrastiva e, por assim ser, tendem a utilizar os MD do português como elementos substitutos dessas palavras em espanhol.

Esse fato é ainda mais problemático quando consideramos que um professor brasileiro de língua espanhola deveria concluir a formação inicial tendo desenvolvido um perfil suficiente de competências como usuários da língua para poderem ensinar a língua aos seus futuros aprendizes. Tais competências são aquelas que integram a competência comunicativa e, no caso desta pesquisa, damos atenção à competência metalinguística (Almeida Filho,

¹ Neste momento é conveniente lembrar que de acordo com a lista de siglas apresentada na parte pré-textual desta dissertação, PELEF significa professores de espanhol como língua estrangeira em formação.

2020), que em teoria, deveria ser a que, com a força das demais, prepararia os usuários de uma língua a interagirem em atividades sociais. Sem esse conhecimento “meta”, esses professores não têm condições, por exemplo, de atuar com mais segurança em sala de aula.

Almeida Filho (2020, p. 48) afirma que aquilo que se denomina competência meta nas expressões metacomunicativa e metalinguística constitui, na verdade, um nível de especialidade ou sofisticação de uma dada competência inteira, como um todo, ou de suas partes ou subcompetências. O autor também informa que competência meta se reconhece pela consciência revelada pelo indivíduo na descrição e explicação de fenômenos da comunicação ou do nível linguístico, mais restritamente, mediante uso de nomenclatura específica e até capacidade de declaração de regras, tendências ou escalas. A competência meta, ainda segundo o referido autor, relaciona-se à metacognição, ou consciência de como se estrutura e funciona o pensar e o conhecer via linguagem.

Contudo, o que se tem verificado a esse respeito é que, devido aos MD serem uma das dificuldades que apresentam os aprendizes brasileiros de espanhol, e por conseguinte os PELEF, não são bem sistematizados a ponto de serem empregados adequadamente em um discurso (Fernández, 2016; Nogueira da Silva, 2016). Fernández (2012, p. 333) aponta que uma das causas dessa realidade pode ser o fato de que durante a formação inicial, os futuros professores desenvolvem a competência metalinguística sendo incentivados a memorizar regras e nomes para usar os MD em um ato comunicativo e reforça que aprender língua não significa praticar memorizações:

Aprender uma língua não se esgota na análise e memorização de seus aspectos gramaticais; para que ocorra comunicação é preciso saber usar esses enunciados de forma adequada em contextos específicos, e isso exige desenvolver uma série de competências na língua-alvo: linguística, estratégica, sociocultural, discursiva, textual, entre outras; saberes constitutivos da competência comunicativa.

A respeito da formação linguística de estudantes de cursos de licenciatura em línguas estrangeiras, Ortiz Álvarez (2010, p. 248) salienta que é papel da universidade oferecer uma formação mais completa possível com fins de “preparar profissionais para ensinar o aluno da escola a usar a língua estrangeira como uma nova forma de comunicação”. No entanto, o que se vê na contemporaneidade, de acordo com Padilha (2015), é que ainda persistem as limitações da formação linguística nos cursos de licenciatura apontadas por diversos pesquisadores² da Linguística Aplicada, cujos reflexos são vistos durante a formação didática. Basso (2001, p. 1), por exemplo, já alertava que:

² Almeida Filho, 1995, 2008; Vieira-Abrahão, 1996; Basso, 2001, 2008; Paiva, 2003; Álvarez, 2010.

A universidade brasileira (...) atravessa crise sem precedente que se faz perceptível em várias situações, mas, sobremaneira, quando os recém-graduados analisam suas competências frente ao mercado de trabalho nos quais estão ou estarão imersos e concluem haver uma falha ao equacionarem o conhecimento teórico-prático obtido nas universidades e aquele que é de fato necessário para o desempenho efetivo de sua profissão.

Sabe-se que a formação pedagógica de um professor de língua estrangeira em formação está composta por componentes curriculares que relacionam a teoria e a prática docente. Entre eles está o estágio obrigatório supervisionado, no qual os professores ministram cursos na língua-alvo e fazem outras atividades tendo contato também com a língua-alvo. O tema da nossa pesquisa está, em conclusão, inserido nesse contexto de formação de professores de língua espanhola que estejam concluindo essa etapa do curso que, à primeira vista, é a última. Explicamos na próxima seção a justificativa que nos levou a investigar esse tema.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa se justifica por motivações pessoais e profissionais. Por uma parte, sempre tivemos contato com a língua espanhola, seja no âmbito familiar, escolar ou profissional. Por outra, chamava a nossa atenção fenômenos linguísticos que ocorriam no discurso de nossos interlocutores em cursos de idiomas e em outros ambientes formais, que exigiam o uso da norma culta da língua espanhola.

Ao longo da nossa jornada como aprendizes de espanhol, percebemos que os professores apresentavam distintos perfis de competência comunicativa pela forma como se expressavam na língua-alvo. No curso de idiomas do qual participamos, por exemplo, nem todos os docentes conseguiam ministrar aulas entoando discursos fluidos e coesos. Para suprir essa dificuldade, recorriam à tradução de palavras ou à comparação entre o português e o espanhol, o que gerava interferências linguísticas.

Na universidade, observamos fenômenos semelhantes tanto em professores em serviço quanto em professores em formação inicial. Foi nesse contexto, no qual se espera maior rigor linguístico, que nos motivamos a investigar essas questões no âmbito da pós-graduação. Percebemos que, mesmo próximos à conclusão do curso, alguns colegas ainda apresentavam dificuldades em produzir discursos adequados e coesos. Posteriormente, já inseridos no mercado de trabalho, notamos que essas dificuldades persistiam entre professores em formação, especialmente durante o estágio supervisionado.

Essa problemática se manifesta particularmente no uso dos MD. Durante nossa atuação na formação pedagógica, especificamente em componentes curriculares de estágio supervisionado, identificamos que muitos professores em formação recorriam ao português para preencher lacunas discursivas em espanhol, utilizando expressões que acreditavam ser apropriadas, mas que não o eram. Essa inadequação pode ser atribuída, em parte, à forma como os MD são tratados no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Nogueira da Silva (2016), os materiais didáticos disponíveis no mercado abordam os MD de maneira superficial, limitando-se a explicações breves, sem explorar suas funções pragmáticas em diferentes registros discursivos. Essa abordagem insuficiente compromete o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que os aprendizes não recebem orientações práticas sobre como usar essas expressões de forma adequada. Como consequência, acabam recorrendo a práticas contrastivas inadequadas, baseando-se em elementos discursivos do português, o que prejudica sua fluência e coesão em espanhol. O referido autor (2010, seção 5) em uma de suas publicações a respeito do ensino dos MD em manuais didáticos, justifica essa abordagem superficial com as seguintes palavras:

ainda não dispomos de uma sistematização – devido à heterogeneidade nas classificações, definições e delimitação de unidades e funções – do estudo dessas partículas que facilite ao professor enfrentar todas aquelas questões que atualmente dificultam seu ensino-aprendizagem, mas que são fundamentais se o que desejamos é que nossos alunos adquiram uma plena competência comunicativa em espanhol. (tradução nossa)³.

Além disso, conforme aponta Nogueira da Silva (2010, 2016), essa ausência de instrução sobre MD é particularmente preocupante em níveis básicos e intermediários, quando os aprendizes estão consolidando suas bases linguísticas. Embora o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) recomende a introdução de conectores simples, como *y*, *pero* e *entonces*, já nos níveis iniciais, o ensino de MD costuma ser reservado para os níveis avançados, como o B2.

A atenção tardia dada a esses elementos também se justifica por outras razões. Conforme aponta Portolés (1998), uma das principais barreiras é o preconceito que alguns professores têm em relação ao discurso. Por estarem mais familiarizados com o rigor das regras gramaticais, esses docentes tendem a considerar o discurso como algo que não exige

³ Texto original em língua espanhola: “todavía no disponemos de una sistematización – debido a la heterogeneidad en las clasificaciones, definiciones y delimitación de unidades y funciones – del estudio de estas partículas que facilite al profesor enfrentarse a todas aquellas cuestiones que actualmente dificultan su enseñanza-aprendizaje, pero que son fundamentales si lo que deseamos es que nuestros alumnos adquieran una plena competencia comunicativa en español”. (Nogueira da Silva, 2010, seção 5).

um aprofundamento analítico, limitando-se ao que parece ser senso comum. Outra dificuldade está relacionada ao contexto em que os MD são utilizados, o que exige um cuidado maior na elaboração de atividades que favoreçam seu ensino adequado. Além disso, há o desafio de definir o que é considerado correto ou incorreto no uso dessas unidades discursivas. Essa avaliação vai além da gramática tradicional e adentra o campo pragmático, levantando questionamentos quanto à estranheza no uso da língua causada pela dificuldade de encontrar um contexto adequado para determinada construção. Por fim, um obstáculo adicional reside na maneira que os professores explicam esses conceitos, muitas vezes oferecendo explicações simplificadas que não abarcam a complexidade dos usos pragmáticos dos MD.

Todo esse cenário reforça a possibilidade do uso contrastivo, descrito anteriormente, e, por conseguinte, prejudica o desenvolvimento da competência comunicativa e daquelas que a compõem, especialmente a metalinguística. Informamos os objetivos de pesquisa na próxima seção.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante de toda a explicação quanto à problematização do tema e das justificativas apresentadas na seção anterior, registramos que os objetivos desta pesquisa são: i) geral: investigar como os PELEF se expressam oralmente quando usam os MD para serem capazes de produzir na língua espanhola discursos fluidos e coesos; ii) específicos: analisar o emprego dos MD como um fenômeno a partir do desempenho linguístico dos PELEF em sala de aula; e, iii) se forem constatados erros quando usam os MD, analisar se são conscientes ou não. Para que alcancemos esses objetivos, a pesquisa foi conduzida a partir das seguintes indagações:

1. Como os PELEF têm desenvolvido a competência metalinguística durante sua formação inicial para serem capazes de produzir discursos fluidos e coesos como professores e usuários da língua espanhola?
2. Como os PELEF do estágio obrigatório supervisionado identificam e descrevem a função dos marcadores discursivos próprios da oralidade em produções orais?
3. Em que medida eles são conscientes do significado que atribuem aos marcadores discursivos e a que se deve essa (in)consciência metalinguística?

Na próxima seção explicamos como esta dissertação está estruturada.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação está estruturada de acordo com a descrição que fornecemos abaixo.

Neste primeiro capítulo, registramos nossas palavras iniciais fornecendo detalhes sobre a contextualização e problematização do tema da nossa pesquisa e da nossa justificativa para conduzi-la no âmbito da pós-graduação em nível de mestrado. Da mesma forma, delimitamos a pesquisa e expomos os objetivos e perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia adotada para conduzir este estudo. É nesse capítulo que informamos sobre o método e a natureza da pesquisa, os sujeitos-participantes, o contexto onde conduzimos a pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados e os métodos de análise de dados. Para encerrar o capítulo, apresentamos um apanhado de atitudes e procedimentos éticos que nos acompanharam durante o percurso da pesquisa.

No terceiro capítulo, fazemos uma revisão bibliográfica para apresentar os estudos já publicados pelos pesquisadores da Linguística Aplicada sobre o nosso tema principal, os MD, e os que estão ao redor: os marcadores próprios da oralidade, a competência comunicativa, a competência metalinguística, as consciências metalinguísticas e erros orais na produção de linguagem.

No quarto capítulo, analisamos e discutimos os dados obtidos durante a fase de coleta. Também fazemos considerações sobre a análise.

No quinto e último capítulo, estão as nossas considerações finais, que perpassam pelas respostas às perguntas de pesquisa, pelas contribuições e limitações da pesquisa e, finalmente, pelas sugestões de futuras pesquisas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

A adoção de um posicionamento ontológico e epistemológico durante uma pesquisa determina a escolha de procedimentos e técnicas que podem enviesar os seus resultados.

(Denzin; Lincoln, 2006)

Para que alcancemos os nossos objetivos e respondamos às perguntas de pesquisa e considerando que o estudante da licenciatura em espanhol já cursou todos os componentes curriculares referentes à etapa de sua formação linguística e que os resultados dela são refletidos nos componentes curriculares que compõem a etapa de formação pedagógica, especialmente na etapa de regência de aulas no estágio obrigatório supervisionado, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa (Yin, 2016; Denzin; Lincoln, 2006; Chizzotti, 2006; Prodanov; Freitas, 2013; Schwandt, 2006), na forma de um estudo de caso (Nunan, 1997; Stake, 1994; Faltis, 1997; Chizzotti, 2006; Yin, 2015) do tipo interpretativo (Faltis, 1997; Merriam, 1998).

Apresentamos a seguir uma revisão da abordagem escolhida para conduzir esta pesquisa, assim como os procedimentos técnicos relevantes que foram considerados em cada etapa de realização. Da mesma forma, informamos sobre o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. Finalmente, fazemos um apanhado de algumas considerações éticas que nos acompanharam ao longo da pesquisa.

2.1 Método e natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa desde a década de 1960 do século XX tem ganhado espaço no âmbito das produções científicas da Linguística Aplicada.

Yin (2016) afirma que para esse tipo de estudo construir uma definição é um pouco difícil, dado que caso se construa uma definição sucinta, deixar-se-á de lado uma disciplina ou outra; e que, por outro lado, caso se use uma definição mais larga, há possibilidade desta ser bastante genérica. Entre os conceitos já propostos por autores, acreditamos que aquele que é proposto por Denzin e Lincoln (2006, p. 3), seja o mais apropriado para entender o significado das pesquisas feitas pelo método qualitativo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo

visível. Tais práticas transformam o mundo em uma série de representações, conversas, fotografias, gravações e anotações. Assim, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo, o que significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos a partir dos significados que as pessoas dão a esses fenômenos. (tradução nossa).⁴

A partir desse conceito, entendemos que para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa tem como propósito entender os fenômenos que ocorrem na vida real, a partir de uma visão natural e subjetiva de mundo. Yin (2016, p. 21) dialoga com esses autores propondo cinco características que identificam uma pesquisa qualitativa, a saber:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes) de um estudo; 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano, 5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

A partir dessas características e do conceito anteriormente citado, estamos de acordo com Chizzotti (2006, p. 27) quando aponta que as pesquisas qualitativas são aquelas que “usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e dizem”, uma vez que nesse tipo de estudo se atribui mais importância ao processo de realização da pesquisa do que com o produto, sem necessidade de comprovar hipóteses que foram estabelecidas previamente (Prodanov; Freitas, 2013). Quanto ao papel do pesquisador, entendemos que há uma preocupação por adotar uma postura neutra nesse tipo de pesquisa porque “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Assim sendo, optamos por realizar este estudo pela abordagem qualitativa, visto que não pretendemos realizar estatisticamente um levantamento de informações, mas sim interpretar e buscar o significado dos fenômenos que ocorrem dentro de uma sala de aula de espanhol como língua estrangeira, com fins de verificar a configuração de competência comunicativa (em particular, o componente metalinguístico) que possuem os participantes da pesquisa. E para buscar o significado em uma ação ou afirmar o que se entende a respeito de uma determinada ação, de acordo com Schwandt (2006, p. 196), “é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo”. Portanto, com base nessas

⁴ Texto original em língua inglesa: “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 3)

informações apresentadas, afirmamos que o nosso estudo se enquadra na categoria de pesquisa qualitativa interpretativista.

Contudo, a interpretação da que trata Schwandt (2006) não é uma ação que pressupõe liberdade para o pesquisador no sentido de ele definir como ela será feita. Pelo contrário: o autor (2006, p. 197) afirma que se trata de uma metodologia que torna ser “possível compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do autor, seus desejos etc.), porém de maneira objetiva”.

Quanto à natureza da pesquisa, Nunan (1997) destaca três tipos de estudos usados na Linguística Aplicada: i) etnográfico; ii) estudo de caso; iii) pesquisa-ação. Desses, acreditamos que o estudo de caso seja o mais adequado para a realização do estudo, como explicamos a seguir. Antes, porém, de discorrer sobre o estudo de caso e classificá-lo, julgamos necessário esclarecer o que vem a ser um caso.

Stake (1994) aponta que uma pessoa (aluno ou professor), uma sala, uma escola ou uma comunidade podem ser um caso. O que define esses itens como um caso, na realidade, são aspectos que determinam se essas entidades podem ou não ser vistas como um caso a ser analisado. Para Nunan (1997), não obstante, um caso seria algo único dentro de uma determinada classe de entidades sociais. Stake (1994), por outro lado, entende que o caso em si mesmo representa a especificidade. Além de especificidade e esse caráter “único”, temos de considerar também um terceiro aspecto que Faltis (1997) aponta: caso é um sistema fechado e sua investigação é ratificada pela necessidade de compreendê-lo no contexto em que ocorre. Em conclusão, pode vir a ser um caso uma situação ou entidade, por sua particularidade e unicidade, que se possa investigar detalhadamente.

O estudo de caso como modalidade de pesquisa, nas palavras de Chizzotti (2006), não há uma forma clara e única para defini-lo. O autor afirma que há pesquisadores que o defendem como uma metodologia e há outros que têm uma posição que vai um pouco além disso. É assim que Stake (1994) o enxerga, dado que realça o modo pelo qual a pesquisa é elaborada e também como o aprendizado com ela é singular. Além disso, ele sustenta que o estudo de caso é uma opção diferenciada na hora de escolher o objeto de estudo, uma vez que o pesquisador escolhe estudar um caso concreto, o qual, conseqüentemente, conduz a uma metodologia concreta. Yin (2015, p. 17), similarmente a Stake (1994), concebe o estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um caso “em seu contexto do mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”. A definição de estudo de caso evidentemente não se limita à posição desses autores, há várias interpretações para esse termo. No entanto, a que tomamos como referência

para este estudo é o apresentado por Chizzotti (2006, p. 135-136), ou seja, estudo de caso é um

Estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomada de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram implementadas ou tomadas e quais foram os resultados.

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processo contemporâneos tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultado de ações, transmitir essa compreensão aos outros e instruir decisões.

Tendo explicado o nosso posicionamento quanto à aceção de estudo de caso, resta-nos discorrer sobre a classificação dele. Segundo Faltis (1997), dois são os principais tipos de estudo de caso: o interventivo e o interpretativista. Tanto para desenvolver aquele quanto este o pesquisador adota técnicas de observação e reflexão para realizar a coleta de dados. Porém, a diferença entre eles é que no interventivo ao pesquisador interessa averiguar os efeitos que a intervenção tem nos participantes do caso, enquanto que nos estudos de caso interpretativista não há intervenção. Faltis (1997, p. 145) diz que “o caso por si só é o interesse primário” no interpretativista.

Diante dessa explicação, optamos por realizar um estudo de caso interpretativo para atingir os objetivos de pesquisa. Merriam (1998) afirma que esse tipo de estudo contém descrições ricas e densas e usam dados descritivos, o que implica que o pesquisador deverá coletar o máximo possível de informações sobre o problema investigado para analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, em vez de apenas descrever o que foi observado ou relatado pelos pesquisados nas entrevistas.

Na próxima seção detalhamos sobre o contexto no qual este estudo será realizado.

2.2 Contexto da pesquisa

Este estudo foi conduzido em uma Universidade Federal (UF) localizada no Distrito Federal, no âmbito do Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol⁵, que tem como objetivo promover por meio da extensão universitária a instrução formal do espanhol como língua estrangeira. É nesse projeto que os estudantes dos cursos de licenciatura em espanhol,

⁵ Tanto o nome do Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES) quanto o do PPE UnB Idiomas serão citados neste estudo e em qualquer outro documento advindo desta dissertação, uma vez que a autoridade competente nos solicitou formalmente que o fizéssemos (c.f. anexo D desta dissertação).

francês, inglês, português para estrangeiros⁶ e japonês da referida UF cumprem a última etapa da formação pedagógica, de acordo com a estrutura curricular vigente, ministrando cursos semestrais de extensão⁷ na língua-alvo do curso de graduação. Para os outros idiomas, identifica-se o projeto de extensão respectivamente pelas seguintes siglas: PESES, PES-Francês, PES-Inglês, PES-PLE e PES-Japonês.

Ademais de ter esse caráter predominante de atuação de professores em formação, a escolha por conduzir a pesquisa no PESES se deve pelo fato de que há mais de vinte anos o projeto recebe alunos que possuem diversos perfis: alunos de ensino médio de regiões carentes do Distrito Federal, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e com a Secretaria da Família e da Juventude do Distrito Federal, em cursos voltados ao público adolescente (entre 13 e 17 anos), que são alocados nos cursos comumente identificados pelo PPE UnB Idiomas como “PESES 1”, e também a comunidade interna e externa à UF em questão, ou seja, cidadãos maiores de 18 anos, estudantes de graduação e servidores docentes e técnico-administrativos desta UF e de outras instituições, em cursos identificados como “PESES 2”. Além disso, escolhemos conduzir a nossa pesquisa no referido projeto pelo vínculo profissional que mantemos ali.

O estudo no referido projeto também será de suma importância, uma vez que a missão desse projeto vai muito além de ensinar idiomas ou propiciar aos professores em formação um ambiente favorável ao ensino da língua-alvo do curso de graduação. O projeto se relaciona com a formação crítica do público-alvo e considera as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o ensino médio no curso voltado ao público adolescente. É também onde os professores em formação desenvolvem e avaliam as competências necessárias ao trabalho de um profissional de línguas, que segundo Almeida Filho (2014, 2016), são as competências implícita ou espontânea, linguístico-comunicativa, aplicada, teórica e a profissional.

As aulas ministradas pelos PELEF são acompanhadas semanalmente durante todo período letivo por professores do curso de licenciatura em língua espanhola, responsáveis pelos componentes curriculares de estágio obrigatório, em forma de atividade de orientação. Em outras palavras, esses professores supervisionam as atividades pedagógicas dentro de sala de aula em forma de observação participante e/ou não-participante; e também fora dela em

⁶ Embora português para estrangeiros não seja um curso de licenciatura do departamento responsável pelo PES-PLE e pelo PPE UnB Idiomas, o projeto recebe estudantes do curso de Letras - Português do Brasil como Segunda Língua, que optam por cumprir a etapa de estágio obrigatório no referido projeto sob a supervisão de um docente dessa área (que compõe o quadro permanente do departamento responsável pelo projeto).

⁷ Os cursos são ofertados pelo PPE UnB Idiomas, de acordo com as normas que determinam o funcionamento dessa instituição (Universidade de Brasília, 2023).

sessões de discussão sobre o trabalho realizado durante as aulas e nas etapas de preparação de planos de aula, de seleção e de preparação de materiais didáticos para o uso no PESES e, evidentemente, na parte de formulação de estratégias de avaliação da aprendizagem.

O currículo do referido projeto, tanto dos cursos voltados ao público adolescente quanto ao público adulto, está formado por dois níveis de referência da língua estabelecidos pela equipe de coordenação, ou seja, básico e intermediário; e estão organizados em dois ciclos. O primeiro ciclo se cumpre no nível básico em três semestres letivos e o segundo, também em três, no nível intermediário. Atualmente, os cursos para o público adolescente são realizados aos sábados e possuem carga horária de quarenta e quatro horas-aula. Já os do público adulto são realizados em turmas distribuídas entre os dias de segunda-feira a sábado, tendo a mesma carga horária dos cursos voltados ao público adolescente. Em ambos os cursos o público tem direito a um certificado de conclusão caso obtenha aprovação no sistema de menção e frequentem ao menos 75% do total de aulas dadas.

A metodologia de ensino dos professores que atuam neste projeto é similar ao do PPE UnB Idiomas, no qual se executam as atividades pedagógicas⁸; e as disciplinas de estágio supervisionado do curso de licenciatura em espanhol da UF em questão são cursadas pelos alunos do oitavo e nono semestres acadêmicos como requisitos parciais para a obtenção do título de licenciado em língua espanhola⁹.

Tendo especificado o contexto da pesquisa, o perfil dos agentes envolvidos nas atividades do projeto PESES, os objetivos desse projeto e o perfil dos agentes que nele atuam, passamos a explicar na próxima seção sobre os participantes desta pesquisa, que como mencionamos anteriormente, cumpriam a etapa de prática docente (estágio supervisionado) no âmbito desse projeto.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa compunham o corpo discente do curso de licenciatura em espanhol da UF, ou seja, PELEF, que recém haviam terminado a etapa da formação pedagógica.

A referida etapa do curso de licenciatura está composta por três componentes curriculares, a saber: i) Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua; ii) Estágio

⁸ Informação disponível em: <<http://www.unbidiomas.unb.br/programa-de-estagio-supervisionado/>>. Acesso em 17 fev. 2023.

⁹ Informação disponível em: <<https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>>. Acesso em 17 fev. 2023.

Supervisionado em Espanhol 1; iii) Estágio Supervisionado em Espanhol 2. A carga horária do primeiro componente curricular é de 60 horas-aula, enquanto que a dos demais é de 210 horas-aula. Discorreremos a seguir sobre cada um.

No primeiro componente curricular, “Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua”, estudam-se teorias referentes à metodologia de ensino do espanhol como língua estrangeira, ou seja, o conteúdo programático vai muito além da evolução dos métodos de ensino como o próprio nome sugere. É nesse componente que os estudantes têm contato de forma profunda com a área aplicada de ensino de línguas, da Linguística Aplicada e, portanto, são instruídos a respeito dos processos dos quais essa área se ocupa. O construto de abordagem de ensino de línguas também é estudado, assim como os fatores que interferem direta ou indiretamente na aquisição de uma língua estrangeira: os fatores psicológicos de um aprendiz (motivação, ansiedade etc.), bem como os socioculturais (crenças, experiências de vida, cultura do aprender e do ensinar, etc.) e os cognitivos (estilos e estratégias de aprendizagem). Em resumidas palavras, é nesse componente que os estudantes começam a familiarizar-se com aspectos relativos à instrução formal do espanhol como língua estrangeira e preparam amostras dos itens que formam parte do plano da prática do modelo da operação global do ensino de línguas de Almeida Filho (Sant’ana, 2020), quais sejam: um currículo para um curso de espanhol, a seleção e preparação de materiais didáticos, aquilo que é necessário para que ocorra a própria vivência do ensino da língua (programa de curso, preparação de sequências didáticas e de planejamento de atividades) e a avaliação da aprendizagem.

Nos demais componentes ocorre uma continuação dos estudos realizados no primeiro componente. Os estágios supervisionados objetivam proporcionar aos professores-estagiários a vivência do dia a dia de um profissional da área de ensino. Os alunos matriculados fazem visita *in loco* às Instituições de Ensino de língua espanhola, ou seja, escolas de idiomas e/ou escolas regulares (ensino médio ou fundamental) para observarem 20 horas-aulas de um ou mais professores em serviço; assim como o cotidiano da Instituição (a carga-horária das aulas, a abordagem de ensino da escola e dos professores, etc.). Também efetuam a prática de ensino de língua espanhola sob a supervisão de um docente da UF, tal como comentamos na seção anterior. A nossa pesquisa teve vínculo somente com a etapa de regência de aulas desses professores-estagiários.

Tendo finalizado o segundo semestre letivo do ano de 2023, na UF onde conduzimos a pesquisa, observamos que alguns dos estudantes matriculados no estágio supervisionado e alguns que já passaram por essa etapa ainda estavam realizando atividades junto ao docente

orientador, com quem mantivemos contato, no semestre letivo de verão, identificado nos sistemas da UF pelo código 2023.4. Fomos convidados a participar de uma das reuniões na qual estiveram presentes 5 (cinco) alunos e a qual teve lugar às 14h do dia 19 de janeiro de 2024, na sala ICC B1 209/64 da Instituição. O propósito da reunião era fazer um balanço das atividades desenvolvidas pelos PELEF nos semestres anteriores, compartilhar experiências e fazer a avaliação da disciplina de estágio obrigatório; além de explicarmos a nossa pesquisa e selecionarmos os participantes.

Após o término da exposição dos termos gerais da pesquisa, isto é, os propósitos, as perguntas de pesquisa, a valorização da ética, etc., sugerimos aos PELEF presentes que caso quisessem voluntariar-se para participar da pesquisa, que entrassem em contato conosco por e-mail ou WhatsApp para preservar desde o princípio a identidade e a honra deles. Recebemos mensagens de 2 (dois) PELEF voluntários e marcamos uma reunião individual de forma remota para resolver possíveis dúvidas sobre a pesquisa e orientar a leitura e assinatura de dois formulários aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), a saber: i) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ii) Termo de Cessão de Uso de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (TCUISVFP).

Detalhamos no quadro abaixo as informações pertinentes sobre os participantes identificados pelos pseudônimos Ricardo e Augusto.

Quadro 1 - Sobre os participantes da pesquisa

	Ricardo	Augusto
Idade	27 anos	24 anos
Data assinatura TCLE	29/01/2024	30/01/2024
Data assinatura TCUISVFP	29/01/2024	30/01/2024
Local da reunião individual	Microsoft Teams	Microsoft Teams
Semestre letivo no qual cursou a última fase do estágio obrigatório	2023.1	2023.1
Primeiro curso de graduação	Sim	Sim

Semestre letivo de conclusão de curso	2023.2	Não concluiu ainda.
Conhecimentos linguísticos prévios	Não	Sim
Prova de proficiência (DELE, CELU, etc.).	Não	Não
Exerce a docência	Sim	Não
Formação linguística na universidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Cursou todas as disciplinas de ensino de língua espanhola. ● Sentiu dificuldade devido à necessidade de conciliar os estudos com o trabalho. ● Teve dificuldade de aprendizagem, uma vez que nunca havia estudado espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cursou todas as disciplinas de ensino de língua espanhola. ● Optou por não solicitar a concessão de créditos das disciplinas de teoria e prática da língua espanhola. ● Descreveu sua experiência nessa etapa de sua formação como “encantadora”.

Fonte: elaborado pelo autor

Conforme vemos no quadro 1, todos os participantes estavam cursando a primeira graduação e um deles possuía conhecimento prévio da língua espanhola antes de ingressar no curso de licenciatura em espanhol (Augusto). O outro (Ricardo) apenas teve contato com o idioma durante um intercâmbio internacional. Nenhum se submeteu a teste de proficiência e um deles, Ricardo, tinha a única experiência de ensino da língua adquirida no componente curricular “Estágio Supervisionado em Espanhol 1”. O outro, Augusto, participava do PIBID em uma escola de ensino médio onde sob a orientação de um dos professores do quadro permanente da UF ministrava aulas de língua espanhola; e foi dispensado do citado componente curricular.

Avaliamos que essa quantidade de participantes nos resultou adequada para a condução da pesquisa, uma vez que todo o trabalho na etapa prática do estágio obrigatório é realizado geralmente em equipes de duas ou três pessoas, exceto quando se reconhecem exceções de cunho logístico e/ou administrativo que resultam em alteração dessa quantidade de pessoas nas equipes. E também para garantir o bem-estar e a privacidade dos participantes, que são princípios éticos que serão detalhados mais adiante.

Passemos à próxima seção, na qual informamos sobre os instrumentos que foram usados nesta pesquisa nas etapas de coleta de dados.

2.4 Instrumentos para a coleta de dados

Em nossa pesquisa utilizamos vários instrumentos de coleta de dados com vistas a alcançar resultados mais consistentes no que se refere à interpretação dos dados obtidos. Observamos de forma não-participante o equivalente a um mês e meio de aulas, ou seja, 22 (vinte e duas) horas-aula — ou 6 (seis) sábados de aulas — de espanhol como língua estrangeira ministradas pelos participantes da pesquisa, usamos um caderno de anotações de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada um e, por fim, fizemos uma sessão de reflexão junto aos participantes. Passemos à explicação de cada instrumento.

2.4.1 Observações de aulas de espanhol como língua estrangeira de forma não-participante

O primeiro instrumento de coleta de dados, a observação não-participante de aulas de espanhol, foi escolhido pelo fato de o nosso propósito não ser a nossa integração ao grupo pesquisado. Dito com outras palavras e parafraseando Marconi e Lakatos (1990), não pretendemos incorporar-nos ao grupo pesquisado a ponto de sermos confundidos com ele por estarmos tão próximos e participando das atividades normais deste. O nosso propósito foi o de observar tão somente o desempenho linguístico dos participantes da pesquisa, especificamente a maneira pela qual organizam as ideias e expõem o que desejam exercendo o papel de professores, servindo-nos da tecnologia da informação como principal ferramenta para impor o rigor e veracidade dos dados obtidos.

De acordo com Marietto (2018), a observação feita de forma não-participante pelo uso da tecnologia da informação tende a diminuir as limitações que há na observação de forma participante e beneficia a triangulação da originalidade dos fatos. Sobre essas limitações o autor (2018, p. 9) destaca que:

Em poucas palavras, as restrições e limitações da utilização do método de Observação Participante na coleta e análise de dados primários podem ser sumarizadas como a dificuldade em delimitar geograficamente e, muitas vezes, socialmente o indivíduo ou grupo a ser estudado. Eventualmente, os indivíduos ou grupos podem não estar localizados geograficamente e socialmente nos mesmos ambientes, dificultando a generalização dos dados colhidos, uma vez que o pesquisador não pode estar presente em todos os ambientes ao mesmo tempo.

Griffiee (2012) aponta que uma das vantagens de um pesquisador se servir desse instrumento de pesquisa é justamente a possibilidade real de concentrar-se em momentos de fazer anotações de campo e de recuperar aspectos linguísticos que poderiam passar despercebidos. O autor (2012, p. 182), entretanto, esclarece que há limitações no uso de aparelhos eletrônicos tais como gravadores e câmeras. Por mais que apresentem tamanhos pequenos, por exemplo, podem não captar o que de fato está acontecendo no ambiente e caso haja aproximação do aparelho da localização geográfica do professor em sala de aula, prejudicar-se-ia, em alguma medida, o andamento das atividades:

A gravação de áudio pode funcionar para uma turma de até 20 alunos, mas e quanto a uma turma com 40? É mais fácil que se gravem atividades que envolvam toda a turma do que o trabalho em grupo ou em dupla, embora possa-se resolver isto fornecendo um gravador para cada grupo. Equipamentos de qualquer tipo, até mesmo um gravador portátil, são intrusivos e podem atrapalhar os alunos, de modo que a gravação não represente o comportamento típico deles. Além disso, a gravação de áudio por si só não nos mostra a linguagem corporal ou outras características contextuais. A transcrição consome tempo e, quando se ouve uma gravação, pode ser difícil determinar quem está falando. Finalmente, a maioria dos aparelhos de gravação tem um alcance de gravação limitado, e qualquer som fora desse alcance fica abafado ou incompreensível (tradução nossa).¹⁰

As observações das aulas ministradas pelos participantes da pesquisa foram feitas por meio dos arquivos de gravações em vídeo que estavam em posse do professor da disciplina de estágio obrigatório, o que nos impossibilitou totalmente de integrar-nos de forma presencial ao grupo. Entenda-se “grupo” como uma sala de aula composta por alunos e por dois professores. Por outro lado, isto diminuiu consideravelmente os problemas técnicos em relação ao áudio e imagens das aulas, os quais poderíamos ter de enfrentar caso as observações das aulas tivessem sido realizadas de maneira participante. Igualmente, não houve problema de falhas de identificação de voz ou de imagem dos participantes da pesquisa, nem de distinção em turnos de fala nos momentos de interação deles com os alunos. As observações, portanto, foram feitas de forma não-participante, tendo os dois participantes ministrado aulas em equipe e em uma mesma turma.

A escolha pelo uso dos vídeos para observar as aulas se deu em razão da previsão de início das aulas no PESES, que, segundo o calendário acadêmico, começaram no dia 27 de

¹⁰ Texto original em língua inglesa: “Audio recording may work for a class size up to 20, but what about a class size of 40? Whole class activity is easier to record than group or pair work, although this could be dealt with by providing one recorder to each group. Equipment of any kind, even a small hand held recorder, is intrusive and may disconcert students so that what is recorded does not represent typical behavior. Also, audio recording alone does not show us body language or other contextual features. Transcription is time consuming, and when listening to a recording, it can be hard to determine who is speaking. Finally, most recording devices have a limited recording range, and anything out of that range is muffled or not understandable.” (Griffiee, 2012, p. 182).

abril de 2024. Se não tivéssemos considerado esse fato, o nosso cronograma de pesquisa teria sido severamente prejudicado.

Os participantes estiveram responsáveis por um grupo de Básico 1 que teve como público matriculado estudantes maiores de 18 (dezoito) anos, o que significa que as atividades de regência se deram no âmbito dos cursos de “PESES 2”. Parte do público eram estudantes da própria UF, de diferentes cursos de graduação, e a outra parte não possuía vínculo com a UF.

Expomos, no quadro a seguir, as informações relevantes sobre as observações de aulas de língua espanhola:

Quadro 2 - Observações de aulas de espanhol de forma não-participante

Número da aula	Data de ocorrência	Participante responsável pela aula	Data de observação	Duração¹¹
3 - 4	06/05/2023	Ricardo / Augusto	23/02/2024	03 h 45 min 53 s
5 - 6	13/05/2023	Ricardo / Augusto	24/02/2024	03 h 47 min 52 s
7 - 8	20/05/2023	Ricardo / Augusto	25/02/2024	03 h 31 min 35 s
9 - 10	27/05/2023	Augusto / Ricardo	02/03/2024	03 h 51 min 21 s
11 - 12	03/06/2023	Augusto / Ricardo	03/03/2024	03 h 05 min 09 s
15 - 16	17/06/2023	Ricardo / Augusto	04/03/2024	03 h 59 min 13 s
12 aulas (total)	06 dias de aulas (total)	Os participantes se revezavam conforme o planejamento.	12 aulas observadas (total)	22 horas-aula observadas (total)

Fonte: elaborado pelo autor

O curso se realizou durante 12 (doze) semanas e teve 44 h-a (quarenta e quatro horas-aula) de carga-horária. Todas as aulas foram ministradas pelo Microsoft Teams, de forma síncrona e/ou assíncrona. Os detalhes sobre o cronograma do semestre letivo do projeto podem ser consultados no anexo E desta dissertação e os princípios éticos considerados a respeito deste instrumento de pesquisa estão detalhados na seção 2.7 deste capítulo.

¹¹ Adotamos em nossa pesquisa a grafia das grandezas de tempo, isto é, hora, minuto e segundo, estabelecida pela Portaria do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO nº 590, de 02 de dezembro de 2013, que regula o Quadro Geral de Unidades de Medida adotado pelo Brasil. Disponível em: <<http://sistema-sil.inmetro.gov.br/rtac/RTAC002050.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2024.

É importante destacar que cada aula ministrada no PPE UnB Idiomas tem duração de 2 h-a (duas horas-aula) aproximadamente. Todas as aulas observadas ocorreram aos sábados, dias nos que se ministram duas aulas, que totalizam aproximadamente 4 h-a (quatro horas-aula). Consideramos observar o equivalente a 50% (cinquenta por cento) da carga-horária total, uma vez que conduzimos a nossa pesquisa pelo método qualitativo e, da mesma forma, julgamos que os dados obtidos ao final do período das observações foram suficientes para que pudéssemos dar andamento à pesquisa.

Convém informar, finalmente, que não tivemos acesso aos registros das aulas 1 e 2, ministradas no dia 29/04/2023, dia em que o curso iniciou, e tampouco as das aulas 13 e 14, do dia 10/06/2023, as quais os participantes dedicaram à aplicação de atividades de avaliação de forma assíncrona.

Tendo especificado todas as informações sobre as observações de aulas de língua espanhola de forma não-participante, explicamos, na próxima subseção, o segundo instrumento, que é o caderno de anotações de campo.

2.4.2 Caderno de anotações de campo

A cada aula observada esteve conosco um caderno com fins de registrar anotações. Bogdan e Biklen (1998, p. 108) definem essas anotações como o “relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, experimenta e pensa ao coletar e refletir sobre os dados da pesquisa qualitativa” (tradução nossa)¹². Tratamos essas anotações no caderno como uma extensão daquilo que observamos e tiveram a finalidade de registrar descritivamente os acontecimentos pelos quais passamos, assim como de permitir que reflitamos sobre eles durante o percurso de toda a pesquisa.

Os referidos autores classificam as anotações de campo como descritivas e reflexivas. As anotações descritivas são as que permitem ao pesquisador recopilar objetivamente os acontecimentos presenciados. Já as reflexivas é todo aquele registro que sirva de complemento às anotações descritivas, dado que trazem aspectos mais pessoais do pesquisador, ou seja, inquietações, impressões, ideias etc.

As nossas anotações tiveram caráter tanto descritivos quanto reflexivos e serviram de apoio não só para o processamento dos dados obtidos durante a observação de aulas de forma

¹² Texto original em língua inglesa: “the written account of what the researcher hears, sees, experiences and thinks in the course of collecting and reflecting on the data in a qualitative study”. (Bogdan; Biklen, 1998, p. 108).

não-participante, mas também nos outros instrumentos de pesquisa, os quais explicamos nas duas próximas subseções. As nossas anotações podem ser conferidas no apêndice D desta dissertação.

2.4.3 Entrevista semiestruturada

Este instrumento de coleta de dados nas palavras de Marconi e Lakatos (2003) é um dos mais usados em pesquisas qualitativas. Os autores conceituam as entrevistas como um encontro entre duas pessoas, no qual uma delas tem como objetivo a obtenção de informações, sendo muito usada em investigações sociais. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica a presença de questionamentos apoiados por teorias e hipóteses que dialogam com o tema da pesquisa e que dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas fornecidas pelos informantes. O autor complementa esse raciocínio pontuando que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 146), além de registrar a presença do pesquisador de forma consciente e atuante durante a coleta de dados.

Manzini (1990) afirma que toda e qualquer entrevista semiestruturada é feita a partir de um roteiro, como o próprio nome sugere, e pode fazer emergir informações de forma mais livre sem que as respostas estejam condicionadas a uma padronização.

O nosso propósito com a realização das entrevistas foi levantar alguns dados sobre o perfil dos participantes e descobrir em que medida os participantes da pesquisa refletem sobre o desempenho linguístico deles na condição de usuários e futuros professores de língua espanhola e constatar como o têm feito, além de coletar informações sobre a formação linguística deles. As informações coletadas por esse instrumento de pesquisa nos permitiram refletir sobre o “sentido geral” dos dados que obtivemos antes de usar o último instrumento de coleta de dados. A transcrição de cada entrevista foi gerada automaticamente pelo Microsoft Teams e a conferimos linguisticamente pelo Microsoft Stream.

O roteiro da entrevista semiestruturada se encontra no apêndice D e as transcrições estão no apêndice H desta dissertação. As convenções para as transcrições estão disponíveis na parte pré-textual desta dissertação. No quadro abaixo estão as informações sobre o uso deste instrumento.

Quadro 3 - Realização das entrevistas semiestruturadas

Participantes (pseudônimo)	Data de realização da entrevista	Local	Duração
Ricardo	10/04/2024	Microsoft Teams	26 min 25 s
Augusto	12/04/2024		29 min 49 s

Fonte: elaborado pelo autor

Na próxima subseção explicamos sobre o quarto e último instrumento que utilizamos durante as etapas de coleta de dados.

2.4.4 Sessão de visionamento junto aos participantes

O último instrumento de coleta de dados que usamos em nossa pesquisa foi a realização de uma sessão de visionamento junto aos participantes, com fins de analisar a consciência ou inconsciência metalinguística a respeito do uso de marcadores conversacionais na língua oral e dos registros de erros linguísticos no discurso docente.

De acordo com o Dicionário Online de Português¹³, entende-se por visionamento a atenção dada a um filme ou emissão de áudio e imagem, a título profissional, antes de sua apresentação ao público ou antes que se lhe tenha dado a forma definitiva. Almeida Filho (2022, p. 199) inclui o significado do visionamento no Ensino de Línguas estabelecendo-o nos seguintes termos:

Procedimento de pesquisa aplicada que consiste em produzir e ou gravar registros de participantes convidados a assistir a uma gravação de vídeo de uma cena de aula de língua ou entrevista para expressar posições, revelar percepções sobre os processos de ensinar ou aprender um novo idioma.

Henderson et al. (2010) também discorrem sobre o visionamento como instrumento de coleta de dados de pesquisas científicas. De acordo com esses autores, o uso desse instrumento permite ao pesquisador ter acesso ao pensamento dos participantes da pesquisa e captar as razões das decisões, escolhas e das inferências que fizeram em um determinado momento, uma vez que revisitando o que foi gravado eles são motivados a explicarem o momento e o motivo de atitudes e decisões tomadas. Fox-Turnbull (2011) aponta que o visionamento como instrumento de coleta de dados é altamente eficaz para explorar

¹³ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/visionamento/>>. Acesso em 1 nov. 2023.

estratégias cognitivas, pois permite que o pesquisador compreenda o ponto de vista do participante, sua interpretação dos eventos e seus pensamentos em determinados momentos.

Para conduzir um visionamento há de se levar em conta algumas considerações importantes. Henderson et al. (2010) apontam que é essencial que o intervalo de tempo entre as gravações de atividades e a sessão de visionamento seja curto ou o mais breve possível para garantir que o participante não perca a memória de suas sensações e pensamentos que tenha tido durante as atividades gravadas. A respeito dessas gravações, os autores observam que a atividade de gravação em áudio e vídeo constitui um método importantíssimo quando se é usado em uma pesquisa para coletar dados, uma vez que se assegura a validade e confiabilidade das sessões de visionamento. Outrossim, ainda de acordo com esses autores, outros aspectos fundamentais a serem levados em conta na condução de um visionamento são: i) a criação de um ambiente de confiança para o participante; ii) o fornecimento de instruções claras; e iii) a formulação de perguntas ou de declarações indiretas, que incorporem contextos específicos e busquem confirmação.

Após o processamento e organização dos dados obtidos e tendo-os examinado profundamente, convidamos os participantes da pesquisa a reunir-se conosco uma vez mais para finalizarmos a etapa de coleta de dados.

A sessão de visionamento se deu em forma individual, de forma que os participantes tivessem a oportunidade de, sob a nossa mediação, revisar fragmentos que selecionamos da entrevista semiestruturada e das aulas para fazer um exercício de reflexão sobre a sua competência metalinguística. Assim decidimos proceder, dado que acreditávamos que ao realizar essa sessão com os participantes teríamos um retorno quanto à análise prévia sobre o “sentido geral” dos dados coletados e porque também teríamos subsídios para proceder à análise e interpretação das informações obtidas.

O visionamento permitiu aos participantes a não apenas fornecer livremente informações que nos possibilitaram prosseguir com a pesquisa de forma que pudéssemos alcançar os nossos objetivos e responder às perguntas de pesquisa, mas também a refletir sobre o próprio desempenho linguístico frente à performance demonstrada em sala de aula (ao longo das observações) e durante a participação deles na entrevista semiestruturada.

No quadro a seguir, fornecemos dados sobre a realização da sessão de reflexão com cada participante.

Quadro 4 - Sessão de visionamento junto aos participantes

Participante (pseudônimo)	Data da sessão de visionamento	Local	Duração
Ricardo	02/07/2024	Microsoft Teams	43 min 35 s
Augusto	01/07/2024		01 h 03 min 43 s

Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A transcrição da sessão de visionamento de cada participante pode ser conferida no apêndice J desta dissertação. Na próxima seção, detalhamos os procedimentos que foram adotados para conduzir as etapas de coleta de dados.

2.5 Procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados passamos por algumas etapas, considerando os instrumentos de pesquisa detalhados anteriormente e a rotina de funcionamento da UF onde conduzimos a pesquisa, do PPE UnB Idiomas e do PESES.

Por entendermos que não se pode começar a coleta de dados sem a aprovação ética do CEP/CHS, a coleta de dados não se realizou durante o período letivo previsto no calendário acadêmico da UF, do PPE UnB Idiomas e do PESES.

Quando da aprovação ética da pesquisa pelo CEP/CHS e tendo selecionado os participantes, obtivemos o acesso aos arquivos de gravações em vídeo das aulas de língua espanhola e começamos a primeira etapa de coleta de dados pelas observações dessas aulas de forma não-participante e fazendo uso do segundo instrumento de pesquisa, o caderno de anotações em campo, com a finalidade de registrar os acontecimentos relevantes que ocorreram nas aulas.

Em seguida, após fazer um confronto e um balanço entre os acontecimentos observados nas aulas e registrados no caderno de anotações de campo, elaboramos um roteiro pelo qual nos guiamos durante a realização das entrevistas semiestruturadas. Para garantir a privacidade e o bem-estar dos participantes, sugerimos a eles que as entrevistas fossem feitas em uma sala virtual, na qual foi possível gravá-la em boa qualidade visual e acústica.

Para dar seguimento à pesquisa, juntamos os dados coletados durante as entrevistas aos que já tínhamos obtido pelas etapas anteriores e fizemos uma leitura reflexiva com vistas a entender o “sentido geral” deles, conforme explicamos mais adiante.

Após um processo de organização preliminar dos dados obtidos até então, procedemos à realização da sessão de visionamento junto aos participantes, que também foi proposta que se realizasse de forma remota. O propósito da sessão de reflexão foi explicado na subseção 2.4.4. Os fragmentos das gravações de áudio e vídeo, cabe registrar, foram criados a partir de recortes dos arquivos originais pelo software QuickTime Player e apresentados aos participantes da pesquisa em slides feitos no Microsoft Powerpoint.

Demos por finalizada a coleta de dados quando a última sessão se encerrou no ambiente virtual escolhido para realizar a última sessão de reflexão. E tendo-a finalizada, avançamos à etapa de análise de dados, cujos detalhes fornecemos a seguir.

2.6 Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados foi uma parte fundamental da nossa pesquisa, uma vez que foi a partir dos dados que obtivemos e extraímos sentido não só para entender os próprios dados, mas também para alcançar os objetivos da pesquisa, ou seja, investigar como os participantes, que são futuros professores, têm desenvolvido o uso dos marcadores discursivos como um dos aspectos¹⁴ para serem capazes de produzir na língua espanhola discursos fluidos e coesos. E também analisar o conhecimento que eles têm dos marcadores discursivos a partir de seu desempenho em sala de aula. Quando da constatação de erros pelo uso dos marcadores discursivos, analisamos se eles são conscientes ou não.

Para realizar a análise, servimo-nos da técnica de categorização dos dados obtidos e, posteriormente, fizemos a triangulação das informações que estão contidas nos instrumentos de pesquisa.

De acordo com Bartelmebs (2013), a categorização de dados refere-se a organização, separação, união e classificação deles para validar as respostas que encontramos para respondermos às perguntas de pesquisa. Cresswell (2007) amplia essa concepção apontando seis itens que o pesquisador deve levar em conta na análise de dados, considerando a natureza interpretativa da pesquisa qualitativa. São eles: i) organizar e preparar os dados para análise (transcrever entrevistas, fazer leitura ótica de material, digitar notas de campo ou classificar e organizar os dados em diferentes tipos dependendo das fontes de informações), ii) ler todos os dados e refletir sobre eles para obter um sentido geral, iii) começar a análise detalhada como

¹⁴ Entendemos que os MD constituem um dos aspectos para discursos fluidos e coesos, dado que fluidez e coesão se dão também por uso de elementos anafóricos e catafóricos, de elipse e de reiteração; por meio da correlação dos verbos, pronomes etc.

um processo de codificação, ou seja, organizar os materiais em “grupos” antes de dar sentido a esses “grupos”, iv) usar o processo de codificação para gerar uma descrição do cenário ou das pessoas além das categorias ou dos temas para análise, v) prever como a discussão e os temas serão representados na narrativa qualitativa, vi) fazer uma interpretação ou extrair os significados dos dados.

A partir dessa concepção de categorização e dos itens elencados anteriormente, buscamos seguir a seguinte sequência durante a etapa de análise de dados, considerando os instrumentos e procedimentos de coleta de dados informados nas seções anteriores:

a) Reunimos todos os dados obtidos e os organizamos, primeiramente, conforme a natureza deles, ou seja, em físicos e digitais. Todos os dados físicos (as anotações, por exemplo) foram convertidas em digitais, de forma a integrá-los em um escopo só.

b) Fizemos a leitura reflexiva das informações obtidas nos instrumentos de pesquisa para que constatássemos o “sentido geral” delas.

c) Agrupamos os materiais coletados segundo à constatação do “sentido geral” e transcrevemos as partes de interesse das aulas observadas e conferimos a transcrição das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

d) Fizemos o cruzamento dos dados, isto é, a triangulação, e, posteriormente, analisamos e interpretamos o significado deles.

É importante salientar que, conforme André e Ludke (2018, p. 58), apenas categorizar os dados não é suficiente para uma pesquisa qualitativa interpretativista, ou seja, o pesquisador deve ir além das categorias para que possa abstrair dos dados saberes para o campo de pesquisa:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Por isso, a fim de dar rigor à análise, fizemos a triangulação dos dados categorizados. Em termos gerais, Feuerschütte e Zappellini (2015) afirmam que triangular dados refere-se ao procedimento pelo qual o pesquisador combina diferentes métodos de coleta e análise de dados para consolidar conclusões sobre o que está sendo pesquisado. No caso deste estudo, a triangulação se deu de maneira interpretativa dos dados coletados e da contextualização e reflexão sobre esses mesmos dados para entender o objeto de estudo da pesquisa e responder às perguntas que a norteiam.

Para finalizar este capítulo, comentamos, na próxima seção, sobre os aspectos éticos que nos acompanharam durante todo o percurso da pesquisa.

2.7 Considerações éticas

A ética na pesquisa não se limita ao uso de bons e adequados métodos e instrumentos de pesquisa, mas possui um significado de grande importância relacionado à conduta e postura que exerce o pesquisador durante a investigação para alcançar os seus objetivos e responder às perguntas de pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013; Silva; Lionço, 2018; Minayo, 2021). A partir dessa concepção, adotamos alguns cuidados éticos com fins de garantir o bem-estar e a privacidade dos participantes da pesquisa, bem como de preservar o contexto onde nosso estudo foi realizado.

A primeira consideração ética que fazemos, nesta seção, é sobre a necessidade que tivemos de solicitar formalmente o consentimento da autoridade competente da UF, da coordenação do PPE UnB Idiomas e do professor responsável pela disciplina “Estágio Supervisionado em Espanhol 2” para que conduzíssemos esta pesquisa. Por isso, solicitamos a cada um desses profissionais que lessem e assinassem o TAI que está nos anexos A, B e C desta dissertação. É importante salientar que todos os documentos foram assinados eletronicamente, por meio do SEI da UF, de forma que se possa confirmar a idoneidade de cada assinatura por meio da chave fornecida nos formulários ou pela leitura do QR code disponível.

Tendo finalizada a coleta dessas assinaturas, submetemos a nossa pesquisa ao CEP/CHS para que um dos membros daquele colegiado emitisse um parecer com fins de registrar uma contribuição formal para a adequação do então projeto de pesquisa às normas éticas vigentes, dando suporte à preservação dos interesses de todas as partes envolvidas com a pesquisa, ou seja, a instituição proponente, o contexto de pesquisa, os participantes o próprio CEP/CHS e nós. A pesquisa foi analisada sob o CAAE n. 74016123.8.0000.5540 e, aprovada em 11 de janeiro de 2024.

A próxima etapa na qual consideramos princípios éticos foi a da apresentação da pesquisa aos estudantes presentes na reunião do dia 19 de janeiro de 2024 e na seleção dos participantes da pesquisa (vide detalhes na seção 2.3). Após tê-los selecionado, reunimo-nos com cada um individualmente, reexplicamos a pesquisa e resolvemos todas as dúvidas e, enfim, solicitamos a cada participante que lesse e assinasse o TCLE e escolhessem um pseudônimo masculino para fins de identificação ao longo do estudo. A orientação sobre a

escolha do pseudônimo masculino se deu como uma medida para impor obstáculos a sua identificação, tendo em vista que os participantes são de gêneros sexuais diferentes.

De acordo com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012¹⁵, capítulo IV, todo e qualquer protocolo de pesquisa deve ser processado pelo consentimento livre e esclarecido dos participantes de pesquisa, respeitando o princípio da dignidade da pessoa humana previsto no artigo 1º da Constituição Federal de 1988¹⁶:

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

Somado a isso, consideramos tratar seriamente o princípio da dignidade humana, uma vez que adotamos ambientes virtuais como local de coleta de dados da pesquisa. Os participantes, tendo sido esclarecidos quanto ao método de coleta de dados das diferentes etapas apresentadas, também foram orientados a ler e a assinar o TCUISVFP (cf. Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021¹⁷). Tanto este quanto aquele formulário, que se encontram respectivamente no apêndice A e B desta dissertação, foram assinados por meio de um processo SEI de caráter sigiloso, aberto individualmente para cada participante de forma que obtivessem acesso livre a todo tempo.

Outro ponto que mereceu atenção ética foi quanto ao uso da tecnologia da informação para a condução da pesquisa. Conforme explicamos na seção 2.4.1, observamos as aulas ministradas pelos participantes através dos arquivos de gravação que estavam em posse do professor responsável pela disciplina de estágio obrigatório. Tal como ocorreu durante a seleção dos participantes, também prezamos por garantir a privacidade deles no processo de obtenção dos arquivos das aulas, que estavam salvas em um HD externo. No dia 30 de janeiro de 2024, reunimo-nos com o professor responsável pela disciplina de estágio obrigatório, quem gentilmente nos cedeu o equipamento e nos permitiu extrair os arquivos em uma sala fechada, de forma que o nome dos participantes não chegasse ao conhecimento dele. Com fins de não deixar rastros da extração dos arquivos, o referido professor nos orientou a excluir todos os arquivos salvos no HD externo, o que de fato garantiu que o nosso esforço de preservar a identidade dos participantes tivesse resultado positivo.

¹⁵ Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 1 nov. 2023.

¹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 1 nov. 2023.

¹⁷ Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf>. Acesso em 1 nov. 2023.

Todos os arquivos referentes à coleta de dados foram salvos em dispositivos eletrônicos locais e protegidos por contrassenha. Caso haja necessidade de uso desses arquivos em eventuais apresentações dos resultados desta pesquisa, comprometemo-nos em distorcer a imagem dos participantes da pesquisa e alterar o timbre do som de voz deles por meio de softwares especializados, conforme o TCLE e o TCUISVFP que eles assinaram. Esclarecemos que não faremos uso da imagem e do som de voz do público-estudante, uma vez que não coletamos a assinatura das pessoas que compunham esse grupo.

Finalmente, após a coleta e análise de dados, pouco antes da apresentação dos resultados finais à comissão examinadora da sessão de defesa pública da dissertação, reafirmamos o compromisso da Linguística Aplicada que trata Leffa (2001), bem como Silva e Lionço (2018), no sentido de dar retorno aos participantes quanto aos resultados da pesquisa. Assim, convidamos a cada um a reunir-se conosco em uma nova sessão realizada de forma remota para apresentar-lhes os resultados e tendo-a finalizada, orientamos que lessem e assinassem eletronicamente o TCRSARP, que se encontra no apêndice G desta dissertação. Detalhamos no quadro 5 as informações sobre essa sessão:

Quadro 5 - Retorno aos participantes

Participante (pseudônimo)	Data da apresentação dos resultados	Local	Data de assinatura do TCRSARP
Ricardo	19/02/2025	Microsoft Teams	19/02/2025
Augusto	18/02/2025		19/02/2025

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Entendemos que estabelecer esse comprometimento com os colaboradores da produção de novos saberes é fundamental não somente por questões éticas, já que se dispuseram a participar da pesquisa, mas também porque eram os maiores interessados em saber sobre os resultados alcançados.

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada para conduzirmos a pesquisa e detalhamos todos os processos pelos quais passamos para alcançar os nossos objetivos. Tratamos no próximo capítulo de discorrer sobre os estudos de pesquisadores da área já realizados sobre o tema da nossa pesquisa, cujos conceitos e concepções serão refletidos direta ou indiretamente na etapa de análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um pesquisador deve buscar perspectivas múltiplas não para oferecer a “verdade” sobre a realidade, mas sim para evitar o conhecimento monológico, que desconsidera as várias relações e conexões que ligam diversificadas formas de conhecimento.

(Kincheloe; Berry, 2007)

Neste capítulo abordamos o enquadramento teórico que orienta a nossa pesquisa. Para melhor organizá-lo, optamos por dividi-lo em três seções, que, por sua vez, estão organizadas em subseções.

Na primeira seção, “os marcadores discursivos”, a qual organizamos em quatro subseções, estão expostas concepções de autores a respeito dessas unidades linguísticas, assim como as classificações referentes ao uso dessas unidades na língua oral que julgamos serem pertinentes para a nossa pesquisa.

Na segunda seção, “a competência comunicativa”, apresentamos o construto de competência comunicativa e seu trajeto histórico até chegar à concepção contemporânea que adotamos para a nossa pesquisa. Dedicamos a única subseção desta parte à discussão a respeito da competência metalinguística, o componente da competência comunicativa chave para a nossa pesquisa.

Na última seção, “oralidade e erros na produção de linguagem”, fazemos considerações sobre a produção de linguagem em situações de comunicação e sobre erros linguísticos.

3.1 Os marcadores discursivos

Os marcadores discursivos (MD), em termos gerais, são elementos que facilitam o entendimento de um texto (Marcadores discursivos - Tapas de español, 2015). Porém, entendemos que esse conceito é insuficiente, dado que ao nosso entender não aborda adequadamente a complexidade dos MD, já que os reduz a meros facilitadores da compreensão. Os MD, conforme explicamos mais adiante, desempenham funções muito mais abrangentes e complexas em textos escritos ou orais.

A nossa acepção de “marcadores discursivos” vai mais além de simplesmente “partículas que facilitam” o entendimento de texto. Assim, compartilhamos da perspectiva apresentada por Freitag (2013), que amplia esse conceito. Em contraste com a visão mais

tradicional que enfoca os MD como elementos que facilitam o entendimento de um texto, a abordagem de Freitag ressalta o papel fundamental dos MD como elementos linguísticos que desempenham funções cognitivas e interpessoais em discursos escritos ou falados. Essa ampliação do conceito destaca a importância dos MD na promoção de uma articulação discursiva mais eficaz em textos escritos ou orais, evidenciando sua relevância em contextos comunicativos mais amplos. Cabe informar, porém, que embora trabalhemos com essa acepção, ainda não há um consenso a respeito de uma definição que abranja todos os elementos linguísticos que compõem o que se conhece por “marcadores discursivos”, conforme discutimos mais adiante.

Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4057) afirmam que os MD são

unidades linguísticas invariáveis que não exercem uma função sintática no âmbito da predicação oracional - são, portanto, elementos marginais - e têm um propósito coincidente no discurso: o de orientar, de acordo com suas propriedades morfosintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que são feitas na comunicação (tradução nossa).¹⁸

Trata-se essa de uma das definições mais aceitas sobre o tema. Porém, conforme Bernádez Sanchís (2004, p. 210), embora seja uma definição adequada no âmbito da língua espanhola, ressalvas devem ser feitas, uma vez que “carece de validade interlinguística, ou seja, em outras línguas, os marcadores textuais podem ser elementos não invariáveis, afixos, formas verbais ou nominais, etc.” (tradução nossa)¹⁹. Caso consideremos que as características dos MD no espanhol seguem uma lógica universal, estaríamos ignorando possíveis desafios no contexto do ensino de espanhol para falantes de outras línguas. Baseando-nos nessa definição e em nossa acepção a respeito dos MD, destacamos no quadro a seguir muito brevemente algumas de suas propriedades gramaticais.

¹⁸ Texto original em língua espanhola: “unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son pues elementos marginales – y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus propiedades morfosintáticas, semánticas y pragmáticas las inferencias que se realizan en la comunicación” (Martín Zorraquino e Portolés, 1999, p. 4057).

¹⁹ Texto original em língua espanhola: “carece de validez interlingüística, es decir, en otras lenguas, los marcadores textuales pueden ser elementos no invariables, afijos, formas verbales o nominales, etc.” (Bernádez Sanchís, 2004, p. 210).

Quadro 6 - As propriedades gramaticais dos marcadores discursivos do espanhol

	Propriedade gramatical	Exemplos
1ª	São unidades linguísticas invariáveis (não necessitam de concordância, conjugação, composição ou derivação) e sua identidade categorial é heterogênea: <i>bueno</i> (adjetivo), <i>mira</i> (verbo), <i>además</i> (advérbio), <i>pues</i> (conjunção), <i>sin embargo</i> (locução conjuntiva)...	-
2ª	Em geral, podem variar sua posição na sentença (inicial, mediana ou final); no entanto, nem todos os marcadores possuem a mesma versatilidade. De fato, alguns têm certas limitações de mobilidade.	<p>María estaba dolida. <i>No obstante</i>, aceptó sus disculpas.</p> <p>María estaba dolida. Aceptó, <i>no obstante</i>, sus disculpas.</p> <p>María estaba dolida. Aceptó sus disculpas, <i>no obstante</i>.</p>
3ª	Estão localizados na margem oracional (frequentemente limitados como incisos pela entonação e destacados por pausas).	<p><i>Bien</i>, haré lo que me pides.</p> <p><i>Sin embargo</i>, no asistió a la boda.</p>
4ª	Não têm a capacidade de receber especificações e complementos.	<p>Había estudiado. <i>Sin embargo</i>, no aprobó el examen.</p> <p>Había estudiado. *<i>Muy sin embargo</i>, no aprobó el examen.</p> <p>Había estudiado. *<i>Sin embargo de eso</i>, no aprobó el examen.</p>
5ª	Não se coordenam entre si, mas podem estar justapostos em frases.	<p>Han tenido una conversación, *<i>pero y vamos</i>, no han arreglado su problema.</p> <p><i>Bueno, pues entonces</i>, nos vemos mañana.</p>
6ª	Não podem ser empregados com partículas que denotem negação.	La trataron mal, * <i>no así que</i> esperó hasta el final.
7ª	Não podem ser usados como respostas de frases interrogativas.	Defendió, <i>además</i> , su postura. (-¿Cómo defendió su postura? -*Además.)
8ª	Eles podem ocorrer em partes do discurso que constituem categorias léxicas e sintagmáticas muito diversas.	Los políticos no cumplen sus programas electorales y así funciona el país. <i>O sea</i> , mal.

		Su hermano presume de sus cualidades deportivas. Él, <i>en cambio</i> , duda de sus dotes musicales.
9 ^a	Não podem ser focalizados.	*Fue <i>por tanto</i> por lo que fue despedido.
10 ^a	Eles não podem ser graduados, mas podem ser repetidos (especialmente os conversacionais).	<i>Vale, vale</i> . Nos vemos mañana.
11 ^a	Eles não possuem a mesma autonomia em um turno de fala. Em geral, exceto os marcadores discursivos conversacionais, não costumam aparecer sozinhos em um turno de fala.	- No vas a venir a la fiesta, - * <i>Por el contrario</i> . - No voy a prestarle el dinero que me ha pedido. - <i>Hombre...</i>

Fonte: elaborado pelo autor com base em Martín Zorraquino e Portolés (1999, §63.1.3) e em Torre (2018)

Quanto à classificação desses elementos, Bravo (2021) e Torre (2018) advertem que se trata de uma tarefa complicada, devido à multifuncionalidade, à natureza procedimental e à variedade de terminologia que eles possuem: conectores extra-oracionais, conectores argumentativos, operadores discursivos, elementos de coesão, conectores textuais, relacionadores supra-oracionais, conectores pragmáticos, marcadores do discurso, entre outros²⁰.

Em nossa pesquisa usamos a denominação “marcadores discursivos”, dado que abarca as funções pragmáticas que vão mais além da simples ideia de “conexão”, assim como os elementos que analisamos em nosso trabalho.

Embora haja teóricos que propõem classificações descritivas e explicativas a esses elementos, não há uma padronização para as categorias e subcategorias dos MD. Motivado por essa disparidade, Bravo (2021, p. 74-75) expõe algumas falhas advindas das classificações existentes:

(...) essa disparidade serve como um ponto de referência para futuras pesquisas, uma vez que um MD oferece a possibilidade de se encaixar em diferentes categorias classificatórias. Por exemplo, o que impede que um conector aditivo, como ‘além disso’ (David é médico, além disso é pintor), em outro contexto oral ou escrito, funcione como um operador de reforço argumentativo (David é inteligente, é médico, além disso, é pintor) ou como um organizador de informações (David

²⁰ Em espanhol esses nomes seriam respectivamente: enlaces extraoracionales, conectores argumentativos, conectores extraoracionales, operadores discursivos, elementos de cohesión, enlaces textuales, relacionantes supraoracionales, conectores pragmáticos, marcadores del discurso.

realizou a cirurgia, além disso, explicou o procedimento aos seus alunos). (Tradução nossa)²¹.

Embora tenhamos mencionado o exemplo anterior e frente à falta de consenso em classificar os elementos que constituem os marcadores discursivos, optamos por adotar a classificação de Martín Zorraquino e Portolés (1999²² *apud* Bravo, 2021, p. 75-76), a qual reproduzimos abaixo, por considerarmos a mais adequada para o nosso estudo, uma vez que eles apresentam mais concretamente os elementos que os compõem e são autoridades estabelecidas no assunto.

Quadro 7 - Marcadores discursivos classificados segundo Martín Zorraquino e Portolés (1999)

MARCADORES DISCURSIVOS CLASSIFICADOS SEGUNDO MARTÍN ZORRAQUINO E PORTOLÉS (1999)	
Estruturadores da informação	<p>Comentadores: são usados para apresentar um novo elemento do discurso ou introduzir um novo comentário na conversa. A parte anterior do discurso serve como preparação para o novo comentário introduzido pelo marcador do discurso.</p> <p style="text-align: right;"><i>Pues, bien, pues bien, así las cosas, dicho esto, dicho eso y otros.</i></p>
	<p>Ordenadores: organizam os argumentos. Têm uma dupla função: indicam a posição que um elemento do discurso ocupa em relação à sequência discursiva e apresentam um sub-comentário que faz parte do todo.</p> <p>De abertura: <i>en primer lugar, por una parte</i> y otros.</p> <p>De continuidade: <i>en segundo lugar, en tercer lugar, por otra parte, de otro lado, asimismo</i> y otros.</p> <p>De encerramento: <i>en fin, finalmente</i> y otros.</p>
	<p>Digressores: servem para registrar um</p> <p style="text-align: right;"><i>Por cierto, a todo esto, a</i></p>

²¹ Texto original em língua espanhola: “(...) esta disparidad constituye un referente para adelantar nuevos estudios, dado que un MD ofrece posibilidades de incrustarse en distintas categorías clasificatorias, por ejemplo ¿Qué impide que un conector aditivo como, además (David es médico, además pintor), en otro contexto oral o escrito, funcione como un operador de refuerzo argumentativo (David es inteligente, es médico además pintor) o como un estructurador de información-ordenador (David realizó la cirugía, además explicó el procedimiento a sus estudiantes).” (Bravo, 2021, p. 74-75).

²² Martín Zorraquino, M. A.; Portolés, J. Los marcadores del discurso. *In*: Bosque, I.; Demonte, V. **Gramática descriptiva de la lengua española 3**. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 4051-4213.

	comentário adicional sobre o que já foi dito.	<i>propósito y otros.</i>
Conectores	Aditivos: adicionam novos elementos discursivos a outro já mencionado, em consonância com a mesma orientação argumentativa.	<p>Numa mesma escala argumentativa: <i>incluso, es más.</i></p> <p><i>Además, encima, aparte, por añadidura y otros.</i></p>
	Consecutivos: expressam a relação causa-consequência entre enunciados; o segundo enunciado representa a consequência ou efeito.	<i>Así, por tanto, por consiguiente, consecuentemente, en consecuencia, de ahí, pues, así pues, entonces y otros.</i>
	Contra-argumentativos: conectam dois elementos do discurso no qual o segundo nega uma conclusão que poderia ser do primeiro. Apresentam contradição entre os enunciados vinculados: “en cambio” o “por el contrario”.	<i>En cambio, por el contrario, al contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, ahora bien, eso sí y otros.</i>
Reformuladores	Explicativos: reformulam um aspecto do discurso anterior, explicando-o para torná-lo mais compreensível.	<i>O sea, es decir, esto es, en otras palabras y otros.</i>
	Retificadores: corrigem, melhoram ou reformulam um aspecto discursivo já mencionado.	<i>Mejor dicho, más bien, digo y otros.</i>
	Distanciadores: diminuem a importância do aspecto discursivo anterior e apresentam a nova formulação como condição fundamental do discurso que o precede.	<i>En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera y otros.</i>
	Recapitulativos: representam uma conclusão e/ou mantêm a orientação argumentativa.	<i>En suma, en resumidas cuentas, en fin, total, en conclusión, en definitiva, al fin y al cabo, después de todo y otros.</i>
Operadores discursivos	De reforço argumentativo: fortalecem o significado de um argumento discursivo em relação a	<i>En realidad, de hecho, claro, desde luego, por supuesto y otros.</i>

	outros possíveis argumentos. Evidenciam o aspecto discursivo o qual afetam em uma frase.	
	De concreção: apresentam um novo aspecto discursivo como exemplo para concretizar ou generalizar uma ideia.	<i>Por ejemplo, en concreto y otros.</i>
Marcadores conversacionais	Modalidade epistêmica: expressam o grau de certeza atribuído a um aspecto do discurso. Há dois grupos distintos: aqueles que indicam "evidência" (<i>claro, desde luego, en efecto</i>) e aqueles que orientam o interlocutor sobre a origem da mensagem (<i>por lo visto</i>).	<i>claro, desde luego, por lo visto y otros.</i>
	Modalidade deôntica: indicam acordo ou aceitação do discurso.	<i>bueno, bien, vale, de acuerdo y otros.</i>
	Dirigidos à alteridade: chamam a atenção. São entidades interjetivas ou imperativas.	<i>hombre, mira, oye y otros.</i>
	Metadiscursos conversacionais: Fornecem certa ordem e estrutura ao discurso; ajudam a manter ou alterar o turno de fala; regulam a interação discursiva entre os falantes.	<i>Bueno, eh y otros.</i>

Fonte: Bravo, 2021, p. 74-75

É conveniente ressaltar que os MD apresentados no quadro 7 são mais frequentes na modalidade escrita da língua (Bravo, 2021), o que não significa que não possa haver ocorrência de uso dessas palavras na oralidade de falantes cultos. De fato, a nossa pesquisa foi conduzida em um ambiente acadêmico, no qual comumente se usa a norma culta da língua espanhola e, igualmente, no qual se espera que haja uso frequente dos MD na fala de docentes, principalmente.

Levando em conta que os MD de Martín Zorraquino e Portolés (1999) são mais frequentes na modalidade escrita da língua e que nos propomos a investigar a produção de linguagem oral de PELEF, discutimos na subseção 3.1.1 sobre os marcadores discursivos próprios da oralidade, que de acordo com Torre (2018, 2022), tratam-se dos marcadores conversacionais, último grupo da classificação dos MD de Martín Zorraquino e Portolés

(1999). Antes, porém, não podemos terminar esta seção sem tecer algumas considerações a respeito da importância do ensino de MD.

No âmbito da literatura da Linguística Aplicada, conforme assevera Silva (2016, p. 29), estão escassos estudos sobre o tema relacionados com a área aplicada de ensino de línguas e que por causa disso, são raros os trabalhos dedicados a fornecer subsídios para melhorar o ensino dos MD, em sala de aula:

Há quase trinta anos que os marcadores discursivos (doravante MD) vêm sendo objeto de estudo por várias correntes da linguística, principalmente da análise do discurso, da linguística textual e da análise da conversação. No entanto, ainda são necessários estudos que abordem essas partículas do ponto de vista da linguística aplicada, especialmente aqueles relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), onde pouca atenção foi dada a essas unidades. Em outras palavras, ainda são raros os trabalhos dedicados a fornecer contribuições teóricas e práticas aos professores, ajudando-os a tornar o ensino e aprendizagem dos MD menos complexos. (tradução nossa²³).

Melo (2018) e Bravo (2022) dialogam com Silva (2016) e apontam que os MD como conteúdos linguísticos ainda são pouco abordados em contextos de ensino-aprendizagem, o que prejudica o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de língua espanhola. Melo (2018), assim como Loureiro (2004), reforçam esse problema explicando que o ensino e a aprendizagem dos MD é uma árdua tarefa tanto para o professor quanto para o aluno. Segundo essas autoras, devido a que os MD são tão pouco descritos e explicados em gramáticas, manuais didáticos e dicionários, em muitas ocasiões os professores de espanhol língua estrangeira corrigem o erro dos aprendizes sem outro apoio senão a sua própria “intuição linguística”, que também muitas vezes pode estar equivocada, uma vez que não se baseia em nenhum estudo acadêmico preexistente. Este fato, de acordo com as citadas autoras, abre espaço para fossilizar erros no uso da língua oral ou escrita.

Em contexto de formação de professores de espanhol como língua estrangeira o tema dos MD se torna ainda mais importante, dado que no papel de futuros docentes, dos professores em formação se espera ao final do curso que demonstrem níveis satisfatórios de uso da língua a ponto de facilitar o processo de comunicação com interlocutores em geral e com os seus futuros aprendizes.

²³ Texto original em língua espanhola: “Hace ya casi treinta años que los marcadores del discurso (en adelante MD) vienen siendo objeto de estudio de diferentes corrientes de la lingüística, sobre todo del análisis del discurso, de la lingüística textual y del análisis de la conversación. Sin embargo, aún hacen falta estudios que traten estas partículas desde el punto de vista de la lingüística aplicada, particularmente aquellos relacionados con el área de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera (LE), donde apenas se ha prestado atención a tales unidades. En otras palabras, todavía son escasos los trabajos dedicados a ofrecerle al docente contribuciones teóricas y prácticas que le ayuden a hacer la enseñanza y aprendizaje de los MD menos engorrosos.” (Nogueira da Silva, 2016, p. 29).

Ao discutir a formação linguística de estudantes de curso de licenciatura em línguas estrangeiras, conforme apontamos na introdução desta dissertação, Ortiz Álvarez (2010, p. 248) destaca o papel da universidade em oferecer uma formação abrangente, visando a “preparar profissionais para ensinar o aluno da escola a usar a língua estrangeira como uma nova forma de comunicação”. Essa preocupação com a qualidade da formação linguística é reforçada por Padilha (2015), que aponta as limitações ainda presentes em cursos de licenciatura, conforme destacado por diversos pesquisadores da Linguística Aplicada. Essas limitações têm reflexos diretos na formação didática, conforme alertado por Basso (2001), ao afirmar que a universidade brasileira enfrentava à época da publicação de seu estudo uma crise sem precedentes, refletida na lacuna entre o conhecimento teórico-prático adquirido na academia e as demandas reais do mercado de trabalho. É importante ressaltar que a formação pedagógica dos professores em formação inclui componentes curriculares que integram teoria e prática docente, destacando-se o estágio obrigatório supervisionado como uma oportunidade para os futuros professores aplicarem seus conhecimentos na prática e aprimorarem suas habilidades de ensino na e da língua-alvo.

Durante o processo de estabelecimento de comunicação, seja em contexto de instrução formal ou não, o uso dos MD resulta em vantagens comunicativas. Martí Sánchez (2008) ressalta que esses elementos contribuem de maneira significativa para a fluidez comunicativa e para a integração dos falantes na comunidade idiomática, já que os MD representam uma valiosa ajuda para o leitor/ouvinte na recepção da mensagem, uma vez que, ao indicarem a orientação argumentativa do texto, facilitam a compreensão por meio de elementos reconhecíveis pelo receptor. Ao realçar uma informação sobre outros elementos, conforme as intenções dos emissores, esses marcadores orientam as possíveis inferências a serem feitas. Além disso, possibilitam a expressão mais clara de pontos de vista, chamam a atenção para o que é relevante, assinalam turnos de fala, marcam o início e o fim dos textos, organizam-nos e anunciam mudanças nas atitudes dos falantes. Em resumo, concordamos com Martí Sánchez (2008) ao afirmar que os marcadores discursivos são indicações do caminho pelo qual o falante deseja que a interpretação da mensagem se desenvolva.

A partir disso, coincidimos com a visão de Silva (2016) quando ele afirma que se um falante consegue ter um bom domínio dos MD, bem como compreender a função que exercem em contextos e empregá-los adequadamente, não só alcançará um bom nível de leitura e escrita na língua estrangeira, mas também será capaz de produzir discursos fluidos oralmente ou por escrito, obtendo, assim, um perfil suficiente de competência comunicativa, construído sobre o qual explicamos na seção 3.2.

3.1.1 Os marcadores próprios da oralidade: conversacionais

Embora tenhamos apresentado várias características dos MD na seção 3.1, uma em especial deve ser apresentada logo no início desta subseção: há diferença entre os MD próprios da oralidade e os da escrita, apesar de serem reconhecidos como modalidades dentro de um espectro contínuo, no qual a escrita formal está em um extremo e a conversação informal no outro (Koch; Elias, 2010). A comunicação oral destaca-se por sua natureza dinâmica e espontânea, na qual os falantes compartilham um conhecimento do contexto ou situação em que estão inseridos. Em situações de falha na comunicação, os falantes recorrem a uma variedade de recursos além dos linguísticos, como entonação, pausas e gestos, para esclarecer, corrigir e recuperar informações. Por outro lado, a comunicação escrita demanda mais planejamento e atenção, já que o escritor/leitor não tem a oportunidade de retificar imediatamente ou fazer perguntas para esclarecer o texto. Assim, é crucial que as informações sejam apresentadas de forma clara, acessível e facilmente inferível pelo leitor, o que é facilitado pelo uso de MD. Um excesso ou uso desnecessário pode resultar em estranheza para o leitor ou o ouvinte, fazendo com que eles se tornem meros acessórios no discurso, em vez de elementos que enriquecem a clareza e a elegância da comunicação, como observado por Portolés (2011 *apud* Fernández, 2012). Isso pode ter o efeito contrário ao pretendido. Dessa forma, é conveniente afirmar que enquanto esses elementos são mais comuns na escrita do que na fala, recomenda-se empregá-los com moderação.

Na modalidade oral da língua é mais frequente o uso do que Martín Zorraquino e Portolés (1999) denominam “marcadores conversacionais” (vide o quadro 7 apresentado na seção 3.1 desta dissertação), os quais abordamos a partir desta subseção e nos quais concentramos a nossa atenção no âmbito desta pesquisa.

Assim como com os outros grupos da classificação dos MD segundo Martín Zorraquino e Portolés (1999), não há consenso na comunidade científica sobre uma definição para os MC, que, ressaltamos, são os marcadores discursivos mais usados na oralidade. Para Briz Gómez (1998, p. 167), os marcadores que influem na comunicação oral são

sinais e expressões como y, o, pero, además, incluso, es que, porque, aunque, ahora que, sin embargo, claro que, vamos (que), por cierto, oye, una cosa, lo que quiero decir, es decir, o sea (que), a ver si me entiendes, entonces, así (es) que, pues, en fin, bueno, en definitiva, total, pues nada, y nada, primero... segundo, ¿estás?, ¿entiendes?, ¿eh?, ¿no?, uma classe funcional, como pode ser notado, heterogênea, que engloba diferentes categorias gramaticais, embora com uma função similar: encadear as unidades da fala e garantir a transição de determinadas sequências de texto (falado), colaborando assim na manutenção do fio discursivo e na tensão

comunicativa; daí que eles também poderiam ser chamados de forma mais geral de *transições de fala* ou (...) *marcadores do discurso*. (Tradução nossa)²⁴.

Por sua vez, Boyero Rodríguez (2002, p. 18) propõe a seguinte caracterização para os MC:

Um fenômeno linguístico interativo, com entonação independente, funcionamento encadeado, com modalidade de imperativo, que reflete as intenções e atitudes dos falantes, influenciando cada um deles sobre o conteúdo do enunciado. Além de serem elementos de conexão, eles se tornam decodificadores de múltiplas funções dialogais, com as quais criam e transformam a conversa. (Tradução nossa)²⁵.

Apesar que ambas as definições já atendem às nossas necessidades de entender o que são e quais são as características dos MC, a nossa definição adotada para esse grupo de marcadores com foco na modalidade oral é a que sugere Torre (2018, p. 20), que une tanto a primeira definição apresentada quanto a segunda:

Unidades linguísticas invariáveis, polifuncionais, com entonação independente, que ocorrem com maior frequência no texto conversacional ou são próprias desse tipo de discurso e facilitam a interação entre os interlocutores durante o ato comunicativo, orientando as inferências, estruturando e fazendo avançar de maneira coerente a conversa, e refletindo as atitudes e intenções dos falantes. (Tradução nossa)²⁶.

Uma vez entendida a definição com a qual trabalhamos, cabe salientar que os MC compartilham com os demais MD as propriedades gramaticais apresentadas no quadro 6 da seção 3.1 desta dissertação, embora essas propriedades sejam ainda mais evidentes nesse tipo específico de marcadores. Além disso, há algumas propriedades que os diferenciam dos demais, as quais apresentamos no quadro 8 a seguir.

²⁴ Optamos por preservar a forma original em língua espanhola dos MC que Briz Gómez (1998, p. 167) traz em sua definição. Eis o texto original em língua espanhola: “signos y expresiones como *y, o, pero, además, incluso, es que, porque, aunque, ahora que, sin embargo, claro que, vamos (que), por cierto, oye, una cosa, lo que quiero decir, es decir, o sea (que), a ver si me entiendes, entonces, así (es) que, pues, en fin, bueno, en definitiva, total, pues nada, y nada, primero... segundo, ¿estás?, ¿entiendes?, ¿eh?, ¿no?*, una clase funcional, como puede notarse, heterogénea, que engloba categorías gramaticales distintas, aunque con un papel similar: encadenar las *unidades del habla* y asegurar la transición de determinadas secuencias del texto (hablado), colaborando así en el mantenimiento del hilo discursivo y la tensión comunicativa; de ahí que bien pudieran llamarse de forma más general *transiciones de habla* o (...) *marcadores del discurso*” (Briz Gómez, 1998, p. 167).

²⁵ Texto original em língua espanhola: “un fenómeno lingüístico interactivo, con entonación independiente, funcionamiento en cadena, con modalidad de imperación, que da cuenta de las intenciones y actitudes de los hablantes, incidiendo cada uno de ellos sobre el contenido de lo enunciado. Además de ser elementos de conexión, se convierten en recodificadores de múltiples funciones dialogales, con la que crean y transforman la conversación” (Boyero Rodríguez, 2002, p. 18).

²⁶ Texto original em língua espanhola: “unidades lingüísticas invariables, polifuncionales, con entonación independiente, que aparecen en el texto conversacional con mayor frecuencia o son propios de este tipo de discurso y facilitan la interacción entre los interlocutores durante el acto comunicativo guiando las inferencias, estructurando y haciendo progresar de modo coherente la conversación y dando cuenta de las actitudes e intenciones de los hablantes” (Torre, 2018, p. 20).

Quadro 8 - As propriedades gramaticais dos marcadores discursivos conversacionais do espanhol

Propriedade gramatical		Exemplos
1 ^a	No discurso indireto, esse tipo de marcadores discursivos desaparece e, caso as funções discursivas que desempenham sejam mantidas, são realizadas por outros elementos linguísticos.	- ¿Y las ventajas de vivir solo? - <i>Bueno</i> , a veces echo de menos el calor de otra persona. - Le preguntó por las desventajas de vivir solo y le contestó que a veces echaba de menos el calor de otra persona.
2 ^a	Podem surgir de forma independente, formando por si só uma intervenção ou um turno de fala.	- ¿Vas a ir a la fiesta? - ¡Claro!
3 ^a	São altamente polifuncionais, ou seja, têm a capacidade de assumir mais de uma função de natureza pragmática no discurso em que estão presentes.	- ¿Vamos al cine? - <i>Bueno</i> , no es una mala idea. (Aceptación resignada). - <i>Bueno</i> , ¿qué vas a hacer mañana? (Inicio de turno).
4 ^a	Sua função é fortemente condicionada pelos traços suprasegmentais com os quais são realizados, embora não seja fácil estabelecer uma correspondência sistemática entre esses traços e os valores semânticos discursivos.	- <i>Hombre</i> , (↑) ¡cuánto tiempo sin verte! - No te pongas así, <i>hombre</i> (↓). - <i>Hooombre</i> , es una posibilidad (alargamiento vocálico).

Fonte: elaborado pelo autor com base em Torre (2018, p. 20-21)

É importante salientar que a 3^a e 4^a propriedades gramaticais às vezes podem complementar uma a outra, na visão de Torre (2018, 2022). Isso porque na oralidade existem várias características prosódicas que destacam a polivalência dos MC quanto à intenção de um falante: expressar sentimento (medo, alegria etc.), atitudes proposicionais (segurança, dúvida etc.) e o sentido que o falante quer dar ao que quer dizer (ironia, sarcasmo, etc.).

Devido a isso, também não se chegou a um consenso na comunidade científica a respeito da classificação dos elementos que constituem o grupo dos MC, isto é, dos marcadores que são usados com frequência na modalidade oral. Torre (2018) adverte que o problema possui dois extremos: de um lado, todo marcador pode desempenhar em muitos casos funções discursivas diferentes; de outro, vários marcadores diferentes podem desempenhar a mesma função. Martín Zorraquino e Portolés (1999, p. 4143-4144) assinalam a respeito disso que:

Na conversação, devido à sua função informativa, podem ser encontradas todas as classes de marcadores do discurso, mas sua função interativa favorece o surgimento de uma subclasse específica de marcadores conhecidos como marcadores *conversacionais*. Estes são marcadores metadiscursivos que indicam mudança de tópico, de turno de intervenção, a manutenção do contato comunicativo, ou a verificação da recepção e compreensão da mensagem. Seu uso frequente pode enfraquecê-los a ponto de se tornarem expletivos. (Tradução nossa)²⁷.

A seguir apresentamos a proposta de classificação dos elementos que constituem o grupo dos MC com foco na modalidade oral da língua segundo Torres (2018), a qual usamos como base em nossa pesquisa.

Quadro 9 - A proposta de Torre (2018) para a classificação dos marcadores conversacionais

Modais	Modalidade epistêmica	De evidência	<i>Claro, fijo (que), seguro, por supuesto, ya te digo...</i>
		Orientadores sobre a fonte da mensagem	<i>Por lo que parece, por lo visto, al parecer, digo yo...</i>
	Modalidade deôntica	<i>Bueno, bien, vale...</i>	
Interativos	De alteridade	<i>Mira (mire), oye (oiga), vamos, hombre, la verdad, ¡ah!, ¡eh!...</i>	
	De controle conversacional	<i>¿Entiendes?, ¿verdad?, ¿ves?, ¿no?, ¿eh?, ¿sabes?...</i>	
Metadiscursivos	Marcadores que regulam o início	<i>Bueno, bien, a ver, qué sé yo, no sé, resulta que...</i>	
	Marcadores progressivos	Comentadores	<i>Pues, bueno/bien, bueno, mira/oye...</i>
		De recepção da informação	<i>Sí, ya, claro...</i>
		Manutenção do turno de fala	<i>Ah, eh, este, (vamos) a ver...</i>
		Cessão do turno de	<i>¿Verdad?, ¿no?...</i>

²⁷ Texto original em língua espanhola: “en la conversación, por su función informativa, pueden hallarse todas las clases de marcadores del discurso, pero su función interactiva favorece la aparición de una subclase particular de marcadores que ha venido llamándose *conversacional*. Se trataría de marcadores metadiscursivos que indicarían el cambio de tema, o de turno de intervención, o el mantenimiento del contacto comunicativo, o la comprobación de la recepción y comprensión del mensaje. Su uso frecuente los debilita hasta el punto de que pueden llegar a convertirse en expletivos” (Martín Zorraquino e Portolés, 1999, p. 4143-4144).

		fala	
		Digressores	<i>A propósito, por cierto, a todo esto...</i>
		Reformuladores	<i>Bueno, o sea, vamos, mejor (dicho), eso sí, digo, igual, total...</i>
	Marcadores de encerramento	<i>Bueno, total, lo dicho, venga, y nada, en fin, y punto...</i>	

Fonte: Torre (2018, p. 24)

Conforme se vê, esta classificação foi construída a partir de três funções semântico-pragmáticas básicas que desempenha esse grupo dos MD na conversação: i) função modalizadora (expressar a atitude do falante); ii) função interacional (expressar a relação com o interlocutor) e iii) função metadiscursiva (organizar o discurso). Passamos, portanto, a explicar cada uma e seus componentes.

3.1.1.1 Os marcadores modais

Os marcadores modais ou “de modalidade” constituem o primeiro grupo da classificação que adotamos em nossa pesquisa quanto aos MC. Para Martín Zorraquino e Portolés (1999), esses marcadores são caracterizados por expressar as atitudes valorativas (positivas/negativas) do falante em relação ao conteúdo da comunicação. Essas atitudes são consideradas manifestações de modalidade, diferenciando-se do conteúdo proposicional e destacando a distinção entre o que é dito (proposição) e a atitude subjetiva ou a força ilocucionária com que se emite uma informação (modalidade). Os autores dividem esse grupo em dois: i) marcadores de modalidade epistêmica e ii) deôntica.

Os marcadores de modalidade epistêmica são usados geralmente em enunciados declarativos. Em sua maioria, conforme Torre (2018), eles influenciam um elemento do discurso que está presente em uma frase afirmativa ou enunciativa (quando utilizados em construções interrogativas ou imperativas, referem-se a enunciados com uma natureza declarativa). Eles próprios representam uma afirmação que reflete a perspectiva do falante em relação à mensagem introduzida pelo marcador. Durante a interação conversacional, os marcadores de modalidade epistêmica desempenham ainda outra função, auxiliando no avanço dos procedimentos cooperativos entre os interlocutores na conversa e, ao mesmo

tempo, expressando concordância em relação às mensagens trocadas. Esses marcadores, por sua vez, estão divididos em “de evidência” e “orientadores sobre a fonte da mensagem”. A autora (2018, p. 26) estabelece que os marcadores de evidência

são interpretados pragmaticamente como marcadores que reforçam uma afirmação em alguns casos e funcionam como atenuadores em outros, pois às vezes são usados para suavizar a força das afirmações que podem afetar em alguma medida a imagem do interlocutor. A partir dessa função, podem desempenhar outra ainda mais importante na interação conversacional: iniciar processos de cooperação entre os interlocutores, indicando concordância entre eles em relação à mensagem trocada. Dessa forma, eles constituem uma chave importante para que a conversa progrida de maneira eficaz e amigável. Alguns exemplos são: *claro, desde luego, sin duda, fijo...* (Tradução nossa)²⁸.

Quanto aos marcadores orientadores sobre a fonte da mensagem, a autora (2018) esclarece que se referem à postura a que o falante adota em relação à fonte da mensagem transmitida. O falante pode expressar o discurso como algo que representa sua própria opinião, ou apresentá-lo como uma opinião de outra pessoa. No primeiro cenário, o falante assume a responsabilidade pela veracidade ou falsidade da mensagem; no segundo, essa responsabilidade não é atribuída a ele. São exemplos desses marcadores: *por lo visto, al parecer, por lo que parece, por lo que se ve*, entre outros.

O último grupo pertencente aos MC modais se constitui pelos marcadores de natureza deôntica. Assim se chamam pois revelam as atitudes do falante relacionadas à expressão de vontade ou sentimentos. Eles indicam se o falante concorda ou não com o que é deduzido a partir do fragmento do discurso ao qual se referem. Eles têm impacto em declarações direcionais, que envolvem uma proposta, uma oferta, uma avaliação que o falante aprecia, aceitando-a ou rejeitando-a (Torre, 2018). *Bueno, bien, vale, de acuerdo, dale e está bien* são exemplos de marcadores deônticos.

3.1.1.2 Os marcadores interativos

Os marcadores interativos, como o próprio nome sugere, referem-se às relações interpessoais que existem entre os que participam de um processo de comunicação oral. A respeito dessas relações interpessoais, Briz Gómez (1998) afirma que é uma característica

²⁸ Texto original em língua espanhola: “Se interpretan pragmáticamente como reforzadores de la aserción unas veces y como mitigadores otras, pues a veces se utilizan para atenuar la fuerza de las aserciones que pueden afectar en algún grado la imagen del interlocutor. A partir de esta función, pueden desempeñar otra aún más importante en la interacción conversacional: desencadenar procesos de cooperación entre los interlocutores, señalando el acuerdo entre estos en relación con el mensaje que se intercambia. De esta forma, constituyen una clave importante para que la conversación progrese de modo eficaz y amigable. Algunos son: *claro, desde luego, sin duda, fijo...*” (Torre, 2018, p. 26).

desses marcadores que faz com que sejam as palavras mais representativas da linguagem coloquial. Isso explica a presença recorrente desse tipo de marcadores, os quais demonstram a relação entre os participantes da conversa, tanto aqueles que emitem as mensagens quanto aqueles que as recebem, bem como sua relação com os próprios enunciados. Martín Zorraquino e Portolés (1999) dialogam com essa afirmação assinalando que essas partículas interativas se manifestam principalmente quando se expressa cortesia de forma positiva ou negativa.

Outra característica desses marcadores é apontada por Boyero Rodríguez (2002, p. 243), quem afirma que eles imprimem a um enunciado um caráter apelativo, com o objetivo de estimular uma resposta por parte do ouvinte, enquanto também buscam despertar e controlar seu interesse, ao mesmo tempo em que direcionam e preparam o tema de uma conversa.

Torre (2018) distingue os marcadores interativos em “de alteridade” e “de controle conversacional”. Os primeiros apontam para a abordagem ou para a postura que o falante adota em relação ao interlocutor (sendo mais amigável ou distante, por exemplo), revelando, assim, as estratégias de cooperação entre os interlocutores. Por essa razão, muitas vezes também funcionam como sinais de cortesia, seja positiva ou negativa. Eles geralmente podem introduzir uma variedade de tipos de enunciados (declarativos, instrutivos, interrogativos, etc.) e são frequentemente usados com uma entonação expressiva. A flexibilidade desses marcadores é facilmente reconhecível, segundo Martín Zorraquino e Portolés (1999). De maneira geral, os fatores indicadores que se referem ao próprio falante tendem a refletir suas emoções, afetos ou sentimentos. Por outro lado, aqueles que são direcionados ao ouvinte têm o propósito de chamar sua atenção, despertar seu interesse, manter um vínculo com ele, encorajá-lo a agir de alguma forma, ou influenciar sua atitude. Alguns exemplos dessas partículas são: *mira/mire, oye/oiga, hombre, la verdad, vamos* etc.

Os marcadores de controle conversacional, que constituem o segundo grupo de classificação dos marcadores interativos, também se caracterizam por sua utilidade que permite ao falante conseguir do interlocutor certa atenção e, de alguma maneira, a cooperação em um fluxo comunicativo. Torre (2018) afirma que são palavras comprobatórias porque visam a confirmar se o falante aceita ou não o segmento do discurso ao qual estão associados, que pode incluir uma pergunta, uma ordem mais ou menos suavizada, uma informação etc. Ao utilizá-los, o falante reduz o nível de certeza assertiva em relação ao seu próprio segmento do discurso, com o objetivo de envolver o interlocutor.

Eles compartilham algumas características com certas partículas modais deontológicas (como *vale* ou *de acuerdo*), porém, ao contrário delas, os elementos de confirmação não exigem tanto uma resposta do interlocutor. Em vez disso, o falante utiliza essas unidades para buscar cooperação, compreensão e cumplicidade por parte do ouvinte. Esses marcadores são sempre emitidos com entonação ascendente ou ascendente-descendente e “constituem palavras de cortesia negativa”²⁹ (Martín Zorraquino; Portolés, 1999, p. 4188). Nesta classificação estão expressões como: *¿entiendes?*, *¿verdad?*, *¿ves?*, *¿no?*, *¿eh?*, *¿sabes?*, entre outras.

3.1.1.3 Os marcadores metadiscursivos

O último grande grupo que integra a classificação dos MC é o que se constitui do que Torres (2018) chama de marcadores metadiscursivos. Segundo a autora, em termos gerais, são palavras que estruturam uma conversa, ou seja, causam influência no próprio processo de expressão de linguagem no discurso de participantes de um processo de comunicação.

Os marcadores metadiscursivos nas palavras de Meneses (2000, p. 339) são “traços que surgem na conversa à medida que esta avança. O falante, ao formular seus enunciados, se esforça para produzir, formular e tentar conectar as partes de seu discurso, a fim de facilitar o processamento pelo receptor (tradução nossa)³⁰”.

Martín Zorraquino (1998, p. 230) afirma que esses marcadores “constituem enunciados autônomos e são destacados por pausas mais pronunciadas do que outros marcadores” (tradução nossa)³¹ e que “geralmente são representados por sinais que desempenham outras funções (modais ou interativas), cujo significado é transferido para o domínio da estruturação da informação ou da formulação do discurso” (tradução nossa)³².

²⁹ Os MC que constituem palavras de cortesia negativa têm a função de suavizar ou mitigar a força de uma afirmação, tornando a comunicação mais indireta e menos impositiva. Eles visam minimizar a intrusão no espaço comunicativo do interlocutor e reduzir a possibilidade de desentendimento ou confronto. Os MC que constituem palavras de cortesia positiva são aqueles que reforçam a solidariedade, a empatia e a conexão entre os interlocutores. Eles têm a função de criar um ambiente comunicativo mais amigável e cooperativo, demonstrando interesse e valorização do outro (Sampedro et al., 2008). Alguns marcadores deonticos poderiam ser de cortesia positiva: *¡Muy bueno!*, *¡Perfecto!*, *¡Qué bien!*, etc.

³⁰ Texto original em língua espanhola: “trazos que aparecen en la conversación a medida que esta se va desarrollando. El hablante, cuando formula sus enunciados, se esfuerza por producir, formular e intentar engarzar las partes de su discurso con el fin de facilitar al receptor su procesamiento” (Meneses, 2000, p. 339).

³¹ Texto original em língua espanhola: “constituyen enunciados autónomos y van destacados por pausas más marcadas que otros marcadores”. (Martín Zorraquino, 1998, p. 230).

³² Texto original em língua espanhola: “están representados, en general, por signos que desempeñan otras funciones (modales o interactivas), que ven trasladado su significado hacia el ámbito de la estructuración de la información o de la propia formulación del discurso”. (Martín Zorraquino, 1998, p. 230).

Dado que os marcadores metadiscursivos desempenham várias funções, não será possível discuti-los minuciosamente. Portanto, citamos apenas os que se consideram os mais habituais em contextos de discursos coloquiais. As funções que nos referimos são: i) iniciar um diálogo; ii) marcar o desenvolvimento ou progressão do discurso; iii) manter e mudar de assunto; iv) recapitular de ideias; v) atestar o recebimento de informações; vi) ceder o turno de fala ao interlocutor; vii) resgatar uma ideia “perdida”; e viii) encerrar um diálogo.

Os marcadores que regulam o início de um diálogo se caracterizam não apenas pela intervenção iniciativa, mas também porque exigem de certa forma a sequência de um diálogo. Briz Gómez (1998) assevera que essas palavras permitem a um falante ganhar tempo para pensar e planejar o que quer expressar, em virtude da pausa existente quando se introduz uma conversa. São exemplos desse tipo de marcadores: *bueno, bien, a ver, qué sé yo, no sé* etc.

Os marcadores de desenvolvimento ou progressão de um discurso são aqueles elementos que marcam a continuidade e explicitam o processo de negociação de sentido (Torres, 2018). Martín Zorraquino (1998) afirma que a etapa do desenvolvimento de um diálogo constitui a fase mais “aberta” ou menos “previsível” que o início ou o final. Isto significa que para a manutenção de um fluxo comunicativo oral deve-se considerar a possibilidade de manter ou mudar o assunto sobre o qual se conversa, a garantia de que o interlocutor receba o conteúdo da comunicação, a possível necessidade de recapitular ou resgatar uma ideia e de ceder o turno de fala ao interlocutor. Uma das classificações desse tipo de marcadores discursivos são os reformuladores, que, conforme Briz Gómez (1998), são recursos dos quais um falante pode servir-se para mudar, retificar, recuperar, precisar, explicar e reorientar um tema ou a própria postura que ele adota no processo de comunicação oral. São exemplos de marcadores de desenvolvimento ou de progressão de um discurso: *pues, bueno/bien, mira/oye, sí, ya, eh, o sea, de todos modos, digo, en cualquier caso* etc.

Os marcadores que encerram um diálogo, enfim, são os que através de palavras como *total, bueno, venga*, entre outras, sinalizam a própria conclusão de um diálogo ou de parte dele.

Tendo explicado sobre os marcadores discursivos pertinentes ao tema da nossa pesquisa, passemos à próxima seção, na qual discutimos o construto de competência comunicativa.

3.2 A competência comunicativa

É amplamente reconhecido que um requisito fundamental para qualquer profissional que atue na área do ensino de línguas é o domínio tanto da língua oral quanto da escrita com a qual trabalha. Por exemplo, um professor de espanhol não pode efetivamente ensinar a língua como comunicação se não possuir perfil de competência comunicativa adequado para manter a fluidez num fluxo comunicativo oral ou escrito, principalmente num contexto de instrução formal.

O estudo e a plena compreensão dos elementos que compõem os MD, os quais discutimos na seção 3.1, ampliam o repertório de conhecimentos de um profissional em relação a uma determinada língua. Isso, por sua vez, aprimora sua capacidade de produzir e manter discursos fluidos e coesos em situações reais de comunicação.

No caso de profissionais em serviço ou, especialmente, daqueles que ainda estão em formação inicial, a aquisição adequada dessas habilidades resultará em um perfil de competência comunicativa adequado para a prática profissional. É sobre esse construto, de competência comunicativa, que discutimos a seguir.

Antes de discorrermos sobre a perspectiva histórica da teorização sobre competências e sobre CC, mostra-se importante esclarecer o que entendemos por CC. Apoiando-nos em Almeida Filho (2022, p. 44), concebemos a CC como a capacidade verbal ou não-verbal que um aprendiz tem em utilizar e integrar conhecimentos para a utilização fluente, adequada e significativa da estrutura de uma língua específica em diversas situações reais de comunicação, levando em consideração as atitudes e emoções dos participantes, com o objetivo de se posicionar socialmente em relação a significados, perspectivas e identidades em contextos comuns de uso de uma língua.

O construto CC foi construído graças às ideias postuladas por Hymes (1966, 1979) no seu texto de ampla circulação intitulado *On communicative competence*³³, no qual critica fortemente a concepção teórica gerativista de Chomsky (1973) que, concebia “competência” a partir de um construto dicotômico formado pelas noções de competência linguística e desempenho linguístico. A primeira refere-se a uma faculdade inata do ser humano, um conhecimento intuitivo da estrutura de uma língua (regras gramaticais); a segunda, por sua

³³ *On communicative competence* (em português, “Sobre competência comunicativa”) foi o título de uma palestra proferida em 1966 por Dell Hymes, num congresso sobre a linguagem de crianças excepcionais, um interesse genuinamente aplicado, com visíveis marcas de interesse no processo de aquisição de L1 e possivelmente no processo de ensinar línguas também. (cf. Souto Franco; Almeida Filho, 2009, p. 7).

vez, refere-se à mobilização desses conhecimentos para serem realizados em situações concretas de uso da língua.

Na visão de Hymes (1966, 1979), esse construto dicotômico contemplava, até então, um falante ideal sem considerar o contexto social em que estivessem envolvidos os que praticassem comunicação, ou seja, os interlocutores. Explicado de outra forma, tratava-se de uma teoria que se referia “à competência de um falante/ouvinte ideal, inserido numa comunidade de fala homogênea, que domina a sua língua perfeitamente e que não é afetado por distrações, erros, falhas de memória, no uso real da língua” (Fernández, 2012, p. 36).

Propondo um conceito mais amplo de CC, Hymes (1966, 1979) postula que a ideia de competência não se restringe apenas ao uso gramatical, mas também ao contexto e ao conhecimento sociolinguístico exigido pelo contexto, ou seja, não era suficiente por si só o domínio das regras da gramática, era necessário saber também as regras de uso dela (quando, como, onde e com quem usá-las). Reforçando essa ideia, o próprio autor afirma que uma criança não adquire apenas o conhecimento de sentenças gramaticalmente bem estruturadas, mas também a capacidade de uso apropriado dessas estruturas; e que ela adquire competência quando fala, quando não fala e durante suas experiências sociais e relações interpessoais e intrapessoais.

Assim, Hymes (1966, 1979) define a CC como a faceta da habilidade humana no uso de uma língua que possibilita a transmissão e interpretação de mensagens, assim como a negociação de significados de forma interpessoal em contextos específicos; divide-a em duas: i) competência linguística (conhecimento da língua, regras gramaticais) e ii) competência sociolinguística (regras de uso); e, finalmente, estabelece quatro formas de reconhecê-la:

(...) primeiro verificando se um enunciado é possível, ou seja, observando se uma dada ocorrência é gramaticalmente correta; segundo, se é exequível, ou seja, se em termos de informação pessoal ela está disponível; terceiro, se é apropriada, ou seja, se mostra socioculturalmente correta e, quarto, se é realizável, ou seja, se ela realmente ocorre regularmente nessa língua. (Souto Franco; Almeida Filho, 2009, p. 6).

Nas palavras de Souto Franco e Almeida Filho (2009), a teoria de Hymes influenciou enormemente os teóricos da área acadêmica de AELin e linguistas aplicados que buscavam nas décadas de 1970 e 1980 desenvolver o que futuramente seria conhecida como abordagem comunicativa de ensino de línguas, mesmo essa teoria não tendo sido voltada especificamente para o ensino de línguas. Esses autores (2009, p. 7) também pontuam que a linguística de Chomsky, nos anos de 1960 a 1970, não favorecia a aplicação direta de sua teoria, mas Hymes

desafiou a ideia de competência linguística desvinculada de contexto, propondo o conceito mais amplo de competência comunicativa:

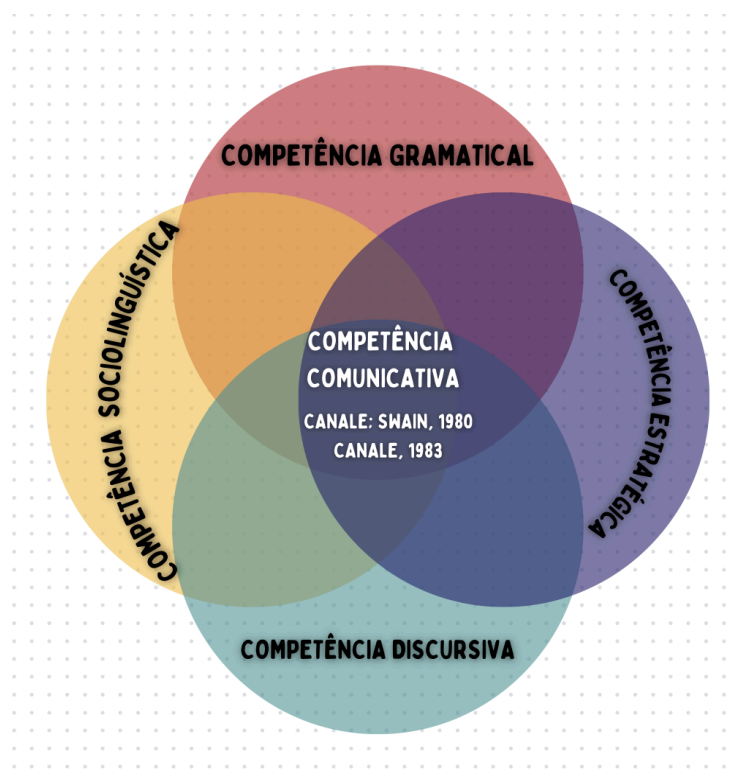
Na década de 60 e 70, a linguística liderada por Chomsky não permitia a aplicação direta de sua teoria, predominantemente gerativo-transformacional. Embora publicamente não fosse encorajada a aplicação direta, havia um entusiasmo aplicativo expresso na Linguística Aplicada. Hymes, buscando abordar questões práticas do uso das línguas, contestou o conceito de competência linguística desvinculado de contexto e cultura. Em resposta, propôs o conceito mais abrangente e humanizador de competência comunicativa, uma ideia que continua a inspirar professores, aprendizes e pesquisadores em linguística aplicada.

Esses postulados de Hymes foram retomados por Canale e Swain (1980), que entendiam que o conceito de comunicação não se limitava em apenas produzir enunciados de correta estrutura e de sentido escasso, mas como um fenômeno que tinha como base as interações que acontecem em contextos socioculturais de maneira criativa e imprevisível. O arcabouço teórico proposto por eles guardava sintonia com a abordagem de ensino de línguas por algum método também comunicativo, uma vez que para eles o conceito de CC possuía relação direta com conhecimentos e habilidades humanas que se definem nos seguintes termos: o conhecimento “se refere àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua (em movimento social, mas também como saber sistêmico) e sobre outros aspectos do uso comunicativo situado da língua”. A habilidade diz respeito “a quanto bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real” (Canale; Swain, 1980, p. 5). Ou seja, o conhecimento só terá utilidade se o indivíduo tiver habilidade para usá-lo nos contextos demandados. Este postulado reforçou a substituição dos métodos tradicionais fixos de ensino de línguas, nos quais a gramática tinha um papel crucial na instrução de uma nova língua por outros de natureza comunicativa.

A estrutura teórica de CC, delineada sob a perspectiva desses teóricos, por ter implicações para o todo da disciplina acadêmica aplicada Ensino de Línguas, passou a ser vista como capaz de influir diretamente nas práticas sociais quando nos referimos ao uso efetivo da língua e no trabalho dos profissionais que atuam nessa área, a saber: planejamento de um curso³⁴, produção de materiais, modos de experienciar a língua desejada e as estratégias de avaliação de desempenho, todos previstos na sequência exposta. É por isso que os teóricos em questão repartiram a CC em três competências que distinguem partes principais da competência de linguagem: a competência gramatical (CG), a competência sociolinguística (CSG) e a competência estratégica. E, posteriormente, uma competência mais foi acrescentada por Canale (1983), conforme mostra a figura a seguir.

³⁴ Referimo-nos às atividades de elaboração de programas de aprendizagem, ementas, revisão da metodologia de ensino, produção, análise e seleção de material didático, etc.

Figura 1 - Competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e Canale (1983)



Fonte: elaborado pelo autor.

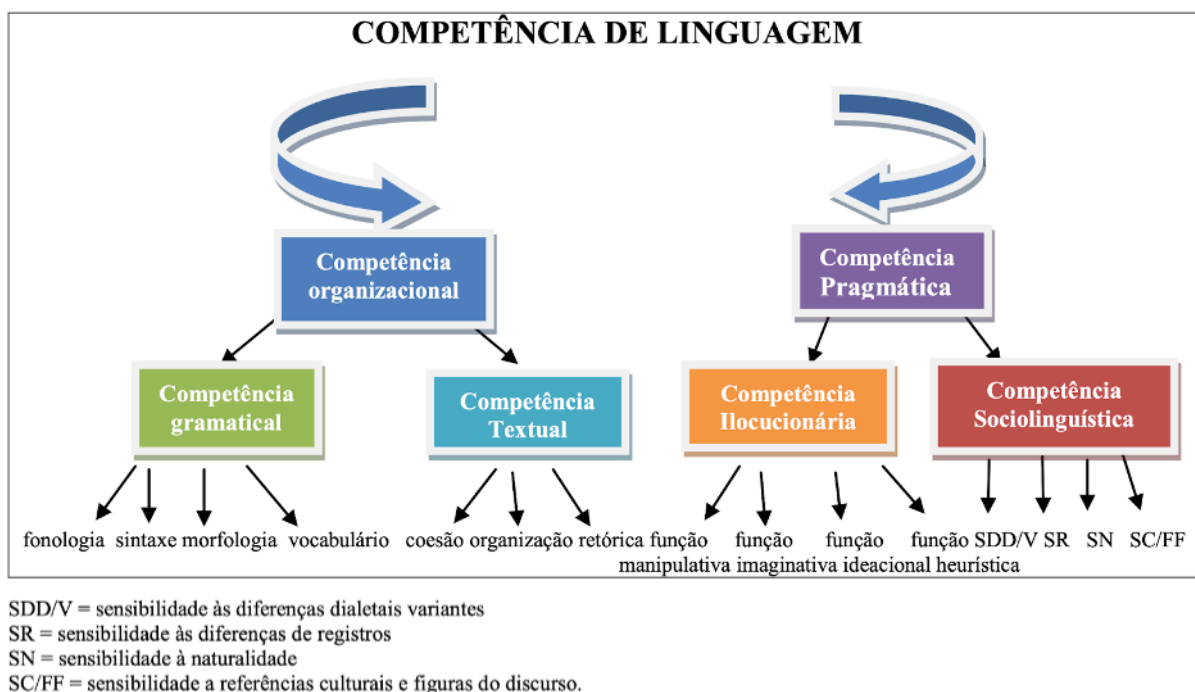
Nas palavras de Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 8), a CG está relacionada ao domínio do código linguístico verbal e/ou não-verbal e com o conhecimento do léxico, da morfologia e da sintaxe. Esses dois autores brasileiros acrescentam que de acordo com Canale e Swain (1980), “essa competência seria importante para qualquer tipo de abordagem comunicativa cujos objetivos fossem prover os aprendizes com o conhecimento de como se determina e se expressa com precisão o sentido literal dos significados”. A segunda competência, a CSG, destaca as necessidades relacionadas ao cenário, assunto e funções comunicativas, dado que esta significa a adequação do enunciado à forma. Quanto à última competência, a estratégica, pode-se dizer que está relacionada às estratégias usadas pelos falantes quando há bloqueios em uma das outras competências para compensar as eventuais falhas de comunicação, que são fruto da limitação na comunicação real. Conforme mencionado acima, Canale (1983) adicionou a esse construto a competência discursiva³⁵, que complementava a competência gramatical, no sentido de produzir discursos coerentes e

³⁵ Canale (1983) acrescentou a competência discursiva por referir-se ao “domínio de se combinar formas gramaticais e sentidos para se atingir um texto coeso e coerente nos diferentes gêneros”. (Ortiz Álvarez, 2015, p. 245-246).

coesos. Com isso, Canale e Swain argumentam que para que um aprendiz desenvolva a sua CC, teria que ficar exposto a essas quatro formas de competência de maneira uniforme.

Bachman (1990) propôs outro modelo de CC na perspectiva de necessidades da avaliação de proficiência em línguas para estimar e relatar o desempenho de um aprendiz.

Figura 2 - Modelo de competência de linguagem proposto por Bachman (1990)



Fonte: Ortiz Álvarez (2023, p. 144)

Ele, que era da área da avaliação de aprendizagem de línguas, concordava com Canale e Swain (1983) no sentido de ter a concepção de que a comunicação é um processo dinâmico e o contexto tem a sua importância não apenas para a frase, que deve ser usada de forma apropriada na língua, mas também porque “inclui tanto o discurso, do qual enunciados individuais e frases são parte, quanto a situação sociolinguística que governa, em alto grau, a natureza desse discurso, tanto na forma quanto na função” (Bachman, 2003 *apud* Almeida, 2011, p. 144). A partir disso, concebe a CC a partir de três competências: a competência linguística, a competência estratégica e o que ele chama de “mecanismos psicofisiológicos”. A primeira refere-se à habilidade do uso de conhecimentos de língua (vocabulário, semântica, pragmática, sintaxe, coesão e coerência, morfologia...) em contextos de comunicação e foi

dividida em duas: a subcompetência de organização³⁶ e a competência pragmática³⁷. Trata-se de uma proposta de reconfiguração da competência sociolinguística de Canale e Swain (1983). A segunda trata das estratégias de aplicação da primeira em contextos de comunicação. A terceira e última, segundo Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 9), “compreendem os processos mentais e neurológicos que envolvem a efetiva execução da língua como um processo físico”. Este arcabouço teórico de Bachman foi usado posteriormente como base para a construção de testes de linguagem.

O modelo de CC de Canale e Swain foi muito elogiado e serviu de referência por mais de uma década no ensino de línguas (Almeida, 2011). Foi utilizado, ainda, como base para evoluções pela pesquisadora norte americana Marianne Celce Murcia e colegas europeus, Dornyei e Thurrel (1990), teóricos que defendiam que a CC deveria ser mais estudada a fim de se obter uma descrição mais detalhada dela para o ensino comunicativo de línguas. A competência sociolinguística, por exemplo, foi organizada por Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel (1990) em duas competências: sociocultural e acional. As dimensões linguística, estratégica e discursiva foram consideradas como singulares e necessárias. De acordo com Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 6), esses autores

explicam que os recursos de língua estão nos componentes linguístico, acional e discursivo, enquanto que o conhecimento sociocultural é necessário para se ‘remanejar apropriadamente’ os recursos de outros componentes. A Competência Acional é a habilidade de produzir e compreender os atos de fala. Podemos encontrar semelhança dessa competência com a *ilocucionária*, de Bachman.

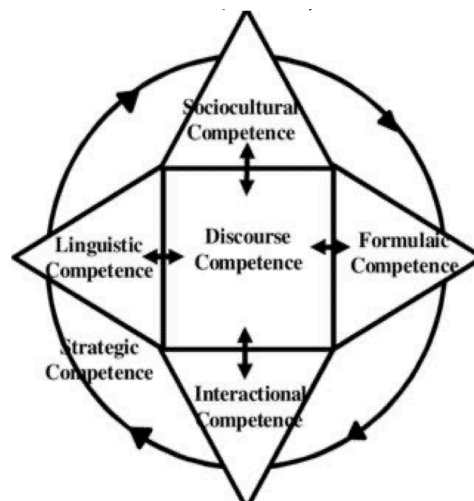
Depreende-se disso que esse modelo, cuja referência é Canale e Swain (1983), é mais conciso frente ao de Bachman.

O modelo de Celce Murcia (2008) destina-se ao ensino de línguas e é uma proposta mais renovadora. Ela dividiu a CC nas seguintes competências: linguística, sociocultural, discursiva, formulaica e interacional (nesta última, a autora incorporou a acional).

³⁶ Esta competência, por sua vez, está separada em duas partes: gramatical (fonologia ou grafologia, sintaxe, morfologia e vocabulário), semelhante à competência linguística de Canale e Swain (1980), e textual (coesão e organização retórica), semelhante à competência discursiva de Canale (1983). (Bachman, 2003, p. 88).

³⁷ A competência pragmática também se divide em duas: ilocucionária (funções manipulatórias, ideacionais, imaginativas e heurísticas) e sociolinguística (aspectos do contexto de uso linguístico como questões de cunho dialetal, registros, aspectos culturais e aqueles relacionados à fala). (Bachman, 2003, p. 88).

Figura 3 - Modelo de competência comunicativa de Celce Murcia (2008)



Fonte: Ortiz Álvarez (2023, p. 148)

Tal como no modelo de 1990, Celce-Murcia, Dornyei e Thurrel, a competência discursiva continuou tendo um papel central do construto de CC, dado que o teor do termo “discursiva”, segundo a autora, é entendido como a “seleção, sequenciamento e organização das palavras para se chegar a um enunciado completo” (Celce-Murcia, 2008). A competência sociocultural trata nesse novo modelo da inclusão do conhecimento da variação linguística a partir das normas socioculturais da língua alvo. Para a autora, é preciso que o profissional de línguas desenvolva essa competência para atuar em sua área pois muitas vezes ele tem mais conhecimento ou dá mais atenção às regras da língua do que os comportamentos sociais e expectativas que acompanham o uso da língua alvo (Souza Franco; Almeida Filho, 2009, p. 11). A competência interacional concerne aos turnos de fala na comunicação, que variam de acordo com o uso da(s) língua(s), e a formulaica, à capacidade do sujeito de usar expressões fixas da língua (Negri, 2014, p. 48). Os autores brasileiros ainda sugeriram duas dimensões inexistentes nas propostas anteriores dos autores internacionais: a lúdica, uma capacidade para brincar com a linguagem e a estética que joga com sentidos poéticos em arranjos específicos que tentam usar para provocar certos efeitos de sentido.

Frente a essa perspectiva histórica da formação da CC, optamos por adotar para a nossa pesquisa o modelo apresentado por esses autores brasileiros (2009) e por Bentinho et al. (2015), uma vez que as competências expostas são pertinentes à nossa proposta de pesquisa e abarca o conhecimento “meta”, descrito na introdução deste projeto. Apresentamos a seguir em forma de tabela o referido modelo.

Quadro 10 - A competência comunicativa em modelo contemporâneo

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	
Competência linguística	O conhecimento tácito de uma língua.
Competência metalinguística	A capacidade de um falante de pensar a língua e expressar de maneira fluída e consciente a linguagem.
Competência interacional	A forma pela qual um falante interage com outros.
Competência sociocultural	Os parâmetros sociais que orientam direta ou indiretamente a comunicação e permitem a compreensão de linguagem.
Competência discursiva	A capacidade de estabelecer um fluxo contínuo de comunicação de forma a favorecer a compreensão e expressão de significados situados num contexto.
Competência textual	A leitura e composição de textos em diferentes gêneros.
Competência metacomunicativa	Conscientização da dinâmica do processo de comunicação de forma a reconhecer e explicar aspectos de relevância: expressões faciais, linguagem corporal, mímica...
Competência estratégica	Formulaica: Saber manejar o processo de comunicação de forma a realçá-la e compensar estrategicamente turnos de fala realizados de modo não-contudente.
	Estética-lúdica: produzir discursos atraentes e sedutores para a manutenção do fluxo comunicativo, da mesma forma que compensa o fluxo comunicativo quando faltam recursos linguísticos.

Fonte: Souto Franco e Almeida Filho (2009) e Bentinho et al (2015)

A exploração do tema das competências não se encerra com esses autores; pelo contrário, eles constituem a base para trabalhos acadêmicos subsequentes que continuam a examinar a composição desse construto (de CC). Muitos outros autores³⁸ já apresentaram suas contribuições a respeito desse tema, diversos trabalhos apresentam novas e instigantes abordagens sobre a CC.

Buscamos demonstrar nesta subseção a nossa concepção sobre CC, assim como apresentar em perspectiva histórica como se constitui essa competência. Discutimos, na próxima subseção, as implicações da CC na produção oral em língua estrangeira, que, no caso

³⁸ É o caso de Savignon (1983), Sant'ana (2005), Moura (2005), Kramsch (2006), Cantero (2008), entre outros.

do nosso estudo, é a língua espanhola. Discorreremos a seguir sobre a competência metalinguística, componente central da competência comunicativa em nossa pesquisa.

3.2.1 A competência metalinguística

De acordo com o que apresentamos até aqui, vimos que houve uma série de contribuições no que se refere ao construto de CC, tendo cada autor citado acrescentado competências ou feito uma fusão, a título de simplificação da CC inteira (do todo). O modelo ao qual tomamos como base para a nossa pesquisa apresenta um componente em especial, que, conforme mencionamos na introdução deste projeto, perpassa de certa forma por todos os outros componentes, uma vez que ele envolve no processo comunicativo o próprio desempenho linguístico (Almeida Filho, 2022). Trata-se da competência metalinguística.

Para melhor entender o que significa a palavra “metalinguística”, referente a essa competência, recorreremos, em primeira instância, ao seu significado etimológico: “Meta” é um prefixo originado do grego e significa “para além de”³⁹. Assim sendo, “metalinguística” tem um significado de “para além da linguística”, o que implica que a sua essência está no conhecimento da língua.

O que se chama de “metalinguística” pode ser associada a pelo menos duas grandes áreas: i) linguística e ii) psicologia e psicolinguística. Na perspectiva da linguística, a metalinguística refere-se a uma função secundária da linguagem (Jakobson, 1969), em que a linguagem é empregada para descrever a própria linguagem. Já na perspectiva psicolinguística, a metalinguística é interpretada como uma atividade na qual a linguagem é concebida como se fosse um objeto, demandado que o sujeito se distancie dos usos convencionais da linguagem. Para esclarecer essa noção de “atividade metalinguística”, Camps (2019, p. 13) afirma: “Denominamos atividade metalinguística a atividade verbal ou não verbal que tem como referência a própria língua oral ou escrita, a qual é tomada como objeto de observação, reflexão e análise” (tradução nossa)⁴⁰.

Dessa forma, depreende-se que a competência metalinguística é, de fato, a capacidade que um falante tem de descrever a própria linguagem, conforme descrito por Almeida Filho (2009) e Bentinho et al. (2015) em seu modelo de CC reproduzido anteriormente. Somado a

³⁹ Informação disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/meta->>. Acesso em 01 jan. 2024.

⁴⁰ Texto original em língua espanhola: “Denominamos actividad metalingüística a la actividad verbal o no verbal que tiene como referente la misma lengua oral o escrita a la cual toma como objeto de observación, de reflexión y de análisis.” (Camps, 2019, p. 13).

esse conceito, recorremos a Gombert (1992) para argumentar que uma das formas pelas quais essa competência se põe à prova é exatamente quando um falante explica como realizou uma determinada atividade, ou seja, quando descreve a própria linguagem de forma consciente e refletida. E, por descrever a própria linguagem, usa do recurso da força das demais competências da CC para estabelecer um fluxo comunicativo adequado em uma dada situação.

A noção de consciência da que tratamos anteriormente está diretamente associada ao conceito de competência metalinguística e passamos a explicá-la. Segundo Barbeiro (1994), é possível identificar dois níveis de compreensão cognitiva do objeto linguístico: i) consciência linguística e ii) consciência metalinguística. Enquanto o primeiro implica um conhecimento implícito e espontâneo das regras que governam a língua, o segundo pressupõe, como mencionamos no parágrafo anterior, um conhecimento consciente e reflexivo. No que diz respeito a esse conhecimento implícito e inconsciente, associado à consciência linguística, Gombert (2003) o define como “epilinguística”. Por outro lado, a consciência metalinguística emerge “(...) como um estágio mais avançado de construção cognitiva, em comparação com a consciência linguística” (Barbeiro, 1994, p. 41).

A respeito da consciência metalinguística, Menyuk (1976, p. 35) afirma que ela começa a desenvolver-se durante a infância, período no qual a criança começa a adquirir e praticar ações languageiras, e evolui à medida que cresce:

As habilidades linguísticas se desenvolvem ao longo da meia infância até a idade adulta em todos os aspectos. No entanto, o que está sendo sugerido é que essas habilidades são necessárias para o desenvolvimento inicial da linguagem e para o seu subsequente aprimoramento. (tradução nossa)⁴¹.

Contudo, no processo de aquisição da consciência metalinguística há fatores individuais que causam influência, a saber: a idade, a criatividade, a inteligência verbal e a competência em língua materna (Van Kleeck, 1982). Araújo (2021) acrescenta que há outros fatores como a exposição a jogos de linguagem, o bilinguismo, o contexto socioeconômico, a literacia e os hábitos de leitura.

Castelo (2012, p. 10) a respeito da terminologia “consciência metalinguística” adverte que não há apenas essa expressão para designar essa consciência, mas também as seguintes que têm sido usadas por diversos autores:

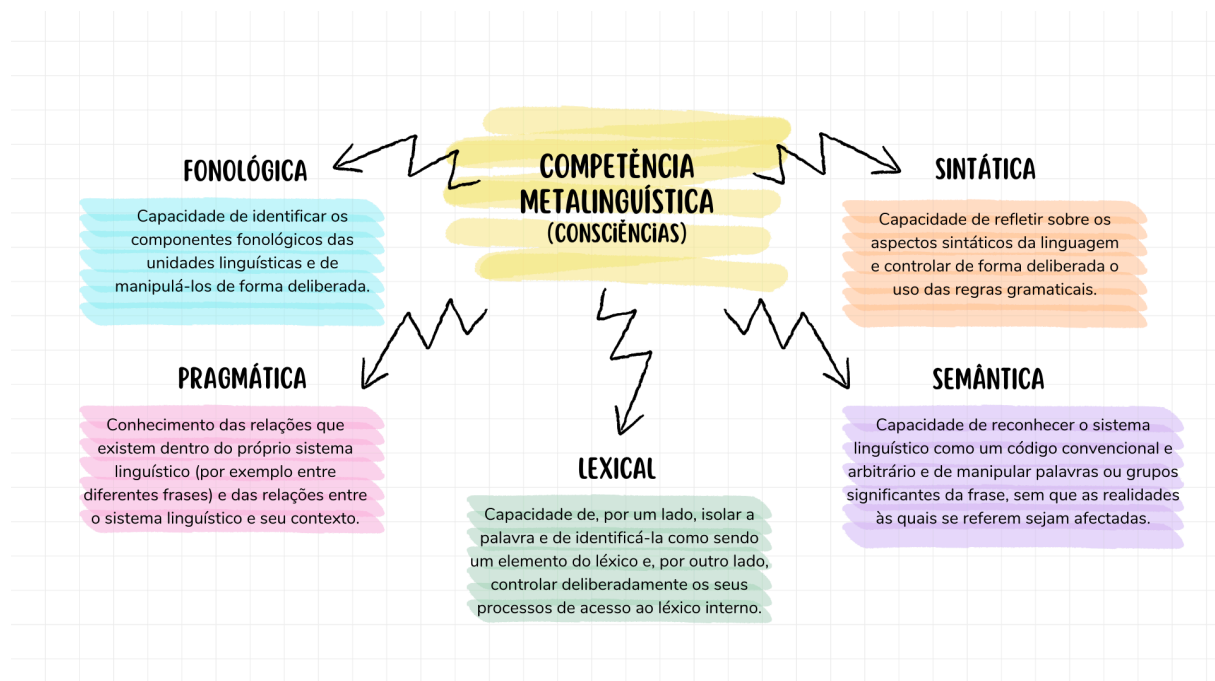
⁴¹ Texto original em língua inglesa: “Metalinguistic abilities develop over the middle childhood years on into adulthood in all aspects. However, what is being suggested is that these abilities are necessary for the initial development of language and for its subsequent development.” (Menyuk, 1976, p. 35).

- i) consciência metalinguística (*metalinguistic awareness*, usada, por exemplo, em Morais e Kolinsky, 2005, em Prakash et al., 1993, em Scarborough e Brady, 2002, em Titone, 1988, e na importante revisão bibliográfica de Tunmer, Pratt e Herriman, 1984; *metalinguistic consciousness*, usada igualmente por Titone, 1988, para referir um nível elevado de reflexão e controlo sobre o objeto *língua*);
- ii) conhecimento metalinguístico (e.g. Karmiloff-Smith, 1992);
- iii) a associação do adjetivo metalinguístico a outros nomes como capacidade / habilidade (*ability, skill* – e.g. Morais e Kolinsky, 2005; Scarborough e Brady, 2002; Titone, 1998) e competência (e.g. Gombert, 1990; Gombert e Colé, 2000);
- iv) consciência linguística (*language awareness* – e.g. Prakash et al., 1993; Scarborough e Brady, 2002; *linguistic awareness* – e.g. Prakash et al., 1993, Treiman e Cassar, 1997);
- v) metalinguagem (e.g. Gombert, 1990; Sim-Sim, 1998);
- vi) metalinguística (*metalinguistics* – e.g. Scarborough e Brady, 2002).

Apesar da existência desses vários termos, adotamos em nossa pesquisa a seguinte terminologia para referir-nos sobre o tema em discussão: “competência metalinguística” para referir-nos à competência integrante da CC e adjetivos associados a expressão “consciência” quando nos referirmos às categorias de capacidades metalinguísticas que explicamos a seguir.

De acordo com Gombert (1990) e Demond e Gombert (1995), a competência metalinguística está dividida em cinco categorias de capacidades metalinguísticas, sendo que cada uma compreende, em primeiro plano, a reflexão sobre a linguagem e a sua utilização; e, em segundo, o controle, avaliação e planificação por parte de um falante - neste estudo, dos PELEF - dos seus próprios processos de tratamento linguístico relativos tanto à compreensão da linguagem quanto à sua produção. Na figura abaixo estão explicitadas as cinco categorias, bem como do que se trata cada uma.

Figura 4 - As cinco consciências metalinguísticas



Fonte: elaborado pelo autor, com base em Valente (2002).

A consciência sintática, tal e como sugere a definição apresentada na figura 4, refere-se às noções de estrutura linguística. Barrera e Maluf (2003, p. 494) definem essa consciência nos seguintes termos:

O termo consciência sintática refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana. Pelo fato desta ser articulada, isto é, constituída por um número limitado de unidades que permitem construir, a partir de diferentes combinações, um número infinito de mensagens, são necessárias regras convencionais de combinação entre as palavras que organizem a linguagem de modo a produzir enunciados que façam sentido.

Os estudos sobre consciência sintática estão orientados majoritariamente a solucionar problemas de cunho científico no período da alfabetização infantil no âmbito da produção e compreensão de textos escritos. Como os nossos propósitos se centram na modalidade oral da língua espanhola, adaptamos a definição de forma a atendê-los. Assim, nosso entendimento de consciência sintática, considerando que estivemos trabalhando com participantes já alfabetizados, concentra-se ainda em noções a respeito de estruturas linguísticas, mas, para além disso, também sobre noções de funções sintáticas dos MD a partir do uso desses elementos.

A consciência pragmática, por outro lado, relaciona-se com a reflexão dos aspectos da língua em uso, ou seja, reflexão sobre o emprego dos recursos linguísticos (Giustina; Rossi, 2008). Ampliando essa e a definição que fornecemos na figura 4, Crystal (1985 *apud* Giustina; Rossi, 2008, p. 31)⁴² pontua que essa consciência se trata da

Capacidade de reflexão do uso da linguagem, especialmente das escolhas acerca dos sentidos das palavras em intenção social, dos efeitos e do uso dessa linguagem no outro, o qual está envolvido no ato da comunicação. Tal nível de reflexão supõe uma criação de significados interpessoais surgidos no próprio contexto de comunicação.

A partir dessas definições, afirmamos que se de um lado a consciência sintática perpassa pela correção gramatical de um PELEF, a consciência pragmática, por outro lado, perpassa pela adequação discursiva e constitui um elemento essencial nas relações interpessoais, dado que a falta de adequação discursiva pode provocar mal-entendidos na comunicação, principalmente quando há interlocutores pertencentes a culturas diferentes. Assumimos que os PELEF, participantes da nossa pesquisa, estarão trabalhando com um público pertencente à mesma cultura deles, já que são brasileiros. Porém, esse fato não os exime de como professores de espanhol como língua estrangeira serem os primeiros que

⁴² CRYSTAL, D. *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell, 1985.

devem ser conscientes dos usos que fazem dos MD de forma a facilitar o entendimento de seus aprendizes quando houver exposições ou qualquer outro tipo de gênero do discurso que favoreça a comunicação oral.

A consciência semântica, de acordo com Puga e Morales (2021), é a que permite a um falante alcançar uma adequada compreensão das palavras principalmente em textos escritos. Castañeda (2009, p. 109) dialoga com esses autores afirmando que essa consciência metalinguística “é a capacidade de atribuir um significado arbitrário a uma palavra para nomear um elemento ou conceito” (tradução nossa)⁴³. Esta consciência se põe à prova a partir das seguintes características que possui, a saber: i) a associação; ii) o reconhecimento; iii) a identificação. Explicamos brevemente cada uma.

A primeira característica, a associação semântica, Radulescu (2015, p. 4) a define nos seguintes termos:

A associação semântica é uma relação estabelecida entre duas representações mentais e é fundamental para o pensamento. Seu processo de geração e funcionamento está localizado na memória semântica, a qual explica como os significados se associam às experiências de uma pessoa com a memória (tradução nossa).⁴⁴

Conforme depreendemos da definição, essa característica está diretamente ligada com o que se entende por “memória semântica”, que não se constitui de lembranças de acontecimentos concretos, mas sim pelos significados ou conhecimentos que um falante desenvolveu a partir dessas lembranças, de modo que seja possível estabelecer relações entre eles (Puga; Morales, 2021).

Outra característica é o reconhecimento semântico, que é um processo que ocorre por acoplamento, dado que

a entrada sensorial ativa os conhecimentos armazenados na memória. Ou seja, há uma entrada por qualquer um dos sentidos, seja a visão, a audição ou o tato, enquanto o cérebro traduz essa informação para um conhecimento prévio, seja de uma experiência anterior ou de um conhecimento recentemente adquirido (Bravo, 2009, p. 71, tradução nossa)⁴⁵.

⁴³ Texto original em língua espanhola: “La conciencia semántica es la capacidad para otorgar un significado a una palabra que ha sido establecido arbitrariamente para denominar un elemento o concepto”. (Castañeda, 2009, p. 109).

⁴⁴ Texto original em língua espanhola: “La asociación semántica es una relación establecida entre dos representaciones mentales y es fundamental para el pensamiento, su proceso de generación y funcionamiento se ubica en la memoria semántica la cual explica cómo los significados se asocian a las experiencias de una persona con la memoria”. (Radulescu, 2015, p. 4).

⁴⁵ Texto original em língua espanhola: “la entrada sensorial activa los conocimientos almacenados en la memoria, es decir se produce una entrada por cualquiera de los sentidos sea la vista, el oído o el tacto mientras el cerebro lo traduce a un conocimiento previo sea de una experiencia anterior o de un conocimiento recién adquirido”. (Bravo, 2009, p. 71).

A função semântica de reconhecimento se desenvolve a partir de uma definição na qual um indivíduo, no caso de nossa pesquisa, estabelece uma representação mental com base em sua função ou propósito. Ao identificar uma palavra e o que ela representa, por exemplo, e essa palavra fizer parte do seu repertório linguístico, ele constrói uma estrutura mental robusta. Dessa forma, tanto a palavra quanto o significado tornam-se facilmente reconhecíveis e compreensíveis. Quanto à última característica, a identificação semântica, o termo “identificação” é usado segundo Klingbeil (2015, p. 38), no seguinte sentido:

O termo “identificação semântica” é usado no sentido de examinar (uma pessoa, um objeto, etc.). Fazemos isso de maneira contínua, praticamente inconsciente e com grande rapidez, dotando o cérebro de uma função fundamental para o aprendizado de novos termos correlacionados com um parâmetro ou característica distintiva (tradução nossa)⁴⁶.

O parâmetro de identificação a que o autor se refere é o que permite que os falantes de uma língua estabeleçam condições como semelhanças e diferenças de acordo com as características próprias de palavras (verbos, marcadores discursivos, etc.). Dessa forma, desenvolve-se o significado real de cada palavra, identificando-as em seu contexto gráfico, seja por percepção visual, física ou de memorização.

A consciência fonológica é definida como a capacidade metalinguística que permite construir a relação entre a linguagem verbal e a capacidade de identificar, segmentar ou combinar os elementos sub-lexicais das palavras em sílabas ou em partes intrassilábicas e fonemas (Rodríguez Pinto et al., 2022). Como mencionado por Fresneda e Mediavilla (2018), a consciência fonológica é a habilidade de identificar, separar e utilizar as menores partes da linguagem, onde estão as unidades lexicais. Essa consciência, tal como sugere a definição, se subdivide em três consciências, a saber: i) subconsciência silábica; ii) subconsciência intrassilábica; e iii) subconsciência fonêmica. Rodríguez Pinto (2022) define a primeira como a habilidade de dividir as palavras em sílabas. Esse é o nível mais simples de ser aprendido, pois pode ser facilmente suportado pela percepção auditiva. A segunda, o autor afirma que consiste na capacidade de decompor as sílabas em seus componentes, como o “onset” (os sons que iniciam a sílaba) e a rima (a parte que segue o onset dentro da sílaba). A última, finalmente, o autor a conceitua como a aptidão para comparar e manipular os fonemas, que são as menores unidades de som da fala, permitindo a realização de atividades que envolvem esses elementos sonoros.

⁴⁶ Texto original em língua espanhola: “el término identificación se emplea en el sentido de examinar (a una persona, un objeto, etc.), hacemos esto de modo continuo, prácticamente inconsciente y con gran velocidad dotando al cerebro de una función fundamental para el aprendizaje de nuevos términos correlacionados con un parámetro o característica distintiva”. (Klingbeil, 2015, p. 38).

Das consciências metalinguísticas, resta-nos discorrer sobre a última, a consciência lexical. Segundo Duarte (2011, p. 13), entender uma palavra é um processo complexo. Há muitos fatores a serem considerados ao falar sobre o conhecimento de uma palavra. A autora (2011, p. 10) descreve a consciência lexical como “um tipo de consciência que se refere ao conhecimento das propriedades das palavras que compõem nosso vocabulário”.

Duarte (2011, p. 14) argumenta que conhecer uma palavra não se limita apenas ao entendimento de seu significado e de sua forma sonora: “Conhecer uma palavra envolve saber implicitamente a qual classe gramatical ela pertence (...) e os paradigmas flexionais nos quais ela pode se encaixar (...) [e] também inclui saber quais são as condições que ela impõe ao contexto sintático em que pode aparecer”.

Para alunos mais jovens, o aprendizado sobre palavras é um processo gradual, no qual eles vão assimilando e compreendendo de maneira consistente todos os aspectos relacionados às palavras, alcançando assim a sua plena consciência lexical (Silva, 2023). Em contraste, para um estudante de idade mais avançada, “compreender e usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo altamente complexo” (Duarte, 2011, p. 17), como conhecer a sua forma ortográfica e fônica e os significados que possui. A consciência lexical é, em conclusão, a capacidade de dividir a fala em palavras. Isso inclui tanto aquelas com função semântica, como substantivos, adjetivos e verbos, que possuem significados independentes do contexto, quanto aquelas com função sintático-relacional, como conjunções, preposições e artigos, que necessitam de um contexto específico dentro das frases para que seu significado seja compreendido (Barrera; Maluf, 2003).

Tendo finalizada toda a explicação sobre competência metalinguística e consciências metalinguísticas, passemos à última seção deste capítulo, na qual discutimos sobre a oralidade e a ocorrência de erros na língua oral.

3.3 Oralidade e erros na produção de linguagem

Em contextos de práticas sociais a produção de sentidos não ocorre unidirecionalmente, isto é, o interlocutor não interpreta passivamente a intenção de quem produz discursos. Na prática de leitura, por exemplo, os significados são coconstruídos na interação entre o autor, o texto e o leitor, todos situados historicamente, integrados socialmente e enraizados culturalmente. No contexto de produção de textos, tanto orais quanto escritos, essa dinâmica persiste, uma vez que a linguagem não é um mero espelho que reflete a realidade (Farias; Souza, 2019).

É através da linguagem, tanto oral quanto escrita, que o ser humano interage com o outro e realiza múltiplas tarefas comunicativas para diversos fins: trabalhar, estudar, pertencer a grupos, entre outras. E ele o faz por meio de categorias comunicativas (Almeida Filho, 2022) como temas e tópicos que favorecem a comunicação e o uso de gêneros textuais. Na vida universitária não é diferente. É essencialmente por meio do uso de gêneros textuais relevantes para o contexto discursivo da comunidade acadêmica que os estudantes obtêm êxito profissional. Esse êxito é alcançado através da habilidade de empregar e produzir uma variedade de gêneros textuais (Soares, 2012).

Segundo Soares (2012), tem havido um crescente interesse e questionamento por parte de pesquisadores em relação ao uso da linguagem. Quanto mais se conhece sobre as modalidades oral e escrita da língua, mais se percebe a necessidade de investigar os motivos pelos quais essas modalidades ocorrem de diversas maneiras específicas. A autora pontua que embora haja uma quantidade significativa de estudos dedicados a descrever e explicar os diferentes gêneros textuais escritos produzidos por universitários durante a sua formação, é evidente a escassez de literatura em relação às práticas de oralidade nesse contexto; e que essa temática representa um amplo campo de estudo, propício a diversas pesquisas sob diferentes perspectivas.

O nosso estudo, cabe ressaltar, não pretende abordar a produção na língua escrita, mas a produção na língua oral por PELEF. A seguir fazemos algumas reflexões sobre noções de erros linguísticos que se registram durante a expressão de linguagem oral em língua estrangeira, tema tratado quando da realização da sessão de visionamento com cada participante. Também apresentamos a nossa posição teórica.

Historicamente, o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras tem sofrido bastantes mudanças advindas das constantes evoluções nas bases teórico-pedagógicas, sempre com o intuito de aperfeiçoar ou inovar os métodos propostos para ensinar línguas de forma a permitir que o aprendiz alcance a sua meta que é, em última instância, comunicar-se na língua-alvo. Em cada etapa do ensino-aprendizagem, sabe-se que é requerido do aprendiz que se familiarize com a língua-alvo para ser capaz de mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em diversas situações comunicativas. Contudo, como parte desse processo está o erro e como tal deveria ser usado como um caminho para que o aprendiz construa conhecimento através de atividades de reflexão sobre o uso da linguagem pelo próprio erro.

Santos (2012) afirma que o objetivo maior em sala de aula durante muito tempo tem sido o alcance da proficiência do nativo da língua que se está aprendendo. O erro dos aprendizes quando se expressam na língua-alvo, nessas circunstâncias, procurou-se sempre

combater a partir de várias perspectivas conhecidas na literatura da Linguística Aplicada, que vão desde o evitamento a qualquer custo da ocorrência deles na produção linguística escrita ou oral até as tentativas de explicação da ocorrência dos erros.

Desse modo, apresentamos duas dessas perspectivas que tentaram evitar, explicar ou considerar o erro como parte integrante do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: i) análise contrastiva e ii) análise de erros.

A AC é o modelo de análise behaviorista no qual a transferência tem um papel onipresente na aprendizagem de línguas e teve como principais representantes, de acordo com Ortiz Álvarez (2012), os pesquisadores Fries (1945), Weinreich (1953) e Lado (1957). Entende-se por transferência linguística “o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2” (Ortiz Álvarez, 2012, p. 248).

Este modelo de análise é fundamentado pela hipótese de que todos os erros podem ser previstos sempre que se identifiquem diferenças lexicais, fonéticas, morfológicas e sintáticas que existem entre a língua materna e a língua-alvo do aprendiz. Apesar da existência de duas versões para este modelo (uma primeira denominada “forte” e uma segunda denominada “fraca”, “explicativa” ou “moderada”), o tratamento dado ao erro principalmente na primeira versão é de inadmissibilidade, pois pode provocar a formação de hábitos incorretos na aquisição de línguas.

Fries (1945) estabeleceu a AC como elemento integrante da metodologia de ensino de línguas estrangeiras e defendia que os materiais didáticos deveriam fundamentar-se numa descrição cuidadosa da língua estrangeira comparada com uma descrição paralela da língua materna do aprendiz. Essa concepção, nas palavras de Santos (2012), juntamente com a observação da ocorrência de erros sistemáticos por parte dos aprendizes foi a chave para o ensino de línguas por muitos anos e servia para reafirmar o que à época se pensava a respeito dos erros, ou seja, que eram consequências única e exclusivamente da interferência da língua materna na aprendizagem da língua-alvo.

Assim, contrastando dois sistemas linguísticos, acreditava-se que era possível detectar o que seria difícil para os aprendizes e o que não seria. Na lógica desse pressuposto, os elementos similares entre os dois sistemas não apresentariam problemas na aprendizagem de uma língua estrangeira, o que não ocorria com elementos diferentes nas duas línguas. A suposição na AC, portanto, era de que a partir da predição e da descrição dos aspectos da

língua que aos aprendizes causariam dificuldades, poderia-se proporcionar aos aprendizes maiores chances de aquisição da língua.

Nos anos de 1970 a AC sofreu duras críticas, de acordo com Ortiz Álvarez (2012), o que provocou a perda da credibilidade desse modelo de tratamento dos erros. Isso porque os estudos publicados por autores como Dulay e Burt (1972), Dulay, Burt e Krashen (1982), que foram bem aceitos no meio acadêmico, negam a hipótese de que a língua materna fosse o único fator de interferência na produção de erros. Esses autores desenvolveram pesquisas contrastando, por exemplo, o espanhol como língua estrangeira e o inglês como língua materna e verificaram que a porcentagem de erros devido ao fenômeno da interferência da língua materna era muito baixa. Assim, caía por terra esse pressuposto que por anos era o que norteava o tratamento dos erros.

Outras críticas relevantes à AC foram as seguintes, segundo Ortiz Álvarez (2012, p. 250):

1) esse método se limitava somente à comparação formal das estruturas, não levando em consideração a função comunicativa nem os contextos e registros em que aconteciam; 2) os métodos de ensino que se apoiavam nessa hipótese não conseguiam evitar os erros na aprendizagem de uma língua estrangeira; 3) as críticas de Chomsky com relação à base teórica do modelo de AC, pois para esse linguista a língua não se reduz a um processo de estímulo externo, já que existe uma faculdade da linguagem.

Evidentemente, as críticas à AC não se esgotam nessas que apresentamos. Vários outros autores também se manifestaram a respeito.

No final dos anos de 1970, após a grande repercussão dessas críticas, nasceu um novo modelo, considerado a segunda versão da AC, que é conhecido por AE. Esse modelo surgiu inspirado na sintaxe gerativa de Chomsky, que questionava o behaviorismo (a base da AC). Corder (1967) propõe que se distingam os erros que os aprendizes cometem dos lapsos que frequentemente eram vistos. Segundo ele, nem todas as falhas advêm da falta de conhecimento do aprendiz ou de sua língua materna, mas também do cansaço físico, de lapsos de memória ou mesmo de um estado constrangedor. O autor (1992, p. 37-38 *apud* Ortiz Álvarez, 2012, p. 251)⁴⁷ sugere que esses lapsos (erros não-sistemáticos) sejam desconsiderados no processo de aprendizagem de línguas e que se considerem os erros propriamente ditos (sistemáticos), já que podem fornecer dados concretos sobre a aprendizagem ou a aquisição da língua estrangeira.

⁴⁷ CORDER, P. A role for the mother tongue. *In*: GASS, S.; SELINKER, L. **Language transfer in language learning**. Revised edition. Philadelphia, 1992.

Os erros dos alunos, portanto, nos proporcionam evidência do sistema da língua que estão utilizando (isto é, que aprenderam) em um momento específico do curso (e devemos insistir no fato de que estão utilizando algum sistema, ainda que não seja o correto) e são importantes em três níveis diferentes. Em primeiro lugar para o professor, pois lhe dizem, se começa uma análise sistemática, quanto evoluiu o aluno em direção a seu objetivo e, conseqüentemente, o que falta para aprender. Segundo, proporcionam ao pesquisador evidências de como se adquire ou se aprende uma língua, quais estratégias ou procedimentos está empregando o aluno no seu descobrimento da citada língua. Terceiro (e num sentido é o aspecto mais importante) são indispensáveis para o próprio aluno, pelo fato de que podemos considerar que cometer erros é um mecanismo que este utiliza para aprender. Cometer erros é, pois, uma estratégia utilizada tanto por crianças que adquirem sua língua materna como pelos indivíduos que aprendem uma segunda língua.

Segundo Ortiz Álvarez (2012, p. 251), a AE não inadmitte que a causa dos erros também esteja na interferência da LM do aprendiz na LE, mas também pressupõe que “o aluno utiliza-se de outras estratégias de aprendizagem e comunicação quando se depara com a necessidade de resolver uma situação para a qual ainda não tem competência linguística suficiente”.

Estudos que adotaram a metodologia da AE para a investigação constataram que muitos dos erros cometidos não eram de transferência, mas sim interlíngues, dado que eram similares àqueles produzidos por crianças que estavam adquirindo uma L2 como L1 por transferência de aprendizagem (Dulay; Burt, 1972). Assim, tal como informa Ortiz Álvarez (2012), nos anos 1960 e 1970 tentou-se descobrir que fatores eram responsáveis pelo desenvolvimento da chamada “interlíngua”⁴⁸ e, como resultado, os dados empíricos obtidos em diversas pesquisas sugeriram que nem todo erro era produzido como resultado da influência negativa da língua materna, mas também por situações de falsas generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção. No contexto da aprendizagem da língua espanhola por brasileiros, um exemplo de interlíngua é o chamado “portunhol” (Hensey, 1980; Morales, 2016; Moraes, 2019 *apud* Andrade; Carlos, 2021), que é definido por Ferreira (2002, p. 143) como “a produção linguística intermediária de um falante de espanhol ou português ao aprender outra língua, uma interlíngua que muitas vezes se estabiliza e impede o progresso do aprendiz em direção à língua-alvo”, caracterizando-se pela transferência e preservação de elementos linguísticos da língua materna (Moraes, 2019 *apud* Andrade; Carlos, 2021).

⁴⁸ As pesquisas que se baseiam na AE se concentram na língua utilizada pelo aprendiz, que recebe várias designações, como “dialeto idiossincrático”, “dialeto transicional”, “competência transitória” (Corder, 1967); “sistema aproximado” (Nemser, 1971); e “interlíngua” (Selinker, 1972). Nesta dissertação, utilizamos o termo “interlíngua” para nos referirmos exclusivamente a uma língua singular e ainda não completa que emerge durante o processo de aquisição de outra língua e que se forma no vão entre a língua materna e a língua-alvo de um aprendiz (Yokota, 2005; Leite; Weissheimer, 2013; Silva; Florentino, 2020; Allain; Durão, 2022; Almeida Filho, 2022).

Ao contrário da AC, a AE tinha por objetivo descrever e explicar os erros através da evidência contida nos próprios erros e inferir, a partir dessa descrição, o processo de aquisição da língua-alvo (Santos, 2012). Quanto à classificação dos erros cometidos pelos aprendizes, Santos (2012, p. 550) propõe as seguintes:

- a) Erros de interferência, cuja origem está na língua materna do aluno. Esses são os erros a que se refere a AC, com diferença de que a AE não os vê como hábitos da L1 influenciando os hábitos da L2, mas como hipóteses que o aluno formula de que a L2 é como a L1.
- b) Erros intralinguais são os mesmos cometidos pela criança no processo de aprendizagem de sua L1 e incluem erros tais como simplificação e supergeneralização.

Essa classificação nos parece ser adequada e pertinente para a nossa pesquisa, uma vez que o nosso foco é o uso de MD na língua oral. E, tal como explicamos na seção 3.1 desta dissertação, um MD pode ser polifuncional, entre outras características.

A AE, assim como a AC, sofreu críticas e passamos a comentá-las. A primeira crítica foi a razão pela qual optamos não adotar a proposta de Corder para a classificação dos erros cometidos pelos aprendizes. Essa distinção que o autor faz entre erro e lapso é mais adequada para ser aplicada em pesquisas relacionadas à linguagem de falantes nativos de qualquer língua e não para contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por aprendizes estrangeiros. Além disso, a AE também não descreve exatamente como classificar os erros nesses dois grupos e nem oferece uma descrição clara do conceito de erro (Cook, 1993).

Outra crítica diz respeito a que a AE apenas considera os erros do aprendiz e não o desempenho linguístico como um todo; também não considera os momentos em que o aprendiz está evitando certas estruturas linguísticas, o que evidencia que não são todos os erros que se detectam por esta metodologia (Ellis, 1994).

Apesar das limitações da AE, Ellis (1994) afirma que esse modelo é útil e positivo quando em uma pesquisa científica enfoca-se apenas em um item gramatical do qual os aprendizes comumente cometem erros e os resultados da pesquisa podem contribuir bastante para a melhoria do ensino de línguas. Essas vantagens, tal como Ellis (1994) pontua, provocaram que entre os anos de 1980 e 1990 a AE tenha sido reavaliada positivamente no campo dos estudos de aquisição de línguas estrangeiras. Em uma visão mais contemporânea, Leite e Weissheimer (2013) afirmam que esse modelo pode ser usado em pesquisas que focam em itens gramaticais específicos ou não, pois os desvios cometidos por um aprendiz nunca são de uma única natureza e, por conseguinte, não necessariamente referentes a um item gramatical como Ellis (1994) aponta. As autoras ainda esclarecem que em pesquisas cujo foco é um assunto gramatical o modelo da AE é útil, pois fornece dados que ajudam a adaptar o

ensino às necessidades dos alunos. A identificação de padrões recorrentes de erro pode revelar áreas que necessitam de mais prática ou uma explicação mais clara, permitindo ajustes precisos nas estratégias de ensino. Silva e Florentino (2020) e Allain e Durão (2022) dialogam com essa visão e complementam que o modelo da AE também orienta os profissionais de ensino de línguas, fornecendo informações sobre os processos de aprendizagem e ajudando os aprendizes a verificar suas hipóteses sobre a língua-alvo.

Entendendo que o erro é parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e, conseqüentemente, é um elemento inevitável nesse processo, coincidimos com os pressupostos da AE no sentido de assumir que os erros sistemáticos de um aprendiz devem ser acolhidos e trabalhados de forma a serem usados como elementos de reflexão para oferecer a oportunidade ao aprendiz de ter consciência sobre a própria aprendizagem.

A nossa perspectiva sobre erros na aprendizagem é reforçada por Santos-Gargallo (2005), quem defende que considerar os erros em tal processo é necessário, dado que estão associados à formulação de hipóteses e a comprovação ou rejeição de cada uma, o que evidencia que o processo de aprendizagem de um aprendiz não está inerte, ou seja, que está havendo um autêntico processo de aprendizagem. Figueiredo (2015, p. 11) sustenta essa ideia, pois considera que os erros “refletem as estratégias utilizadas pelos alunos para chegar à proficiência na língua-alvo (...). A partir da compreensão dessas estratégias, podemos desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de segunda língua”.

Cabe registrar também que a nossa visão de erros encontra fundamento na teoria de aquisição de língua de Swain (1995), denominada de “teoria do *output* ou da lingualização”, na qual a pesquisadora estabelece que o *output*⁴⁹ possui três funções, a saber: i) a da percepção (*noticing*); ii) a de testagem de hipótese; e iii) a metalingüística. Comentamos brevemente sobre cada uma a seguir.

A primeira função indica que a ocorrência de erros apresentados pelo *output* de um aprendiz pode ser o ponto de partida para uma melhora da aprendizagem. Isso porque a própria Swain (1995, p. 125-126) afirma que quando um aprendiz produz na língua-alvo, “pode perceber a lacuna entre o que quer dizer e o que consegue dizer, levando-o a reconhecer o que não sabe ou o que sabe parcialmente”.

A função de testagem de hipótese refere-se à produção na língua-alvo para refletir sobre como dizer ou como escrever algo. Swain (1995) sugere que o *output* - sendo a melhor forma de um aprendiz raciocinar sobre o uso da língua - é a própria hipótese sendo testada. Assim, pelo *output* e pelos erros que podem vir a ocorrer com ele é possível saber não

⁴⁹ O termo “*output*” faz referência à língua que um falante produz. (Ellis, 1994).

somente o alcance da aprendizagem de um aprendiz, mas também como ele mesmo testa seus conhecimentos linguísticos.

A última função, a metalinguística, a que nos ajudará a interpretar os dados de pesquisa, refere-se sobre a importância de um aprendiz refletir sobre a linguagem que produz. Swain (1995) afirma que é possível aprender quando se reflete sobre a produção de linguagem. Conforme argumenta Vidal (2010), quando o aprendiz enfrenta uma dificuldade linguística e busca resolver o problema (seja através da metalinguagem com outras pessoas ou consigo mesmo), ele pode ser levado a desenvolver uma compreensão das formas, regras e suas inter-relações, o que possibilita um entendimento das conexões entre significado, forma e função de forma altamente contextualizada. Estamos de acordo tanto com Swain (1995) quanto com Vidal (2010), uma vez que um aprendiz quando pensa a própria linguagem poderá ser capaz de não apenas reconhecer erros e aspectos que precisam ser melhorados no próprio processo de aprendizagem, como também de elaborar estratégias para superá-los, desenvolvendo, assim, a sua autonomia como um ser que se encontra em um processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Neste capítulo expusemos as concepções de autores a respeito dos marcadores discursivos e da classificação dessas palavras que orientam a compreensão de discursos produzidos na modalidade escrita e oral da língua, assim como a competência comunicativa desde o surgimento de um construto até a concepção contemporânea que adotamos para a nossa pesquisa; e falamos sobre a competência metalinguística, que, como afirmamos no início desta dissertação, prepararia os usuários de uma língua a interagirem em atividades sociais. Por último, tratamos sobre os erros na oralidade, tendo apresentado uma revisão bibliográfica sobre erros no processo de ensino-aprendizagem de línguas, assim como a nossa posição teórica.

No próximo capítulo apresentamos e discutimos os dados obtidos durante a condução desta pesquisa, que se referem às informações obtidas durante a nossa interação com os participantes quando da execução dos procedimentos de coleta de dados. Veremos como se reflete o arcabouço teórico norteador deste trabalho nos dados obtidos, as conclusões que chegamos e outros tópicos que consideramos necessários para que alcancemos os nossos objetivos de pesquisa.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, que se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado.

(Teixeira, 2003)

Neste quarto capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos em cada fase de coleta de dados de nossa pesquisa. Organizamos o capítulo em quatro seções principais, nas quais revisitamos os instrumentos de pesquisa, apresentamos e discutimos as informações coletadas e oferecemos nossas considerações sobre elas.

Na primeira seção, apresentamos as informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de detalhar o perfil dos participantes e sua aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Na segunda seção, detalhamos, em cinco subseções, os aspectos observados durante a fase de observação das aulas ministradas no PESES. Cada subseção se refere a momentos diferentes das aulas, nos quais concentramos a nossa atenção durante a fase de coleta de dados.

Na terceira, discutimos sobre as sessões de visionamento, cujos dados obtidos apresentam as reflexões dos participantes sobre a sua produção de linguagem oral, com foco no uso de marcadores discursivos próprios da oralidade, ou seja, dos marcadores conversacionais.

Por fim, na quarta seção, triangulamos os dados das fases anteriores, buscando identificar padrões e relações entre o uso dos marcadores e a consciência metalinguística dos participantes.

4.1 As entrevistas: perfil, aprendizagem e competências dos participantes

Embora tenhamos apresentado no quadro 1 desta dissertação alguns dados de perfil sobre os participantes da pesquisa, consideramos apropriado revisitá-los nesta seção para que tenhamos uma visão mais detalhada de sua relação com a língua espanhola, tanto na condição de professores em formação quanto em relação à sua aprendizagem.

O nosso primeiro participante, identificado pelo pseudônimo Ricardo, tem 27 anos e cursou a última disciplina de estágio obrigatório no semestre letivo de 2023.1, graduando-se um semestre letivo depois. Ricardo decidiu ingressar no curso de licenciatura em espanhol

após se sentir desafiado a ler e comunicar-se em espanhol durante um intercâmbio internacional, uma vez que nunca havia tido contato com a língua anteriormente. Ao retornar ao Brasil, ele optou por estudar espanhol na universidade, mas enfrentou consideráveis dificuldades durante a etapa inicial de formação linguística, devido à falta de conhecimentos prévios da língua, anteriores à experiência do intercâmbio. Ele precisou cursar todas as disciplinas de ensino de espanhol e relata:

[1] (...) Fue una experiencia un poco difícil en este inicio, porque yo nunca tuve mucho tiempo para estudiar la lengua 100% porque tenía que trabajar, tenía que hacer otras cosas y estudiar otras cosas. Entonces, muchas veces estudiaba solamente en la clase. Ehhh... ¿Qué más puedo hablar? Así es, fue un periodo difícil porque tenía poco tiempo de estudio. (4:54-R, entrevista semiestructurada)⁵⁰.

Esse depoimento evidencia um obstáculo comum de se ver entre estudantes de línguas estrangeiras em contextos de universidade: fatores que dificultam a manutenção de um ritmo de aprendizagem consistente fora do ambiente acadêmico. Como apontam Silva (2016) e Bravo (2021), a prática limitada da língua pode impactar negativamente no desenvolvimento da competência comunicativa, o que se reflete nessa dificuldade relatada por Ricardo. Além disso, a limitação do tempo de estudo fora da sala de aula pode afetar diretamente a aquisição e uso consciente de MD, já que esses elementos são frequentemente mais explorados em contextos interacionais. Apesar dessas dificuldades, um momento chave renovou sua motivação para concluir o curso:

[2] Bueno, ah.. mi experiencia en la etapa en esta etapa yo creo que fue buena, por ejemplo, por cuenta que yo en un... un cierto tiempo, no tenía más ganas de continuar el curso, *me quedaba enfermo*. Estaba casi un año sin estudiar español y... estuve en una clase de... de métodos con usted, fue una clase para mí perfecta. Y después de esa clase yo pensé, voy a continuar el curso, voy hasta el fin. Entonces yo, siempre que me recuerdo de una experiencia didáctica en _____, me recuerdo de esta clase porque después de esa clase, miré el curso con otros ojos. (14:22-R, entrevista semiestructurada).

Esse excerto demonstra a influência de um componente curricular da formação pedagógica na consolidação da identidade docente. No caso de Ricardo, ter cursado esse componente curricular parece ter sido decisivo para sua continuidade no curso. No entanto, não há indícios de que essa experiência tenha fortalecido sua consciência sobre os MD, o que

⁵⁰ Optamos por preservar neste capítulo a transcrição literal das informações obtidas junto aos participantes no idioma original em que realizamos cada etapa da coleta de dados, com o objetivo de manter a integridade e a autenticidade dos marcadores conversacionais presentes em cada texto, evitando assim distorções que poderiam ocorrer em uma tradução. Ademais, nas transcrições colocamos em itálico somente as palavras ou expressões que não estejam grafadas em língua espanhola ou que apresentam erros linguísticos, seguindo o que estabelecemos nas convenções para a transcrição, que podem ser consultadas na parte pré-textual desta dissertação.

sugere que a formação didática foi eficaz em resgatar sua motivação, mas não necessariamente aprofundou sua competência metalinguística.

No que se refere ao conhecimento sobre MD da língua espanhola, Ricardo demonstrou compreensão parcial desses elementos linguísticos. Inicialmente, identificou os MD de Martín Zorraquino e Portolés (1999) como [3] “complemento o conexión para una frase” (10:10-R, entrevista semiestruturada) e como [4] “palabras de afirmación, de contestación y de continuación con ejemplos” (12:05-R, entrevista semiestruturada) os MC de Torre (2018). De acordo com Ricardo, tanto os MD quanto os MC eram abordados superficialmente em sala de aula, o que está em conformidade com o ponto de vista de Silva (2016), Melo (2018) e Bravo (2022):

[5] (Se abordaban los MD en las clases) Cuando... déjame ver... cuando (un profesor) estaba en impartiendo una clase e iban a... a hablar sobre el contenido. Lo que *me recuerdo* los profes usaban esto para explicar el contenido, hacer algún tipo de conexión con algún ejemplo, o complementar alguna frase, alguna explicación. (10:38-R, entrevista semiestruturada).

[6] Yo creo que (se abordaban los MC) en clases de conversación, de dudas, en el final de... de la explicación de algún contenido. Creo que en este contexto, cuando el profe le contestaba, si los alumnos entendieron, si tenían alguna duda, entonces es como la continuación de un diálogo. (13:25-R, entrevista semiestruturada).

Os excertos [5] e [6] nos sugerem que, para Ricardo, os MD estavam mais associados a explicações de conteúdo, enquanto os MC eram mais percebidos em interações espontâneas e momentos de esclarecimento de dúvidas. Essa distinção sugere que sua compreensão dessas unidades linguísticas ainda é restrita à experiência prática em sala de aula, sem uma reflexão aprofundada sobre sua função discursiva.

Ricardo reconhece que utiliza bastante os MC na modalidade oral da língua espanhola. Ao analisar a nuvem de palavras apresentada na entrevista, ele identificou quatro desses marcadores cuja ocorrência foi expressiva durante as aulas observadas e descreveu a finalidade do uso de cada um deles da seguinte maneira:

[7] Ah, ok. Ah... “Muy bueno” cuando algo se sale bien, por ejemplo, contesto algo a un a un alumno y contesta, correcto, entonces hablo “muy bueno”. Ah... “Perfecto” cuando contesta algo 100% correcto y no realidad o escrito entonces, hablo “perfecto”. Ah... “Por ejemplo”, cuando estoy explicando algún contenido uso como yo hablé en el inicio, que me gusta, me gusta mucho trabajar con ejemplos, entonces creo que por esto, por eso uso mucho la palabra “por ejemplo”. (...) “¿Entiendes?” Por con... cuenta que me gusta saber si los alumnos están entendiendo lo que estoy hablando, si están ahhh, no sé... O dejando pasar. Entonces me gusta seguir solamente después que todos están entendiendo, tener este... está seguro que estaba perfecto. (24:13-R, entrevista semiestruturada).

As respostas de Ricardo encontram respaldo no quadro 9 do capítulo 3, no que se refere aos exemplos *¿entiendes?*, *muy bueno* e *perfecto*, por serem marcadores próprios da oralidade (Torre, 2018), e na ponderação de Bravo (2021), que informa que embora *por ejemplo* é um dos MD mais frequentes na modalidade escrita da língua, pode também ocorrer na modalidade oral. Contudo, a partir de todo o exposto, inferimos que por ter tido dificuldades de aprendizagem da língua espanhola em boa parte do curso de licenciatura, talvez não tenha desenvolvido bem o conhecimento metalinguístico, um dos aspectos necessários a todo profissional de ensino de línguas, referente ao nosso tema de pesquisa. Essa hipótese foi comprovada a partir das respostas obtidas sobre os benefícios das atividades para aprender espanhol e sobre “trabalhar com exemplos”, ou seja, o que ele fazia para pensar sobre o uso da língua espanhola quando se expressava:

[8] Déjame pensar qué tipo de actividades. Actividades que yo hacía, ¿no? Pienso que utilizar ejemplos de clase, que los profes hablaban en clase. Creo que eso, me gusta trabajar con ejemplos. Me quedo mejor así. (...) Yo creo que (las actividades) me han beneficiado mucho, porque como yo hablé, me gusta trabajar con ejemplo, si yo creo que aprendo mejor así. (6:17-R e 7:04-R, entrevista semiestruturada).

No que diz respeito ao conhecimento sobre a linguagem, Ricardo demonstrou certa incerteza. Limitou-se a afirmar que a aprendizagem dos MD é fundamental para utilizá-los como conexões em diálogos, quando questionado sobre como refletia sobre a aprendizagem dessas palavras (18:04-R, entrevista semiestruturada). Além disso, mencionou que um bom comunicador é um professor que consegue adaptar-se aos alunos e ao ambiente físico da sala de aula e da escola (18:58-R, entrevista semiestruturada). Todavia, Ricardo não soube definir o que seria o conhecimento sobre a linguagem sem um exemplo prévio. Quando discutimos que, pragmaticamente, não é possível dialogar com os alunos de qualquer maneira em sala de aula, o participante restringiu sua resposta a aspectos comportamentais de um professor:

[9] (...) Sí, entonces, la pregunta es qué yo entiendo con eso. Profe, yo pienso que entiendo que es como un profesor tiene que *se portar* delante de la clase, como habló que con... esta clase puedo hablar así, con esta puedo hablar estas palabras, con aquella otras palabras. (22:02-R, entrevista semiestruturada).

Ao analisar os dados apresentados sobre Ricardo e apoiando-nos no modelo de competência comunicativa apresentado no quadro 10 do capítulo 3, observamos que ele tem desenvolvido a competência discursiva e, por conseguinte, a consciência pragmática (Giustina; Rossi, 2008) em alguma medida no que tange ao uso, identificação e descrição dos MD em situações comunicativas. A habilidade de Ricardo em aplicar esses recursos de maneira funcional é evidente, ressaltando a importância de adaptar a linguagem às necessidades dos interlocutores, ou melhor, dos alunos.

No entanto, esses mesmos dados revelam uma lacuna entre essa aplicação prática e a compreensão teórica dos mecanismos linguísticos subjacentes. Ricardo possui uma capacidade limitada para definir e explicar conceitos metalinguísticos de forma abstrata, o que indica um desenvolvimento parcial dessa competência. Essa limitação torna-se particularmente evidente quando ele tenta articular a relação entre os aspectos formais da linguagem e seus efeitos comunicativos, mostrando dificuldades em ir além dos exemplos concretos para uma reflexão teórica mais profunda. A tendência de Ricardo em priorizar exemplos práticos em detrimento da reflexão teórica sobre o uso da linguagem sugere o pouco aproveitamento na aprendizagem da língua espanhola acentuado, talvez, pela dificuldade que ele relatou ter enfrentado durante a graduação. Essa preferência pelo lado pragmático, embora útil em contextos imediatos de ensino, restringe sua capacidade de analisar e refletir sobre a linguagem de maneira crítica e sistemática.

Passamos, agora, a discorrer sobre o nosso segundo participante, identificado pelo pseudônimo Augusto. Ele tem 24 anos e decidiu graduar-se na licenciatura em espanhol por sempre ter gostado da língua e por se interessar em dar aulas. Diferente de Ricardo, Augusto já ingressou no curso de graduação possuindo conhecimentos prévios de espanhol, dado que nos comentou que foi aluno no Centro Interescolar de Línguas⁵¹ (ver 2:25-A, entrevista semiestruturada). Apesar disso, optou por não solicitar dispensa das disciplinas de ensino de espanhol e descreveu como “encantadora” a experiência que teve na etapa de formação linguística do curso. Ele explica:

[10] Bueno, ah... como he dicho, yo he estudiado español por mucho tiempo de mi vida y tener esta experiencia de una forma más... Ah... *Profunda?* Fue muy importante para mí porque... había cosas que yo conocía, pero he aprendido a cómo enseñar. He aprendido los detalles que están por detrás de la enseñanza de una lengua extranjera y para mí esto fue muy encantador (↑), en verdad. Encantador, porque a mí me gusta muchísimo aprender las cosas técnicas, lo que está por detrás, la explicación, porque algunas cosas funcionan así, así. Y para mí fue muy bueno, *foi* maravilloso. (4:54-A, entrevista semiestruturada).

Esse excerto da entrevista do participante Augusto oferece pistas do que ocorre na formação linguística do curso de licenciatura em questão. A menção dele sobre a experiência de aprender de forma mais profunda e a como ensinar o que aprendeu sugere que já nessa primeira etapa se estudam aspectos didático-metodológicos, além dos conteúdos linguísticos dos componentes curriculares da formação linguística. Essa percepção está alinhada com a noção de competência metalinguística discutida por Gombert (1992), que destaca a

⁵¹ Os Centros Interescolares de Línguas são escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as quais ofertam cursos de língua estrangeira aos estudantes e cujas aulas ocorrem no contraturno das aulas regulares. Informação disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>>. Acesso em 28 abr. 2024.

importância de uma reflexão consciente sobre o funcionamento da língua para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem do aprendiz.

Inferimos também que ele demonstrou interesse por aprender detalhes técnicos e as explicações por trás do funcionamento da língua, o que nos leva a entender que ele não precisou enfrentar as dificuldades relatadas pelo outro participante e que provavelmente conseguiu desenvolver melhor aspectos sobre metalinguagem. A motivação em estudar para ser professor de língua espanhola foi refletida na etapa de formação didático-metodológica:

[11] (...) Ah... mi experiencia por *todo mi graduación* fue muy bueno en la cuestión de aprendizaje, desarrollo, crecimiento y en la etapa... en la etapa didático-metodológica no fue diferente. En esta etapa yo he aprendido muchas cosas sobre cómo entender a mis alumnos, cómo comprender los mejores métodos que *podría* utilizar en clase. Ah... comprender los tipos de aprendizajes, los tipos de métodos. Ah... los tipos de didáctica que podría adoptar y yo creo que esto fue fundamental para mí ah... en el *Estágio*. En estar en clase, estar en la posición de profesor porque () y hasta comprendí muchas cosas *enquanto* alumno, porque... comprendía porque algunas cosas para mí era tan difícil y otras era tan fácil y... Incluso, pudo adaptar muchas cosas y... me gusta mucho (↑) porque es aquella cosa. Ah... he aprendido la parte que está por detrás, he aprendido la parte técnica a comprender muchas cosas, muchos detalles y... hasta hoy me gusta estudiar sobre esto. Hasta hoy, sigo estudiando y es esto (↑↓), fue maravilloso ((risas)), me gustó mucho, mucho, mucho, mucho. ((sonríe)). (14:42-A, entrevista semiestructurada).

Esse relato sugere que, além da competência comunicativa, Augusto também desenvolveu uma consciência metacognitiva sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua. Como destacam Swain e Lapkin (1995), a produção linguística ativa e reflexiva permite que o aprendiz monitore e ajuste sua própria fala, contribuindo para um aprendizado mais profundo e significativo.

No que diz respeito ao aprendizado dos MD, Augusto demonstrou um perfil diferenciado. Enquanto Ricardo teve dificuldades em conceituar esses elementos sem exemplos práticos, Augusto definiu os MD de Martín Zorraquino e Portolés (1999) como [12] “conectores del discurso que sirven para hacer un discurso más comprensible” (11:06-A, entrevista semiestructurada); já os MC de Torre (2018), ele os conceituou como [13] “palabras usadas más en la comunicación oral que toman forma en las prácticas sociales” (13:13-A, entrevista semiestructurada). Tais definições evidenciam que Augusto possui um conhecimento mais sistemático desses elementos, o que sugere uma maior familiaridade com os conceitos teóricos relacionados à organização textual e interacional. Esse aspecto se aproxima das discussões de Halliday e Hasan (1976) sobre coesão e coerência no discurso, que enfatizam o papel dos MD na estruturação textual e dos MC na fluidez interacional.

Augusto também destacou que seu interesse pelo uso desses marcadores surgiu durante a produção textual e a revisão de seus escritos:

[14] Mhm. Ah, bueno, yo tenía que hacer muchos trabajos, ¿no? (↑) Escribía muchísimo, entonces creo que esta era una de ((tartamudea)) una de mis mayores *pesquisas* en el *Google* porque siempre estaba buscando para no hacer con *que* mi texto se quedara... repetitivo, sin conexión, sin... Ay, hay otra otra palabra que yo quiero decir. Pero, no *me recuerdo*, eh... Si una... es eso. Pero *utilizaba* muchísimo. Eh... *Me recuerdo* perfectamente porque siempre las utilizo hasta hoy. (11:33-A, entrevista semiestructurada).

O excerto [14] reforça a ideia de que a reflexão sobre a língua ocorre principalmente em situações de necessidade comunicativa, um aspecto discutido por Vygotsky (1986) ao enfatizar que a metalinguagem se desenvolve na interação e na mediação social do conhecimento. No entanto, em relação aos MC, Augusto reconheceu que sua aprendizagem se deu de forma mais intuitiva e pouco trabalhada em sala de aula:

[15] Ah... Ponían para *hacernos* la práctica. Habíamos, eh... entendíamos la parte teórica. Ah... el profesor explicaba, y después practicábamos. (13:55-A, entrevista semiestructurada).

Esse relato sugere que a abordagem pedagógica dos MC foi mais voltada para a exposição do que para a análise reflexiva, o que está em consonância com os achados de Torre (2018), que aponta a necessidade de maior exploração didática dos MC no ensino de línguas estrangeiras. Apesar disso, Augusto não demonstrou desconhecimento sobre os MC quando solicitamos durante a entrevista que identificasse quatro dos MC apresentados na nuvem de palavras e descrevesse a finalidade de uso de cada um:

[16] Ah... “Es eso” porque la utilizo mucho. “Entonces” también. “Es eso”, eh... Utilizo mucho para finalizar una explicación. Por ejemplo. Ah... no sé, déjame pensar. Ah... Creo que hiciste una adaptación, pero... más, por ejemplo cuando quiero decir alguna cosa... ah... bueno, he hecho esto y *aquilo*, aquello. ((chasquea la lengua)). Dios mío, estoy *equivocando*. Bueno, yo he hecho eso y *aquilo* y es eso (↓). Es como una cosa, utilizo mucho en esta situación de conclusión. Ah... “Entonces” también para explicar, por ejemplo, “entonces”, eh... Me gusta este color por causa de esto y *ta-nã-nã*. “Pronto” (↑) para decir alguna cosa que está finalizada. No sé, por ejemplo, “pronto” con... no sé, tipo ahora que terminé de leer todas las palabras, he dicho “pronto”. Ah... Y “perfecto”, que es la que más utilizo, que es para decir cuando alguna cosa está buena, ah... o que alguna... no sé. Utilizo mucho en el trabajo cuando hago alguna *solicitud* y las personas me contestan y... Contestan positivamente, ¿no? Y yo: “ah, gracias, perfecto”. Es esto. (↓) (26:41-A, entrevista semiestructurada).

Nesse excerto é possível notar que embora o participante possua boa competência linguística, ainda há interferências na língua-alvo, sobre a qual comentaremos mais adiante. No que se refere ao desenvolvimento da competência metalinguística, inferimos que Augusto conseguiu desenvolvê-la e tem desenvolvido. As evidências de nossa inferência começam

quando o participante nos informa sobre as atividades que fazia para aprender a língua espanhola e como lhe beneficiaram em seu processo de formação, ressaltando o output (Swain, 1995) como forma de adquirir a língua:

[17] Ah, vale. Ah... Realizaba mucho la lectura. Eh... ¿Qué más? El uso de *la lenguaje* en el día a día. Eh... Que *me recuerdos*, fueron estos, la lectura eh... el uso de *las lenguaje*, la importancia, eh... La importancia para la cultura, el desarrollo de la persona. Ah... el desarrollo del conocimiento, estas cosas. (6:24-A, entrevista semiestrururada).

Augusto também demonstrou uma capacidade reflexiva em relação ao uso da língua, reconhecendo a importância da prática ativa para identificar e corrigir erros:

[18] Bueno, ah... con estas actividades yo he aprendido a cómo realizar las cosas y cómo utilizar la lengua. Salió un poquito de aquella cosa de... Ah, vamos solamente a aprender la parte de leer, de cómo entender, cómo funciona, pero con estas actividades yo podía poner en práctica y creo que para mí esto fue lo más importante, porque cuando yo ponía en práctica, yo podía comprender dónde estaba me... equivocando, dónde estaban los errores, estas cosas. (7:39-A, entrevista semiestruturada).

Em termos de competência comunicativa, Augusto não teve dificuldades de verbalizar aspectos sobre o assunto. Para ele, um falante tem a competência comunicativa bem desenvolvida quando [19] “sabe transmitir una información de forma clara y comprensible y que es capaz de adaptar el lenguaje al contexto de comunicación” (21:00-A, entrevista semiestruturada). Os conhecimentos sobre a linguagem seriam [20] “la parte más técnica, que se traduce en el que está por detrás de las estructuras de la lengua” (21:34-A, entrevista semiestruturada). Diante dessa definição, perguntamos o que ele fazia para desenvolver e aprimorar seus conhecimentos sobre a linguagem. Sua resposta revelou um vínculo entre competência linguística e metalinguística:

[21] ((Se ríe)) Ay, yo hablaba mucho, solo, incluso, por ejemplo, yo intentaba... porque es muy difícil tener con quien hablar, principalmente en las partes finales del grado. Es muy, muy difícil y... incluso hoy yo he intentado hacer *con* que todos, () traducir todos mis pensamientos para el español, para ya hacer una práctica. Ah, yo también hablo mucho, mucho, solo, mucho, con las voces de mi cabeza. Ah... leo mucho, principalmente cosas en español, libros en español, porque creo que la lectura fue una de las cosas que más ayudó en el desarrollo de mi lenguaje, tanto en español como en otras lenguas, y es esto hablaba con mi, mis perros, con mis hermanas, con mi madre y con mi cabeza solo, eh... Para mí *fuez* esto. (22:37-A, entrevista semiestruturada).

Augusto também refletiu sobre as semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português, utilizando essas reflexões com a intenção de melhorar sua precisão linguística:

[22] Sí, porque por ejemplo, eh... Existen palabras principalmente en español que son muy parecidas con el portugués. Incluso, las personas cometen mucho errores. Ah... incluso yo en este momento, porque ¡Dios mío! Ah... tenemos muchos errores

porque las lenguas son muy *semelhantes*, son muy parecidas y... Por ejemplo, cuando estamos aquí, cuando estoy hablando sola, hablo una palabra y me quedo: “mhn, ¿pero esta palabra es en portugués en español o estoy intentando hacer una... un portuñol?” Y con esto ya quedaba, eh... palabra para hacer una *pesquisa*, *pesquisa* y con eso, desco, *descobria*. Dios mío. ((Se arregla el cabello)). Y con esto descubría y para mí esto me ayudaba mucho. Además de esto, también intento hasta hoy *a* estudiar un poco más sobre lo que ya he aprendido, porque creo que hay necesidad de *estarmos* en *continua aprendizajen*, principalmente porque las cosas son muy fáciles de olvidar. Y es esto. (↓) (24:11-A, entrevista semiestructurada).

A partir desse excerto, depreendemos que está evidente que Augusto se dedicou a desenvolver seus conhecimentos metalingüísticos através de práticas contínuas e reflexivas como PELEF. Suas estratégias de aprendizagem mostram compromisso e consciência da importância do aprimoramento de suas habilidades linguísticas e a compreensão das estruturas da língua espanhola além de regras, por exemplo. Augusto menciona que, devido à dificuldade de encontrar interlocutores para praticar o espanhol, ele recorre à autoexpressão como um método de prática. Falar sozinho e traduzir seus pensamentos para o espanhol são atividades que ele realiza frequentemente. Este processo de autoexpressão não só contribui para o aprimoramento da oralidade, mas também permite uma análise introspectiva das suas produções linguísticas que auxilia na testagem de hipóteses, por exemplo (Swain, 1995). Ao praticar a língua de forma autônoma, Augusto se engaja em uma forma de metacognição que fortalece sua compreensão sobre nuances linguísticas e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Além disso, Augusto destaca a leitura em espanhol como um pilar fundamental para o desenvolvimento não só da competência metalingüística, mas de sua competência comunicativa como um todo. A exposição contínua a textos escritos em espanhol, acreditamos, ajudou-o a internalizar estruturas linguísticas complexas e a compreender melhor as sutilezas da língua. É consabido que o hábito de leitura proporciona a um usuário de uma determinada língua um repertório mais amplo de exemplos práticos e teóricos que são essenciais para a análise metalingüística.

A reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre o espanhol e o português também é um indicativo de como Augusto desenvolve sua competência metalingüística. Ele reconhece os erros comuns decorrentes das semelhanças entre as línguas e emprega estratégias de auto-correção para diferenciá-las. Ao questionar se uma palavra é em português ou em espanhol e buscar esclarecer essas dúvidas por meio de pesquisa, Augusto demonstra uma estratégia ativa de testagem de hipótese para entender as interações entre as duas línguas. Essa prática não apenas melhora sua precisão linguística, mas também aprofunda sua compreensão

dos processos subjacentes da metalinguagem. Na próxima seção discorreremos sobre os dados obtidos por meio da observação de aulas ministradas pelos participantes da nossa pesquisa.

4.2 As aulas observadas

Conforme explicamos no capítulo 2, no qual apresentamos a metodologia adotada para conduzir esta pesquisa, observamos a gravação em vídeo e áudio de 6 (seis) dias de aulas ministradas pelos nossos participantes como requisito para concluir o componente curricular Estágio Supervisionado em Espanhol 2, perfazendo o total de 22h (vinte e duas horas) de carga-horária. As informações a respeito desse componente curricular podem ser consultadas na seção 2.2 desta dissertação.

Neste momento, cabe lembrar que um dos nossos participantes, Augusto, não cursou o Estágio Supervisionado em Espanhol 1, uma vez que solicitou aproveitamento da carga-horária de sua participação no PIBID, conforme salientamos na seção 2.3. Pelo fato de esse programa se realizar no âmbito da educação básica, especificamente no ensino médio de uma escola pública, Augusto provavelmente não teve a sua primeira experiência docente no ensino de espanhol como língua estrangeira imerso num ambiente de circulação abundante da língua-alvo. Tampouco teve a oportunidade de montar um curso completo de língua espanhola e nem de ministrar aulas semanais de duração superior a de uma escola pública. Ricardo, o outro participante, por outro lado, cursou o referido componente curricular e obteve menção de aprovação.

As observações das aulas nos permitiram compreender melhor o perfil de competência comunicativa pelo desempenho linguístico dos participantes e também quais marcadores são os mais frequentes em sua produção de linguagem oral. Por conseguinte, constatamos a frequência de uso desses marcadores sobre os quais discorreremos a seguir. Antes, porém, informamos que para melhor organizar esta seção, optamos por dividi-la conforme a categorização preliminar que fizemos no caderno de anotações de campo após a observação das aulas. Trata-se das 5 (cinco) principais partes das aulas sobre as quais discorreremos separadamente, a saber: i) início das aulas; ii) correção de atividades; iii) exposições e explicações de conteúdo; iv) atividades realizadas com os alunos; e v) final das aulas. Dessa forma, apresentamos de forma mais clara e prática se houve ou não semelhanças de uso da língua oral em cada parte das aulas observadas.

4.2.1 Início das aulas

O início de uma aula desempenha um papel essencial na organização da interação professor-aluno, influenciando tanto a dinâmica comunicativa quanto a estruturação do discurso pedagógico. Como discutido na seção 3.2 desta dissertação, a competência comunicativa envolve a habilidade de utilizar a linguagem de forma eficaz em diferentes contextos, o que inclui a adaptação do discurso ao nível linguístico dos alunos e às necessidades interacionais da sala de aula. Nesse sentido, o uso de MD no início das aulas não apenas reflete a competência discursiva dos professores, mas também desempenha um papel fundamental na orientação e no engajamento dos estudantes.

Na presente análise, buscamos compreender de que maneira os participantes utilizaram MD no início das aulas e como essas escolhas linguísticas contribuíram para a construção da interação didática. Conforme apontado por Martín Zorraquino e Portolés (1999), os MD desempenham funções essenciais na organização discursiva, auxiliando na estruturação do enunciado e na progressão temática. Já os MC, segundo Torre (2018), têm um papel fundamental na regulação da interação oral, permitindo ajustes no discurso e facilitando a participação dos interlocutores. Antes de começar, porém, ressaltamos que nos nossos registros, constam apenas as gravações dos dois primeiros dias observados dessa parte da aula, devido ao fato de que os participantes, por vezes, esqueciam de iniciar a gravação desde o início, como no momento da saudação inicial.

Ao analisar as aulas observadas, constatamos que os nossos participantes utilizaram diferentes estratégias linguísticas para dar início às interações com os alunos. O participante Ricardo, por exemplo, utilizava MD de estruturação, como *bueno* e *pues*, para introduzir novos tópicos e guiar a organização discursiva. Essas escolhas linguísticas estão alinhadas com a competência discursiva, tal como descrita na seção 3.2, pois demonstram o uso consciente de elementos coesivos para estruturar o enunciado. Já Augusto recorria com maior frequência a MC interacionais, como *vale* e *sí*, que serviam para promover a participação ativa dos alunos e verificar sua compreensão do conteúdo abordado. A seguir, apresentamos excertos retirados das aulas observadas que exemplificam a forma como os participantes iniciaram suas aulas: [23] “**Entonces**, chicos, hoy es nuestra segunda clase. ¿Hay alguien aquí que no estaba en la primera clase? (Una estudiante usa el recurso de levantar la mano en la plataforma) Ah, _____, ¿quién más? (Otro estudiante se manifiesta). **Entonces**, chicos, sean bienvenidos.” (Ricardo, início da aula do dia 06/05/2023, grifos nossos).

Neste trecho, o uso do MD *entonces* atua como um organizador discursivo, sinalizando a transição para o início da interação com os alunos. O emprego desse marcador reflete um uso semelhante ao do português “então”, estabelecendo um elo lógico dentro da conversação e promovendo a progressão do discurso.

Após essa pequena intervenção de Ricardo, Augusto⁵² prontamente tomou a iniciativa de começar uma exposição oral em língua espanhola com compartilhamento de tela sobre o funcionamento do Microsoft Teams, a plataforma pela qual ministraram todas as aulas, dado que os alunos ainda não a conheciam. Transcrevemos abaixo o ato comunicativo dele, o qual começou imediatamente quando Ricardo terminou a fala apresentada anteriormente:

[24] Yo voy a hacer un paso a paso sobre las cosas que vamos a hacer en teams, ¿vale? (↑) Porque creo que es una nueva plataforma para las personas. Y creo que puede ayudar. Una persona de la clase pasada ha preguntado sobre dónde puede acompañar las tareas, ¿vale? (↑)
Bueno, acá tenemos nuestro... ¿están mirando? Consiguen ver, ¿sí? ¿Acá tenemos nuestro... la pantalla inicial, que es un dónde haremos la *postagen*, ¿vale? Aquí pondremos los avisos. Aquí pueden ver cuando hay alguna reunión o no. O aquí también pueden dejar algún mensaje, alguna duda, alguna pregunta, alguna contribución, lo que sea, ¿vale? (↑) Para... por acá también pueden acompañar las tareas que vamos a poner. Y **es esto** (↓). El inicial.
 Acá tenemos los archivos. Aquí pueden encontrar los libros. El libro de ejercicios y las grabaciones, ¿vale? (↑) (...) Y aquí están los materiales de la clase, los audios del libro, el cuaderno de ejercicios y el libro del alumno, ¿vale? (↑)
 Aquí las grabaciones, ¿vale? (↑) *Tiene* dos porque empezamos la grabación, paramos y después volvemos a grabar. No es porque tuvimos dos clases, ¿vale? (↑) (...) Acá tenemos la parte de tarea, que es donde pueden subirlas si es necesario. (...) Solamente llegan acá, ¿vale? (↑) Aquí también puede haber la que ya has hecho, la que están concluida y **es esto** (↓).
 (...) ¿Alguna duda sobre eso? Sobre el teams hablé muy rápido, ¿no? (...) Y si hay alguna duda, pueden preguntar en la parte general, dejar una pregunta, enviar una mensaje en WhatsApp, ¿vale? (↑) (Augusto, início da aula do dia 06/05/2023, grifos nossos).

Nesse excerto, observamos que Augusto faz uso recorrente dos MC *¿vale?*, *sí*, *bueno* e *es esto*, cada um desempenhando funções específicas na interação discursiva. O MC *¿vale?* aparece sistematicamente ao longo de sua fala como um recurso de controle interacional, servindo para verificar a compreensão dos alunos e manter o engajamento. Essa repetição excessiva pode indicar um uso automatizado, sem plena consciência das alternativas linguísticas disponíveis. O MC *es esto* tem função metadiscursiva de encerramento, indicando o término de uma ideia ou explicação. Já *bueno* surge para introduzir um segmento do discurso, funcionando como um organizador da interação, ao passo que *sí* aparece como uma

⁵² É importante lembrar que os nossos participantes trabalharam juntos durante o semestre letivo, tendo sido os professores-estagiários responsáveis por ministrar aulas de língua espanhola a uma das turmas formadas no projeto PESES.

ferramenta confirmatória a perguntas dirigidas aos alunos. Por outro lado, *¿no?* aparece como um recurso também de cessão de turno de fala para reforçar a clareza de sua exposição, funcionando tanto como uma forma de confirmar a compreensão dos alunos quanto de evitar possíveis mal-entendidos.

A escolha desses MC por Augusto reflete uma estratégia de comunicação focada na regulação do discurso e no envolvimento dos alunos na aula. No entanto, o uso excessivo de *¿vale?* pode limitar a variação lexical e reduzir a expressividade do discurso. Isso sugere a necessidade de maior consciência metalinguística na seleção de recursos interacionais para diversificar a estrutura da fala e otimizar a interação em sala de aula.

Na aula do dia 13/05/2023, a interação inicial entre os participantes também evidenciou padrões no uso dos MD. Apenas tivemos acesso ao diálogo inicial dos participantes, no qual Ricardo (marcado como “R” no excerto 25) usou o marcador *entonces* com a função comunicativa por nós já explicada e com o marcador *¿sí?* como cessão de turno de fala, obtendo resposta de Augusto (marcado como “A” no excerto 25) com o MC *sí*, que, nesse caso, funciona como marcador metadiscursivo de recepção da informação:

[25] R: **Entonces**, ¿podemos empezar? Hoy el teams no ayuda a nadie. Están viendo mi pantalla, ¿sí? (nadie le responde) **Bueno**. Podemos empezar, Augusto, ¿sí?
 A: **Sí**, pues.
 R: **Entonces**, vamos a empezar la corrección. (Ricardo e Augusto, início da aula do dia 13/05/2023, grifos nossos).

Esses exemplos ilustram como os participantes utilizam os MC para gerenciar a interação com os alunos, especialmente no início das aulas. Ricardo demonstra um padrão consistente de usar *entonces* como um recurso para organizar e iniciar a comunicação, enquanto Augusto recorre frequentemente a *¿vale?* e *es esto* para estruturar e finalizar suas falas, além de empregar *¿sí?* e *¿no?* para manter a coesão e assegurar o acompanhamento dos alunos. As escolhas de marcadores evidenciam não apenas as preferências individuais dos participantes, mas também apontam para áreas onde a consciência linguística pode ser aprimorada, especialmente no que tange à variação lexical e ao uso automatizado de certas expressões. Na próxima subseção, apresentamos e analisamos os dados obtidos nos momentos em que os participantes corrigiam as atividades propostas como tarefa de casa aos alunos.

4.2.2 Correção de atividades

Nesta subseção, expomos os dados obtidos durante os momentos das aulas observadas em que os participantes corrigiam as atividades de casa enviadas semanalmente aos alunos.

Decidimos categorizar esses momentos como “correção de atividades” não apenas pelo fato de ter havido autênticas correções realizadas, mas também porque representavam as únicas oportunidades em que os alunos podiam discutir as tarefas previamente realizadas. Durante as observações, constatamos que as atividades propostas pelos participantes durante as aulas eram realizadas em tempo real, juntamente com os alunos. As informações detalhadas sobre esses momentos serão abordadas posteriormente, na subseção 4.2.4.

O foco da análise neste momento recai sobre como os PELEF utilizavam os MD durante a correção das atividades, avaliando em que medida esses futuros professores conseguiam empregar os marcadores de maneira consciente para construir um discurso pedagógico coeso e eficaz. Nesta subseção, buscamos, portanto, identificar padrões de uso dos MD, apresentando e analisando não apenas a frequência e o tipo de marcadores empregados, mas também a clareza e a consistência com que os participantes articulavam suas intervenções linguísticas.

As atividades encaminhadas como tarefa de casa pelos participantes, corrigidas na aula do dia 06/05/2023, refletiram os conteúdos da unidade zero do manual didático, ao qual tivemos acesso. Essa unidade abrange os primeiros conteúdos linguísticos do nível A1 do QECRL, incluindo: vocabulário relacionado a saudações e apresentações em sala de aula, estruturas comumente usadas para fornecer dados pessoais, como nome completo e nacionalidade, o alfabeto da língua espanhola, além de noções de sílaba tônica e átona. A unidade zero conclui com a apresentação dos adjetivos gentílicos das comunidades autônomas da Espanha e dos países hispano-americanos. Esses conteúdos são retomados na primeira parte da unidade 1 do manual didático.

É importante destacar que o livro do aluno está dividido em dezoito unidades, cada uma organizada em cinco partes. As três primeiras partes abordam a introdução, prática e sistematização dos conteúdos linguísticos dos níveis A1 e A2, sendo que, no curso ministrado pelos nossos participantes, os conteúdos correspondem ao nível A1. A quarta parte trata de aspectos culturais do mundo hispânico, enquanto a última parte oferece exercícios globais, que permitem avaliar o alcance da aprendizagem da unidade. Cada uma dessas partes conta com exercícios de sistematização, disponíveis em um caderno de exercícios à parte. Embora o caderno de exercícios tenha sido concebido como um instrumento de apoio à autonomia do estudante, com a chave de respostas incluída, os exercícios são geralmente designados como tarefa de casa e corrigidos na aula seguinte.

No entanto, os nossos participantes alteraram essa dinâmica ao encaminharem os exercícios da primeira parte da unidade 1 antes de trabalharem o conteúdo em sala. Apesar

disso, não identificamos prejuízo para os alunos, uma vez que o conteúdo foi abordado durante a aula observada, permitindo que o sistematizassem de forma adequada. É importante registrar também que cabia ao participante Ricardo conduzir esse momento nas aulas observadas. A correção dessas atividades ocupou aproximadamente oito minutos da aula neste dia.

Ao iniciar a correção das atividades, o participante Ricardo perguntava aos alunos se acharam a tarefa fácil e se conseguiram completá-la. Após obter o *feedback* deles, identificamos o uso de um conector textual (*entonces*) associado a um marcador conversacional interativo de controle (*vale*), como em: [26] “Vamos a empezar la corrección, **entonces**, ¿vale? Bien rápido.” (6:29-R, correção de atividades em 06/05/2023, grifos nossos). Em seguida, observamos um procedimento que se repetiu em todas as aulas: o compartilhamento da tela do computador, seguido pela exibição de slides contendo os exercícios a serem corrigidos. A metodologia utilizada na correção de atividades permaneceu consistente: o professor lia as perguntas e solicitava as respostas dos alunos, não fazendo uso de MD/MC. Acreditamos que essa estratégia era adotada, em parte, devido ao horário das aulas, que começavam às 8h da manhã aos sábados, momento em que os participantes-estagiários, por vezes, ainda não estavam completamente despertos. Por outro lado, os alunos deles participavam ativamente da correção, o que provavelmente não exigiu o uso de MD/MC por parte de Ricardo.

Quanto à interação com os alunos, após se expressarem oferecendo a resposta correspondente ao item que se corrigia da tarefa de casa, caso estivesse de acordo com a chave de respostas, os marcadores mais recorrentes de uso foram os deônticos, que são MC de modalidade segundo Torre (2018) e foram usados para reagir às respostas dos alunos. Como exemplo, colocamos: [27] “**Muy bien**, chicos, **perfecto** (...)” (9:01-R, correção de atividades em 06/05/2023, grifos nossos), dito imediatamente após terminar de corrigir uma das atividades. A presença de marcadores deônticos continua: [28] “(...) en la dos tenían que escribir las preguntas. Tenemos un ejemplo: ¿de dónde eres? Soy andaluz. En la dos: hola (*os alumnos respondem*) Bien, ¿y usted? Tres: ¿Eres de España? (*Os alumnos respondem*). No, soy mexicana, **muy bien**.” (9:01-R a 9:24-R, correção de atividades em 06/05/2023, grifos nossos). Outros exemplos:

[29] Cuatro, tenían que completar los diálogos con elementos: (...). Por ejemplo: hola, ¿cómo te llamas? Anil, ¿y tú? Safiya. (...) Y en la “b”, ¿qué pusieron, chicos? (*os alumnos respondem*). **Perfecto**. La dos: Maria, mira, esta es Susanne. Hola, Susanne, ¿qué tal? Bien, (*os alumnos respondem*). ¿De dónde eres? (*os alumnos respondem*) Soy francesa (*os alumnos respondem*). **Muy bien, perfecto**. (11:16-R a 12:16-R, correção de atividades em 06/05/2023, grifos nossos).

Até o final da correção da tarefa de casa, em 16:50, houve mais registros de *muy bien* e *perfecto* como reações às respostas dos alunos. O participante Augusto interveio uma única vez durante esse primeiro momento da aula para resolver a dúvida de uma de suas estudantes no sentido de lhe repetir a resposta anterior não captada por problemas técnicos em seu computador. Após esclarecer o que a estudante desejava, terminou seu discurso usando o MC interativo de controle conversacional *vale*: [30] “Sería ¿cómo está usted? o simplemente ¿cómo está? Sin la -s en el final, ¿vale?” (11:00-A, correção de atividades em 06/05/2023). É importante lembrar que esse MC foi usado reiteradamente pelo participante em vários momentos da aula. Apresentamos nas próximas linhas as nossas anotações a respeito da próxima aula observada.

A gravação da aula do dia 13/05/2023 começou antes de o participante Ricardo iniciar os procedimentos para corrigir a tarefa de casa encaminhada na aula anterior, referente à parte “B” e “C” da unidade 01 do livro didático. Após resolver um problema técnico que afetava o desempenho de seu computador, Ricardo confirmou com Augusto se já poderiam começar a correção. Tendo-a começado, registramos em nosso caderno de anotações de campo o uso recorrente dos marcadores *entonces*, *¿sí?*, *muy bien*, *vale* e *perfecto*. Diferentemente da aula anterior, nesta os marcadores foram usados em momentos pontuais da correção da tarefa de casa. Acreditamos que isso possivelmente se deve ao problema técnico enfrentado por Ricardo com o computador, que pode ter impactado sua capacidade de reagir de forma mais frequente às respostas dos alunos. São exemplos de uso desses marcadores: [31] “Podemos empezar, _____, ¿sí? Entonces, chicos, hicieron la tarea, ¿sí? (...) **Entonces** vamos a empezar la corrección, ¿sí? Por favor.” (1:37-R a 2:46-R, correção de atividades em 13/05/2023, grifos nossos); [32] “En este caso, en la tres, podrían poner también son, ¿vale? Porque son dos personas”. (7:52-A, correção de atividades em 13/05/2023). [33] “(...) son ustedes americanos porque están hablando en la tercera persona del plural, ¿vale?” (8:34-A, correção de atividades em 13/05/2023, grifos nossos).

Notamos que o uso dos marcadores como *entonces*, *¿sí?*, *muy bien*, *vale* e *perfecto* ocorre de forma consistente ao longo da correção das tarefas, o que indica que os participantes estão familiarizados com esses elementos e os empregam para estruturar suas falas. O uso recorrente desses marcadores também foi observado nas aulas subsequentes de 20/05/2023, 27/05/2023, 03/06/2023 e 17/06/2023, razão pela qual não será necessário discutir essas ocorrências em detalhes nesta seção.

Entretanto, é necessário registrar como considerações parciais que o uso repetido dos MC, embora eficiente para a fluidez da interação com os alunos, pode, em alguns casos,

limitar a riqueza discursiva dos participantes. O emprego constante de *vale, muy bien* e *perfecto*, por exemplo, em situações de *feedback* positivo, demonstra uma familiaridade confortável com esses marcadores, como acontece também na língua portuguesa, mas também aponta para uma possível automatização no uso dos mesmos. Essa repetição pode indicar que os participantes recorrem a um repertório limitado de MC, o que, por sua vez, pode restringir o potencial de diversificação do discurso pedagógico.

Ainda que o uso recorrente desses MC não tenha comprometido a clareza das correções ou a coesão do discurso, seria desejável que os participantes explorassem uma gama mais ampla de recursos linguísticos para enriquecer suas interações e para promover um discurso mais variado e dinâmico. A diversificação do uso de MC não apenas aumentaria a sofisticação do discurso docente, mas também poderia servir como modelo linguístico mais complexo e variado para os alunos em formação.

4.2.3 *Exposições e explicações de conteúdo*

Nesta subseção, analisamos o uso dos MC durante as exposições e explicações de conteúdo pelos participantes. Esses são momentos fundamentais na prática pedagógica, pois representam ocasiões em que os professores estruturam informações e organizam sequências discursivas para facilitar a compreensão dos alunos. De acordo com o que discutimos na fundamentação teórica desta dissertação (especificamente na seção 3.2), a competência comunicativa abrange a habilidade de adaptar o discurso ao contexto, o que inclui o uso adequado de MD para garantir a coesão textual e de MC para promover a interação. Também vimos, na seção 3.2.1, que a consciência metalinguística é essencial para uma atividade de ensino eficaz, pois permite que os professores reflitam sobre seu próprio uso da linguagem e ajustem suas práticas comunicativas conforme necessário.

Observamos que, nas três primeiras aulas observadas — 06/05/2023, 13/05/2023 e 20/05/2023 —, houve uma significativa quantidade de explicações orais feitas diretamente por nossos participantes. Durante esses momentos, eles assumiram um papel mais ativo na apresentação dos conteúdos, utilizando-se amplamente dos MC para organizar o discurso, orientar a atenção dos alunos e marcar transições entre tópicos. Esse uso frequente de MC contribuiu para dar fluidez às exposições e para facilitar a compreensão dos alunos.

Nas aulas subsequentes, no entanto, observamos uma mudança de estratégia por parte dos participantes. A partir da quarta aula observada, os professores passaram a utilizar vídeos da internet como recurso principal para a apresentação dos conteúdos, reservando para si um

papel mais secundário, focado na resolução de dúvidas pontuais dos alunos. Essa alteração na dinâmica das aulas reduziu bastante o tempo de fala dos professores e, conseqüentemente, o uso de MC para organizar e conduzir o discurso.

Dessa forma, nossa análise será organizada em duas partes: primeiramente, abordamos os momentos em que os participantes faziam as explicações de conteúdo diretamente, destacando o uso dos MC nesse contexto; em seguida, exploramos alguns momentos específicos em que os participantes intervieram para esclarecer dúvidas dos alunos durante o uso dos vídeos.

Na aula do dia 06/05/2023, logo após a correção da tarefa de casa, os participantes ministraram o conteúdo referente a toda a unidade 1 do livro didático. A unidade abordava dois temas principais: saudações e apresentações, bem como nacionalidades, e incluía atividades que envolviam diálogos em diferentes contextos, como uma cafeteria, um hotel e uma oficina. Durante essas atividades, os alunos praticaram estruturas básicas de interação, como perguntar e responder sobre nome, nacionalidade e endereço. Os participantes seguiram a sequência de atividades do livro, conduzindo os alunos pelas tarefas de completar diálogos, ouvir áudios e responder perguntas. Ricardo conduziu as atividades previstas diretamente com os alunos, realizando as tarefas de maneira colaborativa. Em todos os exercícios, ele guiou os alunos ao longo das atividades, como pedir o número de telefone ou completar frases com informações pessoais, ajudando-os a navegar pelos conteúdos da unidade.

No entanto, houve um momento em que Ricardo fez uma intervenção mais expositiva. Ao tratar da última atividade da primeira parte da unidade, que envolvia sobrenomes, ele exibiu um slide com informações culturais sobre o uso de sobrenomes nos países de língua espanhola, explicando as diferenças entre os sistemas de nomenclatura espanhóis e outros sistemas culturais. Essa explicação serviu para contextualizar e enriquecer o entendimento dos alunos sobre as convenções culturais que envolvem os nomes, proporcionando um momento de aprendizado cultural mais aprofundado dentro da aula. Esta foi a fala proferida por ele nesse momento da aula:

[34] Y como *ustedes viram* en español los apellidos *es* un falso amigo, ¿sí? Y los apellidos *eles* sirven para diferenciar a las personas unas de otras y tiene su origen la Edad Media. Cuando las clases altas empezaron a usarlos. Posteriormente los apellidos pasaron a ser hereditarios, identificando así a los familiares. En España, García es el más común, con más de 1.4 millones de personas que se apellidan así, seguido de Rodríguez, González, Fernández, López, Martínez, Sánchez, Pérez y Gómez.

Acá en esta *imágene* tenemos saludos y apellidos, ¿sí? Sánchez, López, Vázquez, Rodríguez... Hay muchos apellidos. Y, diferentemente de los apellidos tenemos los apodos. ¿Alguien sabe lo qué es los apodos? ¿O no? Ninguna persona sabe.

Los apodos son más comunes en América Latina *do* que en España, *o sea*, más comunes en Colombia, Chile, Argentina, Venezuela... En general, se utilizan como una forma de referirse a amigos y familiares de una manera más afectuosa o informal. ¿Ahora saben lo qué es *o no?* (*os alunos respondem*) Muy bien, son los *apelidos*, los apodos. Algunos apodos en español nacen debido a una característica física. Por ejemplo, “pelón” se utiliza cariñosamente para llamar a los recién nacidos, pero a veces se convierte en un apodo permanente para los hombres. Acá tenemos algunos apodos. Acá tenemos algunos apodos en... de España y Sudamérica, como “Moncho”, “Coco”, “Beto”, “Rafa”, “Anita”... Ese yo busqué, pero no sé lo qué significa Anita. ¿Alguna duda sobre esto? **¿O no?** (01:07:56-R a 01:10:37-R, explicação de conteúdo em 06/05/2023, grifos nossos).

Durante a explicação sobre sobrenomes e apelidos, observamos que Ricardo fez uma leitura fiel do texto que estava projetado no slide, o que explica a ausência de marcadores discursivos durante grande parte da sua fala. A inclusão de elementos como *¿sí?* e *¿o no?* ocorreu apenas nos momentos em que ele parou de ler o conteúdo do slide e começou a usar suas próprias palavras para interagir diretamente com os alunos. Essa transição da leitura para uma fala mais espontânea pôs à prova a sua competência interacional e discursiva (Souto Franco; Almeida Filho, 2009; Bentinho et al., 2015) e permitiu que ele inserisse essas expressões de verificação e interação, as quais já explicamos anteriormente.

No que se refere ao uso de *¿o no?*, que também expõe os citados componentes da competência comunicativa, a análise do emprego desse marcador discursivo, com base em Porroche Ballesteros⁵³ (2009, p. 111-112 *apud* Torre, 2018, p. 101), sugere que essa expressão é utilizada por Ricardo para solicitar confirmação e engajamento por parte dos alunos. Pragmaticamente, *¿o no?* pode indicar impaciência ou solicitar uma resposta imediata. No contexto da fala de Ricardo, o uso de *¿o no?* parece mais próximo dessa segunda função, ou seja, como uma estratégia para solicitar a confirmação de uma informação e garantir que os alunos estejam acompanhando a explicação. Assim, o uso de *¿o no?* em sua fala serve para reforçar a conexão entre o professor e os alunos, ao mesmo tempo em que promove uma interação mais direta e solicita um *feedback* claro.

Além disso, o uso de *o sea* também desempenhou um papel importante no discurso oral de Ricardo. Essa expressão funciona como um marcador conversacional metadiscursivo progressivo, com função reformuladora, servindo para esclarecer ou exemplificar algo que foi dito anteriormente (Torre, 2018). Esse MC na fala de Ricardo permitiu-lhe tornar a explicação mais clara e específica, fornecendo exemplos concretos de países onde o uso de apelidos é mais comum. Esses mesmos MC repetem-se nos momentos de explicações das aulas subsequentes:

⁵³ PORROCHE BALLESTEROS, M. **Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2**, Madrid: Arco Libros, 2009.

[35] ¿Entendéis la diferencia entre 'ser' y 'estar', **¿o no?** Porque es importante saber cuando usar cada uno. (14:20-R a 15:05-R, explicação de conteúdo em 13/05/2023, grifos nossos).

[36] Vamos a practicar con más ejemplos, **¿o no?** Eso siempre ayuda a entender mejor. (09:35-R a 10:10-R, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos). Estos adjetivos pueden describir a una persona o una cosa, **¿o no?** Vamos a ver cómo se usa en las oraciones. (25:50-R a 00:26:30-R, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[37] **Entonces**, 'ser' se usa para cosas permanentes, **o sea**, algo que no va a cambiar con el tiempo. (11:05-R a 12:00-R, explicação de conteúdo em 13/05/2023, grifos nossos).

[38] El pretérito perfecto se usa para acciones terminadas, **o sea**, cosas que ya ocurrieron en el pasado y tienen relevancia ahora. (17:45-R a 18:30-R, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos).

[39] En este caso, usamos 'estar como una cabra', o sea, estar un poco loco, **¿no?** (42:30-R a 43:15-R, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos). Tenemos algunos verbos que son terminados en 'er' o 'ir' que cambiamos la última consonante en la primera persona del singular. **O sea**, solo hay alteraciones en la persona yo. (04:25-R a 04:55-R, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[40] Algunos verbos son irregulares en el presente, **o sea**, no siguen la misma conjugación que los demás. (22:10-R a 22:50-R, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

Analizando agora os MC na oralidade de Augusto, começamos pela aula do dia 06/05/2023, após o intervalo que houve. A primeira exibição de material visual com explicação de conteúdo pela linguagem oral do participante foi sobre o presente do indicativo, o primeiro tempo verbal que um estudante em nível iniciante aprende. Eis a fala de Augusto:

[41] Ahora vamos a hablar un poquito sobre el presente regular e irregular de español. **O sea**, vamos a empezar un contenido más gramatical en que vamos a aprender sobre conjugaciones de verbos. El presente es un verbo que es muy semejante con el portugués. **Entonces** pueden quedarse tranquilos y el presente es básicamente un verbo utilizado, un tiempo verbal utilizado para hablar de situaciones que están ocurriendo en el tiempo ahora. **Por ejemplo...** Ahora, estamos estudiando, ahora estamos en una clase de español. Ahora, estamos, **no sé, aprendendo, ¿no?** Un poquito más de español y por ahí sigue. **O sea**, generalmente vamos a tener algunos marcos temporales que representa el tiempo actual en que tú estás... Ay, Dios mío, *exceptando* la actividad. **¿Vale?** Yo voy a poner un video que tiene algunos *exemplos*. Ejemplos de acciones y de cómo podemos utilizarlo. **Pero** es muy tranquilo y después vamos a hacer una actividad. Es para que puedan comprender mejor sobre lo que es conjugar los verbos. **¿Vale?** Tenemos algunas *diferenciacionecitas* sobre las palabras que terminan en -AR, las palabras que terminen en -ER... **Entonces**, es un verbo muy tranquilo, solamente vamos a tener un poquito de dificultad con relación al presente del verbo irregular. Y van a comprender un poquito, no voy a explicar ahora. (2:28:12-A a 02:30:15-A, explicação de conteúdo em 06/05/2023, grifos nossos).

Ele seguiu após apresentar o vídeo: [42] “Ahora vamos a practicar un poco. ¿Hay alguna duda sobre *questión* de explicación o lo que no *comprenderon* de la situación y donde vamos a utilizar el verbo presente? ¿Hay alguna duda antes que seguimos **o no?** ¿Por

enquanto está tranquilo? (*Os alunos respondem*). **Entonces, perfecto.**” (2:40:30-A a 02:40:52-A, explicação de conteúdo em 06/05/2023, grifos nossos).

Na fala de Augusto durante a explicação do conteúdo gramatical sobre o presente do indicativo, podemos observar uma série de MC que já foram analisados anteriormente, como *vale, entonces, o sea* e *¿o no?*. Contudo, nesta análise, destacamos dois outros marcadores que também surgem na oralidade de Augusto: *pero* e *no sé*. O uso de *pero* por Augusto se dá para introduzir um contraste ou ressalva em sua explicação. Em sua fala, ele introduz uma pequena ressalva após descrever a tranquilidade do conteúdo, preparando os alunos para a prática futura, ao mesmo tempo em que suaviza qualquer preocupação que eles possam ter.

Outro marcador interessante presente na fala de Augusto é o *no sé*. Esse marcador conversacional metadiscursivo regulador de início, conforme definido por Torre (2018), é utilizado para suavizar a introdução de um comentário ou ideia, permitindo ao falante regular o fluxo da conversa ao mesmo tempo em que confere um tom de incerteza ou flexibilidade. No trecho em que profere esse MC, Augusto o usa para marcar uma pausa antes de introduzir a forma verbal “aprendendo”, sinalizando uma transição entre o que ele estava explicando e o que viria a seguir. Esse uso de *no sé* tem como função suavizar a introdução de uma nova ideia (Torre, 2018) e ao mesmo tempo envolver os alunos, deixando claro que sua fala não é categórica e que há espaço para reflexão ou interpretação. Ao ser considerado um regulador de início, *no sé* permite que o falante ajuste o discurso de forma mais fluida, especialmente em contextos de sala de aula, no qual o objetivo é manter um tom de colaboração e abertura.

De acordo com Torre (2018), esse tipo de marcador também tem uma função pragmática importante na construção do discurso oral, pois evita uma sequência discursiva abrupta, funcionando como uma preparação para o que vem a seguir. A expressão *no sé*, ao suavizar o início de uma nova ideia, mantém o tom de uma conversa flexível, permitindo ao professor medir a reação dos alunos antes de prosseguir com sua explicação. Um marcador como *no sé* poderia até ser substituído por *yo qué sé*, mas alteraria significativamente o tom de flexibilidade e colaboração que Augusto busca na interação com os alunos. Exatamente no caso do participante Ricardo, Augusto também usa recorrentemente esses mesmos marcadores na língua oral quando dos momentos de explicação de conteúdo:

[43] **Entonces**, el próximo domingo su equipo participa en un campeonato. (00:36-A, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[44] **Entonces** el primer verbo que vamos a estudiar es el verbo 'ser'. (01:02:15-A, explicação de conteúdo em 13/05/2023, grifos nossos).

[45] **Entonces, perfecto**, ahora vamos a ver un video. (01:15:00-A, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos).

[46] **Por ejemplo**, si digo 'me gustan las frutas', estoy indicando algo en plural. (02:54:10-A, explicação de conteúdo em 17/06/2023, grifos nossos).

[47] Tenemos algunas reglas, **por ejemplo**, en la primera persona del singular. (03:12-A, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[48] Vamos a practicar, **¿no?** (02:50:20-A, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos).

[49] Esto se utiliza mucho, **¿no?** (03:18-A, explicação de conteúdo em 13/05/2023, grifos nossos).

[50] Es importante, **¿no?**, entender la diferencia. (01:25:10-A, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[51] **Entonces**, es un verbo muy tranquilo, **¿vale?** (02:29:50-A, explicação de conteúdo em 06/05/2023, grifos nossos).

[52] Vamos a hacer una actividad, **¿vale?** (01:12:04-A, explicação de conteúdo em 17/06/2023, grifos nossos).

[53] Podemos usar esta estructura, **¿vale?** (01:55:20-A, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[54] **Perfecto**, ahora vamos a continuar con la siguiente actividad. (02:50:45-A, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos).

[55] **¡Perfecto!** Esa es la respuesta correcta. (02:12:57-A, explicação de conteúdo em 13/05/2023, grifos nossos).

[56] **Perfecto**, así es como lo decimos. (01:54:23-A, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[57] Es muy sencillo, **pero** hay que prestar atención. (01:02:28-A, explicação de conteúdo em 13/05/2023, grifos nossos).

No sé, es así, **pero** a veces nos confundimos. (02:18:13-A, explicação de conteúdo em 27/05/2023, grifos nossos).

[58] Es muy útil, **pero** depende del contexto. (01:55:50-A, explicação de conteúdo em 20/05/2023, grifos nossos).

As análises realizadas nesta subseção destacaram o impacto do uso repetitivo de MC e da ausência de uso desses elementos quando da leitura de slides durante as explicações de conteúdo. Embora os marcadores, como *¿o no?*, *o sea* e *vale*, tenham desempenhado um papel importante na organização do discurso e na promoção da interação com os alunos, a repetitividade observada pode sugerir uma limitação no repertório discursivo dos participantes. Da mesma forma, a dependência da leitura de slides reduziu a espontaneidade das explicações e, em alguns momentos, comprometeu a dinâmica comunicativa, tornando as interações mais previsíveis.

Esses elementos, portanto, encerram a análise das exposições e explicações de conteúdo, permitindo-nos avançar para a próxima subseção. Nela, serão apresentados os dados obtidos durante os momentos em que os participantes propunham atividades aos seus alunos, explorando uma perspectiva distinta e complementar no contexto das aulas observadas.

4.2.4 Atividades realizadas com os alunos

Nesta subseção, analisamos os momentos em que os participantes conduziram atividades de aprendizagem com os alunos, etapas sabidamente fundamentais para os estudantes praticarem ou consolidarem os conteúdos trabalhados em sala de aula. Optamos por considerar esses momentos das aulas entre as categorizações devido ao papel central desempenhado pelos participantes, que não apenas propunham as atividades, mas também acompanhavam diretamente a realização de cada uma delas. Essas interações ofereceram-nos oportunidades para observar como os MC eram utilizados durante o processo de ensino.

As atividades realizadas com os alunos, embora contemplassem uma ampla gama de objetivos pedagógicos, como dramatizações, debates e tarefas de produção escrita, foram predominantemente do tipo controladas, com ênfase em exercícios de preenchimento de lacunas. A prevalência desse formato se deve ao material didático adotado, que segue a abordagem gramatical para o ensino do espanhol. Essa abordagem prioriza o ensino explícito de regras gramaticais e a prática estruturada, o que justifica a alta frequência de tarefas controladas em sala de aula.

Constatamos a realização de atividades controladas com os alunos já no primeiro dia de observação de aulas, tendo continuado nos demais dias de aula. O participante Augusto quando conduzia a primeira atividade do dia, logo após a explicação expositiva que ofereceu aos alunos sobre a conjugação verbal de verbos irregulares no presente do indicativo propôs que os alunos completassem uma atividade sobre o assunto junto com ele, mediante o material que estava apresentando desde a sua tela de computador:

[59] Ahora vamos a hacer una pequeña actividad sobre esto y después vamos a hacer un juego, ¿vale? Vamos a empezar. ¿Creéis que la conjugación del verbo ser en la primera persona es como? Yo (...) Tú (...) Él (...) Nosotros (...) Vosotros (...) ¿sois? (...) Y ellos (...) **¡Perfecto!** Muy bueno. Muy tranquilo, ¿no? A pesar de ser un verbo irregular, solamente vamos a tener un poquito de duda entre ese verbo ser y está porque a veces confundimos, pero vamos con la práctica, vamos a aprender. (02:59:02-A a 03:00:08-A, atividade realizada em 06/05/2023, grifos nossos).

E ele continuou a atividade colocando como comando a conjugação do verbo “ir”, “sentir”, “poder”, “jugar” e “pedir”:

[60] Ir, yo... (...) Voy. *Recuérdense que* el sonido de B la pronuncia es voy, la misma que el B, ¿vale? <Perfecto>. Tú (...) **Perfecto**. Él (...) Nosotros (...) Vosotros (...) Ellos, ellas, ustedes (...) **¡Perfecto!** (↑) Y ahora... *¡pronto!* Ahora uno de cambio vocálico porque creo que es muy importante y yo hacía mucha confusión con esto. **Vamos**. Yo... sentir (...) ¿Siento? **¡Sí!** (↑) Tú... (...) **¡Esto!** (↑) Él, ella y usted... (...) **¡Perfecto!** (↑↓). Acá en nosotros y vosotros no tenemos un cambio vocálico, ¿vale? Y ellos, y ellas, y ustedes (...) **¡Perfecto!** La dos. El cambio vocálico de “o” para “ue”, verbo poder. Yo (...) Tú (...) Él, ella y usted (...) Nosotros y vosotros nuevamente no cambia. Y ellos, y ellas, y ustedes (...) **¡Perfecto!** La tres. Cambiar la “u” por la “ue”. Yo (...) Tú (...) Él (...) Y nuevamente nosotros y vosotros no cambian, jugamos y jugáis y ellos, y ellas, y ustedes (...) **¡Perfecto!** (↑↓) Vamos a pedir. Yo (...) pido. Tú (...) **muy bien**, pides. Él, ella y usted (...) pide. Pedimos, pedís y ellos, y ellas y ustedes (...) piden. **¡Muy bueno!** Chicos, **es esto**. ¿Hay alguna duda sobre la conjugación, el cambio vocálico? (...) Ahora vamos a hacer un juego, un test, voy a poner el enlace en el chat, ¿vale? Yo creo que no hay una necesidad de crear una cuenta, pero pueden colocar un código, ¿vale? (03:00:19-A a 03:05:23-A, atividade realizada em 06/05/2023, grifos nossos).

Observamos mais uma vez que o participante Augusto recorre frequentemente aos marcadores *¿vale?* e *perfecto* como estratégias para validar respostas e manter a interação, não fazendo uso de expressões sinônimas. Além disso, registramos a ocorrência de um erro linguístico: o uso do termo “pronto”, do português, que foi inserido no discurso com fonética espanhola enquanto Augusto trocava de slide durante sua apresentação. Essa interferência linguística, embora não comprometa gravemente a interação, ilustra como a transferência de elementos da língua materna pode surgir em contextos pedagógicos e influenciar o discurso do professor.

É importante destacar neste momento que a partir dos dados obtidos pela entrevista semiestruturada, apresentados na seção 4.1 deste capítulo, inferimos que o uso de “pronto” nesse e em outros casos que ocorreram nas aulas observadas se trata de um erro interlíngua (Dulay; Burt, 1972) que pode ser classificado como erro de interferência (Santos, 2012), uma vez que tem origem na língua materna de nosso participante e se deu pela formulação da hipótese de que essa palavra teria o mesmo significado tanto no português quanto no espanhol, conforme o participante nos declarou.

Optamos por não apresentar outros exemplos de atividades mediadas pelo participante Augusto, pois a metodologia empregada em sua execução foi sempre a mesma, e os MC utilizados seguiram predominantemente o mesmo padrão. Essa repetitividade, tanto no formato das atividades quanto na escolha dos marcadores, torna desnecessária a inclusão de exemplos adicionais neste momento.

O participante Ricardo também demonstrou uma tendência ao uso sistemático de alguns MC durante a realização de atividades do livro didático com os alunos. Embora essa característica tenha sido recorrente ao longo das aulas observadas, merece atenção a atividade realizada na primeira parte da aula do dia 20/05/2023, na qual após ter feito uma breve exposição sobre a formação do plural em espanhol, propôs que os alunos completassem junto com ele uma atividade de completar lacunas:

[61] (...) Voy a poner una actividad para *hacemos* juntos sobre el plural porque yo creo que es fácil. ¿Alguien tiene alguna duda sobre esto? **¿O no?** (...) Entonces, acá tenemos algunas frases (*titubeia*) y cada uno va a contestar una, **¿sí?** _____, puedes escoger y lo hacemos juntos. Acá tenemos un ejemplo: mi amiga es alta y mis amigas son altas. La uno, el chico es amable, entonces ¿cómo se quedaría? (...) Los chicos son amables. **Bien**. Dos, la nube es blanca, otra persona (...) **Sí. Bueno**, tres. Otra persona. (...) Los libros de José están en las mesas. Cuatro. La planta está en la ventana (...) Cinco, la secretaria es simpática (...) y la última, seis (...) **Sí**, creo que acá está equivocado, es bonita, **entonces**, bonitas. (26:30-R a 30:35-R, atividade realizada em 20/05/2023, grifos nossos).

Tendo percebido que nem todos os estudantes participaram na atividade anterior, ele propôs mais uma atividade de completar lacunas:

[62] Quien no habló, vamos a continuar **entonces**. La uno (...) <¡**Perfecto!**> los cuadernos son verdes, **vale**. La dos (...) **¡Bueno!** La tres, otra persona (...) ¿Son altos? (...) Son altos, **vale**. Cuatro, mi amigo es muy amable. (...) Cinco, el médico trabaja en el hospital (...) Seis, la última. (...) (31:00-R a 33:40-R, atividade realizada em 20/05/2023, grifos nossos).

Dos excertos 61 e 62, fica evidente o uso automatizado e repetitivo de determinados MC por parte do participante Ricardo, refletindo uma padronização em suas interações durante as atividades. No primeiro exemplo, observamos o uso frequente de *sí*, tanto como marcador de controle conversacional para manter o fluxo da interação quanto como confirmador da recepção da informação fornecida pelos alunos. Além disso, a expressão *¿o no?* surge como um controle conversacional que busca verificar o entendimento ou engajamento dos estudantes, enquanto *bien* aparece como uma reação direta às respostas, validando-as de forma breve e objetiva. Essa repetição, embora funcional para criar um padrão consistente de interação, limita a variedade discursiva e pode contribuir para uma interação previsível, sem estimular maior dinamismo ou criatividade por parte dos alunos. A preferência por esses MC específicos sugere um foco na eficiência e no controle das atividades, como se de alguma forma o participante tivesse que completá-las junto aos alunos de forma obrigatória.

No excerto 62, notamos novamente a predominância de um padrão repetitivo no uso de MC, reforçando a automatização observada nas interações do participante Ricardo. Nesse

caso, expressões como *vale* e *bueno* foram amplamente utilizadas para validar as respostas dos alunos e manter o fluxo da atividade. Uma característica interessante nesse excerto é a intromissão de *¡Perfecto!*, atribuída ao participante Augusto. Essa interferência, embora breve, introduziu um elemento de disrupção no padrão de Ricardo, destacando-se em meio ao uso consistente de seus próprios MC. Esse episódio ilustra como intervenções externas podem impactar a dinâmica de uma atividade controlada, oferecendo a possibilidade de enriquecer a interação. No entanto, a breve ocorrência de *¡Perfecto!* não alterou significativamente o tom automatizado da condução da atividade por Ricardo, que rapidamente retomou seu padrão habitual.

Assim, tanto no excerto 61 quanto no 62, observamos que Ricardo mantém um foco na eficiência e no controle da atividade, com o uso repetitivo de MC para validar respostas e garantir a progressão da tarefa. Embora funcional, essa estratégia pode limitar a espontaneidade e a possibilidade de interação mais criativa com os alunos, especialmente em contextos de aprendizagem que exigem maior engajamento discursivo.

Na aula do dia 03/06/2023 que essa prática se destacou, quando ele conduziu atividades de uma parte do capítulo do livro didático. Nessa aula os participantes estavam ensinando o vocabulário referente ao interior de residências, nos quais estão os cômodos e os eletrodomésticos. Após explicar brevemente sobre a parte inicial, na qual havia um quadro que descreve os nomes de alguns móveis e eletrodomésticos, ele exibiu um vídeo sobre o tema e deu início às atividades:

[63] **Bueno**, vimos algunos electrodomésticos, ¿vale? Podemos decir que son los más populares y ahora vamos a seguir con la actividad del libro. Tenemos acá una foto con algunos electrodomésticos en esta primera página y un pequeño texto donde habla esta es mi casa. Mi cocina es pequeña y luminosa y tenemos un... hay acá, el ejemplo, el frigorífico. El frigorífico podemos mirar acá en la letra E. Al lado del frigorífico hay un... (...) Yo creo que *lo 7* es un microondas, ¿vale? Porque está al lado, acima, ¿vale? Y al lado del microondas hay un... (...) **sí**, un horno. Debajo de este horno hay muchos... (...) **Muy bien**. Hay muchos armarios y una... (...) No, yo creo que no. (...) (01:00:45-R a 01:03:22-R, atividade realizada em 03/06/2023, grifos nossos).

A partir desse excerto, vemos que os MC mais recorrentes no discurso de Ricardo durante a realização de atividades junto com os alunos são os mesmos observados nos momentos de correção de atividades. Expressões como *sí* e *muy bien* aparecem repetidamente, funcionando como validadores das respostas dos alunos e como organizadores da interação. Essa repetição, embora cumpra a função de manter o ritmo da atividade e garantir que os alunos estejam acompanhando, reforça a ideia de existir uma limitação no repertório discursivo utilizado por Ricardo, que se restringe a padrões previsíveis e pouco variados.

Além disso, o uso frequente de *¿vale?* evidencia uma tentativa de manter a atenção e a conexão com os alunos, mas sua repetição excessiva às vezes comprometia a espontaneidade das interações durante as atividades realizadas com os alunos. Como os MC se repetiam de forma constante durante as atividades, optamos por concentrar nossa última análise nessa atividade proposta por Ricardo. Essa escolha nossa se justifica pela homogeneidade observada nas práticas discursivas ao longo das atividades realizadas com os alunos, o que dispensa a apresentação de outros exemplos de mesma natureza.

A partir dessas observações, inferimos que as repetições destacadas nesta seção podem estar relacionadas ao fato de que as aulas ocorriam aos sábados pela manhã, um horário em que, frequentemente, os participantes aparentavam não ter tido um descanso adequado na noite anterior, pelo fato de demonstrar que não estavam completamente despertos. Esse contexto pode ter contribuído para uma maior automatização no uso de MC, como uma estratégia para economizar esforço cognitivo e manter o controle das interações. Por outro lado, uma aula com duração de 4 horas pressupõe um cansaço considerável tanto para os professores quanto para os alunos, o que pode ter limitado a capacidade dos nossos participantes de diversificar suas práticas discursivas ao longo do tempo. Essa combinação de fatores pode explicar, ao menos parcialmente, a repetitividade observada, sugerindo que questões relacionadas à vida universitária, como acúmulo de responsabilidades acadêmicas ou possíveis preocupações pessoais, também podem ter influenciado o padrão de interação dos participantes. Essas circunstâncias podem ter levado a uma menor flexibilidade discursiva durante as aulas, especialmente em um ambiente que exigia alta concentração e dinamismo por parte dos professores.

Concluída a apresentação e a análise dos momentos em que os participantes realizavam atividades de aprendizagem com seus alunos, avançamos agora para a última subseção, dedicada à apresentação e análise dos dados relativos aos momentos finais das aulas.

4.2.5 Final das aulas

Nesta última subseção, voltamos nosso olhar para os momentos finais das aulas, nos quais os participantes se dedicaram a ações práticas como dar avisos, fazer a chamada, orientar os alunos sobre a tarefa de casa ou leituras recomendadas e despedir-se da turma. Esses momentos, embora breves, foram de finalização da aula como um todo e envolveu a organização discursiva que sinalizou o término da interação pedagógica, evidenciando a

forma com a qual os participantes gerenciavam os turnos de fala e estruturavam o discurso em função do contexto comunicativo, pondo à prova mais uma vez a sua competência comunicativa (Souto Franco; Almeida Filho, 2009; Bentinho et al. 2015).

Observamos que os MC continuaram a desempenhar um papel relevante nessa etapa, sendo utilizados para marcar transições e sinalizar o encerramento das interações entre professores e alunos. Além disso, analisamos como os participantes ajustaram o tom de suas falas nesses momentos, promovendo um fechamento claro e prático, mesmo diante do cansaço acumulado ao longo das aulas.

Os participantes alternavam os turnos de fala durante esses momentos finais, marcados por uma repetição consistente de MC que já haviam sido observados ao longo das aulas. Dado esse padrão recorrente, optamos por apresentar apenas as transcrições dos momentos finais das aulas dos dois primeiros dias, seguidas de uma análise detalhada dos excertos selecionados.

Nas aulas observadas, os participantes concluíam uma atividade realizada com os alunos e passavam ao momento final:

[64] _____. <¡Perfecto!>, **muy bien**, chicos, **perfecto**. Teníamos más algunas actividades más sobre los números, pero nos falta tiempo. **Entonces** va a *se quedar* para el próximo sábado. (...) *Ok*, chicos, lo que teníamos de contenido para hoy es esto, ¿**vale?** Tenemos una tarea de casa que voy a poner acá, que es una tarea del libro (...) que son los contenidos que aprendemos hoy (...) Cuando yo encontrar ese audio (...) aviso a ustedes, ¿**vale?** Pero las otras cuestiones pueden hacer solos, solo la 8 que tiene necesidad del uso del audio. Y vamos a corregir en la próxima clase, en el inicio como fue hoy, ¿**vale?** (...) Y por hoy... **es esto**, chicos. ¿Tienen alguna duda, quieren hablar algo? (33:53-R a 38:47-R, final da aula do dia 06/05/2023).

[65] ¿Alguna duda, alguna reclamación? ¿Cómo están después de cuatro horas de clase? Chicos, yo voy a hacer la (). (...) Es bueno que cuando practicamos, se queda más rápido, ¿**no?** Porque cuando estamos practicando, no vemos el tiempo pasar. Voy a hacer la llamada (...). **Bueno**, chicos, esta fue nuestra clase de hoy. *Espero que habéis gustado* y en la próxima semana os esperamos. Es muy bueno tener acá con las cámaras abiertas, los micrófonos y que participen, ¿**vale?** <**sí**, muchas gracias por eso chicos, de verdad> y las chicas que están que participan en el chat también es muy importante. ¿**Vale?** ¿Yo creo que puedo que yo ya estuve en este lugar de no tener las cosas funciona bien, pero es muy bueno ver que es mismo si intenta participar, ¿**vale?** Y **es esto**. Hasta la semana que viene y vamos a practicar español. Oír música en español, asistir series, películas, ¿**vale?** Chao, chao. (38:50-A a 43:42-A, final da aula do dia 06/05/2023).

Nesses excertos apresentados, vemos claramente a alternância de turnos de fala entre os participantes, refletindo uma divisão de responsabilidades no encerramento das atividades. Enquanto Ricardo tinha o compromisso de anunciar qual era a tarefa de casa e de tirar dúvidas, Augusto fazia a chamada e dava uma palavra final de despedida. Durante essas

interações, observamos o uso recorrente de MC como *¿vale?*, *entonces* e *es esto*, que desempenham um papel pragmático essencial para organizar o discurso e marcar transições.

Na fala de Ricardo, destacam-se os MC *entonces* e *es esto*, usados para introduzir a tarefa de casa e indicar a conclusão de suas instruções. O MC *entonces*, que já havia aparecido em momentos anteriores das aulas, desempenha a função de marcador de transição, enquanto *es esto*, também recorrente, sinaliza o encerramento de seu discurso. Ambos os marcadores formam parte do grupo de marcadores conversacionais (Torre, 2018) e embora não seja um erro linguístico, *es esto* no caso do nosso participante tem seu uso originado na língua portuguesa pela forma “é isso”, dado que se usa com frequência para encerrar um turno de fala. Talvez seja essa a justificativa de não ter usado sinônimos em espanhol.

Por outro lado, na fala de Augusto, o uso de *¿vale?* continua evidente, sendo empregado de forma repetitiva para validar suas orientações e garantir a atenção dos alunos. Além disso, *entonces* reaparece como marcador de transição, introduzindo ideias e conectando diferentes partes de seu discurso.

Nas aulas seguintes essa mesma dinâmica foi constatada e a repetição de MC continua. Vejamos o discurso de final de aula do dia 13/05/2023:

[66] **Entonces**, chicos, la tarea de casa va a ser la página... ocho, nueve, diez y once. Voy a hacer como la semana pasada, si hay necesidad de audio, voy a poner en WhatsApp, en el grupo. Ocho, nueve, diez y once. Y es *isto*. Y vamos a hacer la llamada. Por hoy *é isso*. (39:35-R a 40:18-R, final da aula do dia 13/05/2023).

[67] Chicos, **entonces**, esta fue nuestra clase, muchas gracias por la participación y os esperamos la semana que viene. <Hagan la tarea de casa, por favor>, es muy importante porque quedan una semana sin clase. **Entonces**, tienen que practicar, *¿vale?* Y, **es esto**. Alguna duda pueden llamarnos por el WhatsApp, *¿vale?* Enviarnos una mensaje. Estamos disponibles para ayudarles, *¿vale?* (40:20-A a 43:09-A, final da aula do dia 13/05/2023).

Os excertos dessa aula reforçam padrões discursivos já identificados anteriormente, evidenciando o uso recorrente de MC como *entonces*, *¿vale?* e *es esto* para organizar e encerrar as interações. Na fala de Ricardo, *entonces* aparece novamente como marcador de transição para introduzir a tarefa de casa, enquanto *es esto* é utilizado para marcar a conclusão, alinhando-se ao padrão de previsibilidade apontado em análises anteriores. Contudo, é importante destacar a ocorrência de um lapso (Corder, 1967) causado não apenas pela língua materna de nosso participante, mas também pelo cansaço que sentia ao final da aula. Trata-se da interferência linguística no uso de “es isto” e “Por hoy é isso”, em que elementos do português são incorporados de forma inadequada ao discurso em espanhol. Essas ocorrências não se registravam durante os outros momentos da aula, o que nos leva a justificar esse lapso pelo cansaço físico do participante.

Na fala de Augusto, *¿vale?* continua a desempenhar um papel central como marcador de validação, sendo utilizado de forma repetitiva para reforçar a importância das orientações e garantir a compreensão dos alunos. Esse uso sistemático reafirma a funcionalidade de *¿vale?* como um recurso pragmático, mas também sublinha sua repetitividade, já discutida anteriormente nesta dissertação.

Esses excertos não apenas validam as observações feitas anteriormente sobre a previsibilidade e a funcionalidade dos MC utilizados, mas também reforçam a presença de erros linguísticos que poderiam ser corrigidos para aprimorar a qualidade discursiva. Assim, tanto os MC empregados quanto às interferências linguísticas observadas refletem padrões consistentes no discurso dos participantes nos momentos finais das aulas, com exceção da última observação que fizemos sobre o lapso no discurso do participante Ricardo.

Encerradas as análises dos momentos finais das aulas, concluímos a seção dedicada à observação de aulas ministradas pelos participantes. Na próxima seção, nos dedicamos a expor e analisar os dados referentes à sessão de visionamento, um momento que permitiu aos participantes refletirem sobre suas práticas pedagógicas e analisarem criticamente o uso dos marcadores conversacionais em seus próprios discursos.

4.3 Visionamento: reflexões sobre a prática

Nesta seção apresentamos e analisamos os dados obtidos na fase final da coleta, realizada por meio de uma sessão online de visionamento com os participantes. Esse momento teve como objetivo principal verificar a (in)consciência metalinguística dos participantes em relação ao uso dos MD, bem como sua capacidade de refletir sobre a própria prática docente. Como destacamos na seção 3.2.1 desta dissertação, a competência metalinguística está diretamente relacionada à habilidade de um falante para reconhecer e explicar os aspectos formais da língua, indo além da simples produção comunicativa (Gombert, 1992; Camps, 2019).

A sessão de visionamento foi planejada a partir de um conjunto de procedimentos padronizados: os participantes assistiram a trechos selecionados de suas próprias aulas e entrevistas, sendo questionados sobre a identificação e a função dos MD empregados. Desse modo, foi possível verificar tanto a percepção que os participantes tinham sobre seu próprio discurso quanto as estratégias linguísticas que utilizaram intuitivamente durante a interação pedagógica. Como apontam os estudos sobre competência comunicativa (Hymes, 1972; Bachman, 1990; Bentinho et. al, 2015), a simples exposição a uma língua não garante o

domínio consciente de seus elementos discursivos, sendo necessário um processo contínuo de reflexão e análise para o desenvolvimento dos vários componentes desse construto. Tendo feita esta pequena introdução, passamos a apresentar e analisar os dados obtidos a partir da sessão realizada com o participante Ricardo. A transcrição completa de cada visionamento - a dele e a do participante Augusto - encontra-se no apêndice J desta dissertação.

A sessão com o participante Ricardo foi realizada sem a ocorrência de problemas tecnológicos, e ele demonstrou receptividade às orientações fornecidas. Após uma introdução sobre o propósito do visionamento, ele mostrou-se preparado para tomar notas e participar ativamente da atividade. No primeiro vídeo, que englobava cenas de correção de atividades (minutos 0:35–5:27), Ricardo identificou como MC o advérbio de tempo *después* e a conjunção *por qué*, ressaltando que *después* foi usado para organizar e conectar os eventos das aulas, conferindo coerência ao discurso. Ele reconheceu que utilizava *después*, com frequência, justificando essa repetição pela dificuldade em variar o vocabulário, embora mencionasse alternativas como *luego*, *mientras* e *así que*.

No segundo vídeo (minutos 5:50–15:05), que também apresentava momentos de correção de atividades, Ricardo manteve suas observações sobre *después*, destacando sua funcionalidade como “marcador organizacional”. Ele também conseguiu identificar os MC *muy bien* e *entonces*, atribuindo a *muy bien* uma função motivacional e de reforço positivo, particularmente útil por ser compreensível a estudantes de diferentes níveis. Já *entonces* foi interpretado como um elemento de progressão e conexão no discurso. Cabe ressaltar que o segundo vídeo teve que ser visto uma segunda vez, a pedido do participante. Tendo-o visto uma só vez, ele indicou desvios fonéticos relacionados à pronúncia de certos sons e alguns desvios morfológicos, mas não tinha conseguido identificar MC algum.

Ao avançar para o terceiro vídeo (minutos 16:41–21:27), que apresentava atividades realizadas em colaboração com os estudantes, Ricardo observou novamente o uso recorrente de *entonces* como MC. Ele associou o marcador à necessidade de organizar e conectar as etapas das atividades realizadas, mas não conseguiu identificar outros elementos relevantes no trecho. Durante esse momento, Ricardo comentou que seus conhecimentos poderiam estar limitados pela falta de reflexão prévia sobre o uso dos MC, indicando um aspecto a ser trabalhado em sua formação. Essa ocorrência está de acordo com o ponto de vista de Bravo (2021), Nogueira da Silva (2016) e Torre (2018, 2022), que defendem que esses elementos discursivos deveriam ser mais trabalhados em sala de aula para oferecer aos aprendizes maiores chances de desenvolver a sua capacidade de pensar a língua de forma consciente. Ele não identificou erros linguísticos significativos nesse trecho.

A análise dos últimos três vídeos de aula (minutos 27:09–30:33), que capturaram momentos finais de diferentes aulas, trouxe novas observações. Ricardo identificou o MC *vale*, descrevendo-o como um marcador usado para indicar conclusões ou encerramentos no discurso. Ele também mencionou o uso frequente de “OK” como uma alternativa ao *vale*, o que reflete sua tentativa de diversificar o repertório linguístico; e o uso de expressões em português, como “menos mal”, em contextos de cansaço. Constatamos a partir dessas ocorrências que o participante Ricardo reconhece que o marcador *vale* tem significado diferente do que vimos no quadro 9 da seção 3.1 e na seção 3.1.2. Na realidade, nos momentos finais das aulas, ele o usava como um marcador interativo de controle conversacional, ou seja, como uma palavra comprobatória (Torre, 2018) e de cortesia negativa (Martín Zorraquino; Portolés, 1999) a fim de obter compreensão por parte de seus alunos a respeito dos recados que lhes dava, como o que ficou de tarefa de casa ou o que os alunos receberiam ao longo da semana pelos canais de comunicação, reduzindo a possibilidade de haver mal-entendidos. O uso de “OK” vem da língua inglesa e poderia substituir *vale*, porém, não ficou registrado que o participante conhece palavras sinônimas desse marcador na língua espanhola. Finalmente, o uso de “menos mal” em contextos de cansaço comprova a hipótese de que nem todo erro que se comete na oralidade provém da língua materna de um falante (Dulay; Burt, 1972).

Na segunda parte da sessão, dedicada aos fragmentos da entrevista semiestruturada (minutos 33:29–39:27), Ricardo revisitou aspectos de sua experiência como falante e professor de espanhol. No primeiro vídeo, ele reiterou o uso de *después* e destacou desvios fonéticos, mas não apresentou novas interpretações sobre as funções desse marcador. No segundo fragmento, identificou os marcadores *entonces*, *por eso* e *por cuenta*, embora tenha demonstrado insegurança quanto à adequação discursiva de *por cuenta*. Nesse contexto, Ricardo não identificou desvios relacionados aos MD, mas refletiu sobre como práticas de revisão poderiam ter ampliado sua percepção linguística (Nogueira da Silva, 2016; Bravo, 2021; Torre, 2018, 2022).

Ao final da sessão (minutos 39:27–43:31), Ricardo avaliou sua participação e compartilhou reflexões sobre o uso de MD em sala de aula. Ele reconheceu que a ampliação de seu repertório de marcadores exigiria um esforço consciente para explorar sinônimos e variáveis discursivas. Além disso, mencionou que revisava os vídeos das aulas apenas para finalidades pontuais, sem realizar análises aprofundadas. Essa prática limitada, segundo ele, pode ter contribuído para uma percepção menos desenvolvida de seu próprio discurso. Por

outro lado, ele nos fez entender que a sessão de visionamento ofereceu uma oportunidade de reflexão que ampliou sua consciência metalinguística.

Tendo analisado os dados obtidos durante a sessão de visionamento de Ricardo e os confrontado com as informações obtidas pelos outros instrumentos de pesquisa, algumas considerações merecem ser registradas a respeito das consciências metalinguísticas e dos erros na produção oral. Primeiramente, observamos que Ricardo demonstrou um repertório limitado de MD, como *después*, *muy bien* e *entonces*. Essa restrição aponta para uma consciência metalinguística que, embora existente, ainda necessita de maior desenvolvimento. A consciência sintática, conforme discutido na fundamentação teórica desta dissertação, está diretamente ligada à habilidade de refletir sobre estruturas gramaticais e funções linguísticas (Barrera e Maluf, 2003). No caso de Ricardo, o uso reiterado de *después* e *entonces* sugere uma dificuldade em diversificar as escolhas linguísticas para atender às necessidades do discurso, indicando uma dependência de estruturas familiares.

Além disso, a consciência pragmática também merece atenção, considerando-se que ela reflete a capacidade de adequar a linguagem ao contexto comunicativo (Giustina; Rossi, 2008). Ricardo reconheceu que sua repetição de certos marcadores estava associada à falta de criatividade para explorar sinônimos, mas destacou que esses elementos cumpriam funções claras de organização e progressão no discurso. Essa reflexão demonstra um nível inicial de consciência pragmática, que poderia ser aprofundado por meio de práticas metalinguísticas intencionais.

A consciência semântica, por sua vez, foi evidenciada na identificação de funções para os MD. Ricardo atribuiu significados pragmáticos a *muy bien* (motivação e reforço positivo) e a *entonces* (organização e coesão discursiva). Contudo, a limitação no reconhecimento de marcadores adicionais indica que seu processo de associação, reconhecimento e identificação semântica, conforme descrito por autores como Puga e Morales (2021), ainda pode ser aprimorado.

Por fim, por considerarmos erros linguísticos como parte integrante do processo de aprendizagem, conforme discutimos na seção 3.3, observamos que Ricardo conseguiu refletir sobre suas práticas discursivas e identificar lacunas em sua competência linguística. Essa reflexão é alinhada com a teoria de Swain (1995), que aponta o *output* como uma oportunidade de testagem de hipóteses e desenvolvimento metalinguístico. Ele, repetimos, reconheceu que o visionamento foi uma experiência enriquecedora, que lhe permitiu observar aspectos de seu discurso que antes passavam despercebidos. Concluída a análise dos dados do

visionamento de Ricardo, passamos agora a apresentar os resultados da sessão realizada com o participante Augusto.

A sessão de visionamento com o participante Augusto também foi conduzida sem problemas tecnológicos graves, respeitando a mesma estrutura previamente planejada para a coleta de dados. Durante o encontro, foram exibidos dez vídeos das aulas ministradas por ele no projeto PESES 2 e dois fragmentos da entrevista semiestruturada.

No primeiro vídeo exibido (minutos 0:35–5:22), Augusto mostrou surpresa ao perceber a quantidade de vezes em que utilizou o MC *vale* durante a aula. Ele reconheceu que não havia notado essa frequência anteriormente e expressou desconforto com o uso excessivo do marcador, afirmando: [68] “Yo voy a sacar esto de mi boca” (5:22-A, visionamento). Essa constatação inicial marcou o tom reflexivo da sessão, evidenciando a prontidão do participante para observar e explicar aspectos de sua oralidade. Já no segundo vídeo (minutos 5:34–8:45), o participante novamente identificou o MC *vale* e acrescentou *muy bueno* como outro marcador recorrente. Ele atribuiu uma função motivacional a *muy bueno*, explicando que utilizava a expressão para encorajar os estudantes e reforçar aspectos positivos durante as atividades. Neste primeiro momento observamos uma dimensão pragmática do discurso de Augusto, que associa certos marcadores a estratégias pedagógicas específicas.

O terceiro vídeo (minutos 8:55–11:37) apresentou momentos de explicação de atividades, nos quais Augusto identificou o uso frequente de expressões como *tenemos acá* e *muy bueno*. Ele observou que eram empregados para organizar as ideias e criar transições entre diferentes partes da aula. Nos vídeos seguintes (minutos 11:38–30:33), que incluíram diferentes momentos das aulas, como explicações e finalizações, Augusto reconheceu uma série de expressões que utilizou de maneira recorrente e que classificou como MC e MD. Entre eles, destacou-se *¿tranquilo?*, empregado como controle conversacional (Torre, 2018) para buscar compreensão dos alunos quanto ao andamento das atividades, e *vamos a*, que, embora não seja classificado nem por Martín Zorraquino e Portolés (1999) e nem por Torre (2018), serviu, nas palavras de Augusto, como um marcador para introduzir novas etapas do conteúdo. Durante essa parte da sessão, ele também refletiu sobre a transferência linguística entre o português e o espanhol, admitindo que seu repertório de marcadores ainda era limitado e que a repetição de certas expressões estava ligada ao hábito consolidado em sua prática pedagógica.

O sexto vídeo (minutos 24:13–28:25) trouxe momentos de interação direta com os estudantes. Augusto notou que frequentemente repetia frases como *ahora sí* e *muy bueno*, mas comentou que tinha dificuldade em substituir essas expressões por outras de efeito similar.

Quando questionado sobre sinônimos, ele mencionou que utilizava ferramentas como dicionários online, mas que ainda se sentia inseguro ao empregar novas opções. Esse trecho da sessão destacou não apenas sua percepção sobre os marcadores, mas também os desafios que enfrentava para diversificar seu discurso em sala. No último vídeo das aulas (minutos 28:26–30:33), Augusto observou o uso de marcadores como *pronto* e *ya está*, que ele associou aos momentos finais das atividades. Ele explicou que esses marcadores tinham a função de encerrar discussões ou indicar a conclusão de tarefas, embora “pronto”, conforme discutimos, em espanhol não significa conclusão ou fechamento de discurso.

Na segunda parte da sessão, foram apresentados dois fragmentos da entrevista semiestruturada (minutos 30:45–58:43). No primeiro vídeo, Augusto identificou como marcadores *es esto*, *bueno*, *donde*, *cuando* e *pero*. Ele explicou que *es esto* era frequentemente utilizado para organizar ideias, enquanto *bueno* funcionava como um marcador introdutório ou de transição. Essa observação para *bueno* encontra respaldo na proposta de Torre (2018) para os MC, mas não para o metadiscursivo de encerramento *es esto*. O participante também destacou um erro linguístico, a expressão “pero, né”, que classificou como resultado de interferência do português. Ele refletiu que esse tipo de desvio era recorrente em seu discurso e atribuía sua ocorrência à interferência do português (Santos, 2012).

O segundo vídeo da entrevista trouxe novas observações sobre o uso de marcadores. Augusto identificou elementos como *tipo ahora* e *por ejemplo*, que, segundo ele, eram utilizados para contextualizar ou exemplificar suas explicações. O primeiro elemento, diferente do segundo, não encontra respaldo nem em Martín Zorraquino (1999) nem em Torre (2018), mas constatamos o uso adequado do segundo e registramos a capacidade de Augusto de explicar seu uso. Ainda nesse vídeo, o participante reconheceu que sua dependência de marcadores familiares limitava sua capacidade de diversificar o discurso. Ele mencionou que, embora conhecesse sinônimos para expressões como *muy bueno* e *vale*, sua falta de prática com essas alternativas dificultava sua incorporação no dia a dia.

Após assistir os dois vídeos, Augusto discutiu o erro linguístico que identificou, o uso de “ahora que yo vi”, diretamente traduzido do português, embora não seja um desvio propriamente dito. Ele também comentou que evitava assistir às gravações de suas aulas devido à vergonha, o que, segundo ele, prejudicava sua capacidade de identificar e corrigir esses desvios de forma mais eficiente. Apesar disso, destacou que por estar conosco em uma sessão de vídeos, teve uma oportunidade que nunca antes tinha tido para pensar sobre sua prática discursiva e perceber padrões que antes passavam despercebidos.

Ao final da sessão (minutos 58:44–1:03:36), Augusto voltou a avaliar que o visionamento foi uma experiência enriquecedora. Ele reconheceu que a repetição de certos marcadores estava ligada a uma combinação de transferência linguística e hábitos consolidados durante seu aprendizado inicial de espanhol. Além disso, mencionou que os momentos de análise dos erros linguísticos e dos MD serviram para ampliar sua consciência sobre os elementos que compõem seu discurso em sala de aula. Augusto também comentou que, embora conhecesse diversas alternativas para os marcadores mais frequentes em seu discurso, a incorporação dessas opções dependia de uma prática consciente. Ele destacou a importância de continuar revisitando gravações de suas aulas e experimentando novos recursos linguísticos para aprimorar sua competência metalinguística e superar os desafios apresentados.

O visionamento de Augusto proporcionou uma análise abrangente das consciências metalinguísticas que ele demonstrou, bem como dos erros identificados em sua produção oral. Essas observações estão alinhadas aos conceitos discutidos na fundamentação teórica e permitem compreender melhor os desafios e avanços no desenvolvimento de sua competência linguística.

A consciência semântica (Puga; Morales, 2021) foi evidenciada nas reflexões de Augusto sobre os significados e finalidades atribuídos aos MD. Ele destacou, por exemplo, que expressões como *muy bueno* e *tranquilo* serviam para buscar a compreensão dos estudantes (Torre, 2018), enquanto *es esto* e *bueno* tinham funções de organização (para encerrar) e transição no discurso. No entanto, sua dependência de um repertório limitado de marcadores e a dificuldade em incorporar sinônimos, como “qué maravilla” e “estupendo”, indicam que essas opções ainda não são naturais em sua prática cotidiana. Essa limitação demonstra a necessidade de um processo contínuo de aprendizado e atualização didática para ampliar suas variações semânticas.

A consciência pragmática (Giustina; Rossi, 2008) destacou-se na análise. Augusto compreendeu a funcionalidade de marcadores como *es esto* para sinalizar encerramentos e *vale* para organizar e direcionar o discurso. Sua capacidade de empregar esses elementos de maneira estratégica demonstrou uma percepção pragmática presente, mas em desenvolvimento. A repetição excessiva de algumas expressões e a dificuldade em substituí-las por outras mais variadas reforçam a necessidade de práticas reflexivas que ampliem o leque de recursos linguísticos disponíveis.

Já a consciência sintática (Barrera; Maluf, 2003) apresentou-se de forma mais limitada. Augusto revelou dificuldades em variar as estruturas discursivas e incorporar

alternativas, como *de acuerdo* para substituir *vale*. Apesar de reconhecer a importância de diversificar o uso de marcadores, essas mudanças ainda não estão integradas à sua prática habitual, evidenciando a necessidade de fortalecer sua capacidade de manipular diferentes estruturas de forma flexível.

Os erros observados durante o visionamento ressaltaram a influência da transferência linguística e a repetição automática de padrões consolidados. Muitas das expressões utilizadas por Augusto, como *muy bueno* e *vale*, foram incorporadas em etapas iniciais de aprendizado e se tornaram escolhas automáticas. Além disso, o uso pragmático de estruturas transferidas, como “pero, né”, ilustram tanto lacunas no domínio linguístico quanto necessidade de um trabalho metalinguístico mais aprofundado.

Ao final da sessão, Augusto avaliou o visionamento como uma experiência enriquecedora. Ele identificou padrões e erros que antes passavam despercebidos e reconheceu a importância de práticas regulares de revisão e experimentação com novos marcadores para enriquecer seu repertório linguístico. Essa reflexão, assim como no caso do participante Ricardo, está alinhada ao conceito de output promovido por Swain (1995), que enfatiza a relevância da produção linguística e sua subsequente revisão para o desenvolvimento da competência linguística.

Em síntese, o visionamento de Augusto revelou avanços significativos em suas consciências metalinguísticas, com destaque para a pragmática, e limitações que impactam sua consciência semântica, lexical e sintática. A superação desses desafios passa pela adoção de intervenções pedagógicas que integrem práticas reflexivas, revisão sistemática de gravações e experimentação com novos recursos discursivos. Embora ele tenha tido outros benefícios a partir do visionamento, tais estratégias podem potencializar seu desenvolvimento linguístico e enriquecer sua prática pedagógica como professor de língua espanhola.

Tendo terminado a apresentação e discussão dos dados coletados durante o percurso da pesquisa, passemos à próxima seção, na qual cruzamos as informações para obtermos uma análise mais robusta desses dados.

4.4 O cruzamento das informações obtidas

Nesta seção, apresentamos a triangulação dos dados obtidos a partir da análise dos participantes Ricardo e Augusto, buscando estabelecer relações entre suas produções orais e os conceitos teóricos abordados no capítulo 3. Para organizar a seção, dividimos-a em três subseções principais: (i) a competência metalinguística e os discursos fluidos e coesos, (ii) o

uso dos MD na oralidade dos participantes e (iii) os erros e a (in)consciência metalinguística. Cada subseção explora separadamente os dados referentes a Ricardo e a Augusto, permitindo uma comparação detalhada entre suas performances linguísticas.

Além disso, os quadros apresentados nesta seção consolidam informações relevantes sobre o uso dos MD pelos participantes, permitindo um cotejamento com o quadro 9 de Torre (2018). Esses dados possibilitam avaliar a adequação e funcionalidade dos MD no discurso de cada participante, identificando padrões e dificuldades que emergem na oralidade. A triangulação, portanto, possibilita responder às perguntas de pesquisa, integrando os dados das seções 4.1, 4.2 e 4.3 para fornecer uma visão abrangente do fenômeno investigado.

4.4.1 A competência metalinguística - discursos fluidos e coesos

Conforme o que discutimos na seção 3.2.1, a competência metalinguística refere-se à capacidade de monitorar e ajustar conscientemente o próprio discurso, garantindo a fluidez, a coesão e a coerência textual (Almeida Filho, 2009; Bentinho et al., 2015). No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, essa competência se manifesta na habilidade de organizar a fala, selecionar estrategicamente os MD e os MC e gerenciar a progressão temática (Gombert, 1992). Buscando compreender como essa competência se tem realizado entre os participantes, realizamos a triangulação dos dados provenientes dos três instrumentos de pesquisa utilizados para obtermos respostas sobre quais estratégias discursivas os participantes utilizaram para garantir fluidez e coesão e como a consciência metalinguística afeta a capacidade deles de monitorar e corrigir o discurso. A análise desses instrumentos possibilitou identificar padrões no discurso dos participantes e compreender até que ponto a consciência metalinguística influencia sua produção oral.

A seguir analisamos separadamente os dados de Ricardo e Augusto, destacando suas particularidades e relacionando-as com a teoria sobre aquisição de língua estrangeira.

- Ricardo

O participante Ricardo demonstra um discurso geralmente fluido e coeso, recorrendo a marcadores como *entonces*, *por eso* e *o sea* para estabelecer relações de causa e consequência, reforçando a coerência dos enunciados. Esse padrão foi confirmado durante a observação das aulas, nas quais os MC funcionam como elementos estruturantes, contribuindo para um discurso organizado. Durante as aulas observadas, identificamos que Ricardo evita pausas excessivas e hesitações prolongadas, o que sugere um controle eficiente da sua produção oral.

Entretanto, nas sessões de visionamento, percebe-se que Ricardo tende a utilizar *o sea* e *entonces* de maneira redundante, o que pode indicar um uso automatizado desses elementos. Essa redundância sugere que ele internalizou certos padrões estruturais do espanhol oral e os emprega de maneira intuitiva, sem necessariamente monitorar a frequência com que aparecem em seu discurso. No entanto, sua fluidez não é prejudicada por essas repetições, pois ele consegue manter a coesão e a progressão temática de maneira eficiente.

Na entrevista semiestruturada, ao ser questionado sobre sua percepção da própria fala, Ricardo afirmou que tenta “falar de maneira clara e lógica” e que “evita repetições”. No entanto, sua produção oral apresenta reformulações frequentes e repetições de estruturas que parecem funcionar como estratégias discursivas inconscientes. Embora ele tenha afirmado que não pensa muito na escolha dos conectores ao falar, os dados mostram que há uma seleção ativa de marcadores, o que reforça a hipótese de que sua consciência metalinguística opera de maneira implícita. Sua capacidade de monitoramento discursivo parece ser mais intuitiva do que refletida, indicando que ele confia em padrões internalizados para estruturar suas intervenções.

As aulas observadas também registraram que Ricardo mantém uma postura confiante ao falar, mesmo quando precisa reformular frases. Durante as sessões de visionamento, ao assistir às gravações de sua própria produção, ele comentou que às vezes repete sem perceber, o que confirma a presença de um monitoramento parcial da própria fala. Essa observação é coerente com os resultados das entrevistas e com as aulas observadas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso dos MC, que aparecem como estratégias para sustentar a interação e evitar pausas abruptas (Torre, 2018). Em sua produção oral, Ricardo emprega MC como *bueno, vale* e *¿sí?, ¿no?* e *¿o no?* em momentos de hesitação ou para ganhar tempo ao formular um novo enunciado. Esses elementos revelam a presença de um processo de planejamento discursivo em tempo real, ainda que não completamente consciente. Na tabela a seguir apresentamos de forma sintetizada a triangulação dos dados sobre Ricardo:

Quadro 11 - Competência metalinguística: Ricardo

Instrumento de pesquisa	Observações sobre fluidez e coesão	Competência metalinguística
Entrevista semiestruturada	Relata que tenta “falar de forma clara e lógica” e que “evita repetições”.	Não menciona explicitamente os marcadores, mas admite uso inconsciente de algumas estruturas discursivas.
Aulas observadas	Discurso fluido e organizado. Uso frequente de <i>entonces</i> , <i>por eso</i> e <i>o sea</i> como conectores estruturantes.	Monitoramento parcial da própria fala. Reformulações frequentes.
Visionamento	Redundância no uso de <i>o sea</i> e <i>entonces</i> . Pausas estratégicas antes de sentenças mais complexas.	Reconhecimento de repetições no próprio discurso. Monitoramento intuitivo.

Fonte: elaborado pelo autor

Tendo exposto essa primeira parte sobre o participante Ricardo, passamos agora a fazer a triangulação dos dados referentes ao participante Augusto.

- Augusto

Augusto, diferentemente de Ricardo, demonstra uma competência metalinguística mais desenvolvida. Durante as aulas observadas, identificamos que ele faz um uso mais consciente dos MC, utilizando *entonces*, *pero* e *porque* com maior intencionalidade e coesão discursiva. Suas pausas não ocorrem por hesitação excessiva, mas como parte do planejamento discursivo, sugerindo um monitoramento mais ativo do próprio discurso.

Seu uso dos MC não é apenas um mecanismo para evitar silêncios desconfortáveis, mas uma estratégia para estruturar sua fala e manter a progressão temática. Durante as interações observadas, ele utilizou *pero* para introduzir contrastes de forma clara e *entonces* para encadear ideias com coerência. Diferente de Ricardo, que tende a empregar esses MC de forma automática, Augusto parece selecionar conscientemente esses elementos para tornar seu discurso mais organizado e compreensível, conforme evidenciam as discussões a seguir.

Nas sessões de visionamento, Augusto comentou que “às vezes ajusta o que fala para que soe melhor”, demonstrando um monitoramento consciente de sua produção oral. Esse

comportamento sugere que ele não apenas percebe aspectos a serem melhorados, mas também desenvolve estratégias para reformular seu discurso e aprimorar sua comunicação. Essa percepção se reforça na entrevista semiestruturada, quando afirmou que “tenta pensar na melhor forma de dizer as coisas”, evidenciando preocupação com clareza e organização.

O uso dos MC por Augusto também reflete essa maior consciência metalinguística, apesar da recorrência de alguns. Ele emprega *bueno*, *vale* e *perfecto* não apenas como marcadores de hesitação, mas como recursos para reformulação discursiva. Enquanto Ricardo usa MC de forma mais reativa, Augusto os emprega estrategicamente para indicar mudanças no discurso, sinalizar a introdução de novos tópicos ou enfatizar determinados trechos da fala.

Além disso, Augusto demonstra uma maior flexibilidade no gerenciamento da comunicação. Ao se deparar com dificuldades linguísticas, ele não interrompe abruptamente sua fala, mas recorre a reformulações e ao uso de MC para reorganizar suas ideias. Durante as aulas, observamos que ele frequentemente ajustava suas enunciações para garantir maior clareza e coesão, o que demonstra um controle mais consciente da produção oral.

Outro aspecto importante é seu uso dos MC para facilitar a interação. Ele emprega *vale* e *perfecto* como marcadores de concordância, indicando engajamento no diálogo e contribuindo para a coesão da conversa. Esse uso sugere que ele não apenas internalizou esses elementos como parte da fala cotidiana, mas também compreende sua função pragmática e interacional.

A triangulação dos dados confirma essa tendência. Os registros das aulas, das sessões de visionamento e da entrevista apontam para um falante que monitora ativamente sua própria produção, ajustando-a conforme necessário para garantir fluidez, coesão e clareza. A seguir há um quadro que sintetiza a triangulação desses dados.

Quadro 12 - Competência metalinguística: Augusto

Instrumento de pesquisa	Observações sobre fluidez e coesão	Competência metalinguística
Entrevista semiestruturada	Relata que “tenta pensar na melhor forma de dizer as coisas”. Admite que reflete sobre a estrutura do discurso.	Uso estratégico dos MC. Maior controle sobre a progressão temática.
Aulas observadas	Discurso relativamente fluido. Uso de <i>entonces</i> , <i>pero</i> e <i>porque</i> de forma coesa. Pausas estratégicas bem empregadas.	Monitoramento ativo do discurso. Reformulações intencionais.
Visionamento	Ajusta enunciados conscientemente. Reconhece a importância dos marcadores para manter a fluidez.	Expressa preocupação com a forma do discurso e sua organização.

Fonte: elaborado pelo autor

Esses aspectos evidenciam como a competência metalinguística influencia a organização do discurso e a fluidez na produção oral dos participantes. Enquanto Ricardo apresenta um monitoramento parcial, baseado em padrões internalizados, Augusto demonstra um controle mais ativo, ajustando sua fala de maneira estratégica. Na próxima subseção, analisamos mais detalhadamente o uso dos MC na oralidade dos participantes, observando como esses elementos contribuem para a estruturação do discurso e a manutenção da interação.

4.4.2 O uso dos marcadores conversacionais na oralidade dos participantes

Nesta subseção, analisamos o uso dos MC na oralidade dos participantes, triangulando os dados discutidos nas seções anteriores. Os MC, conforme o que discutimos no capítulo 3, são fundamentais para a estruturação do discurso oral, pois ajudam a manter a fluidez, indicar relações pragmáticas e sinalizar a organização da informação durante a interação (Martín Zorraquino; Portolés, 1999; Torre, 2018, 2022). Dessa forma, sua presença — ou ausência — pode refletir o grau de consciência metalinguística do falante, bem como seu nível de proficiência na língua-alvo (Barbeiro, 1994).

Assim, investigamos como Ricardo e Augusto empregam os MC, observando sua funcionalidade, recorrência e possíveis dificuldades na identificação desses elementos. A comparação com o quadro 9 de Torre (2018), que está na seção 3.1.1 desta dissertação, permite-nos avaliar até que ponto esses participantes incorporam padrões característicos do espanhol falado e se há limitações na sua apropriação desses elementos discursivos. A seguir, examinamos separadamente cada participante.

- Ricardo

A análise das aulas observadas mostra que Ricardo utiliza um conjunto reduzido de MC, recorrendo principalmente a *bueno*, *entonces*, *¿sí?*, *¿no?*, *o no?*, *o sea*, *perfecto*, *muy bien* e *es esto*. Seu discurso se mantém relativamente fluido, mas a dependência excessiva de certos marcadores indica um repertório limitado e pouca variação no uso desses elementos. Essa limitação se manifesta na repetição constante de alguns MC, o que sugere um uso automatizado, sem grande consciência metalinguística sobre sua função discursiva.

Durante as aulas, Ricardo emprega *bueno* e *entonces* de maneira recorrente, especialmente no início de turnos conversacionais e em transições entre enunciados. O uso de *bueno*, por exemplo, aparece como um elemento quase automático antes de suas respostas, funcionando como um preenchimento discursivo. Esse padrão foi notado em diferentes momentos das interações, sugerindo que Ricardo internalizou esse MC como um recurso fixo para iniciar falas, independentemente da necessidade pragmática do discurso. Em algumas ocasiões, *bueno* é empregado sem uma função discursiva clara, servindo apenas como uma estratégia para ganhar tempo enquanto estrutura a resposta.

Por outro lado, *entonces* se manifesta de forma ainda mais frequente e cumpre um papel fundamental na organização do discurso de Ricardo. Ele o utiliza para sequenciar informações e indicar relações lógicas entre enunciados, mas também recorre a esse MC de maneira excessiva, empregando-o em momentos onde não há uma real necessidade pragmática. Esse fenômeno sugere um uso mecanizado e não planejado desse marcador, funcionando mais como um hábito discursivo do que como um recurso linguístico consciente. Esse uso reiterado de *entonces* pode comprometer a naturalidade do discurso, tornando-o redundante e artificial.

Nas sessões de visionamento, Ricardo reconheceu o uso excessivo de *entonces*, mas não demonstrou preocupação com sua frequência, afirmando que “não acha que atrapalha a comunicação”. Esse comentário sugere que ele não monitora seu próprio discurso de forma consciente, confiando em padrões já internalizados. Esse dado reforça a hipótese de que sua

competência metalinguística em relação aos MC ainda está em desenvolvimento, pois ele não percebe a redundância como um fator que pode afetar a progressão do discurso.

Outros MC utilizados por Ricardo incluem *o sea*, *¿sí?*, *¿no?* e *¿o no?*. O marcador *o sea* aparece em seu discurso como um recurso para introduzir um esclarecimento sobre uma explicação, mas sem variação significativa de contexto. Esse uso pode indicar que Ricardo interiorizou esse marcador com função explicativa, o que encontra respaldo em Martín Zorraquino e Portolés (1999) e em Torre (2018). Porém, a aplicação limitada desse marcador revela uma apropriação parcial de suas funções, sem explorar a flexibilidade pragmática que ele oferece no espanhol falado.

Já os MC interrogativos *¿sí?*, *¿no?* e *¿o no?* surgem no discurso de Ricardo principalmente como estratégias para buscar a confirmação do interlocutor. Ele os emprega ao final de sentenças, especialmente quando apresenta informações novas ou faz afirmações cuja veracidade deseja reforçar. No entanto, embora esse uso também esteja alinhado com os autores citados no parágrafo anterior, notamos que ele não varia essas construções, limitando-se a um repertório fixo de confirmadores, o que denota um uso mecânico e não estratégico desses elementos.

A entrevista semiestruturada revelou que Ricardo percebe *perfecto* e *muy bien* como expressões de concordância, mas não os classifica como MC. Esse dado reforça a hipótese de que sua consciência metalinguística sobre os marcadores ainda não está plenamente desenvolvida, pois ele não reconhece esses elementos como parte do conjunto de recursos discursivos que contribuem para a coesão e fluidez da oralidade.

Além disso, um aspecto relevante identificado na entrevista foi sua dificuldade em diferenciar MC de conectores temporais. Ricardo identificou equivocadamente *después* e *mientras* como MC, evidenciando uma dificuldade em distinguir os marcadores conversacionais daqueles elementos que possuem uma função estritamente gramatical. Essa confusão pode estar relacionada ao fato de que ambos os elementos aparecem com alta frequência em contextos informais de fala, o que pode ter levado Ricardo a agrupá-los erroneamente na mesma categoria dos MC.

Os dados analisados revelam que Ricardo tem um domínio parcial dos MC, demonstrando um uso automatizado e pouco variado desses elementos. Seu repertório limitado compromete a flexibilidade do discurso, tornando sua fala previsível e, em certos momentos, redundante. A falta de monitoramento consciente e a dificuldade em diferenciar MC de outros elementos discursivos indicam que sua capacidade de pensar a linguagem nesse

aspecto ainda precisa ser mais desenvolvida. A seguir, apresentamos o quadro de triangulação dos dados referentes ao uso de MC por Ricardo:

Quadro 13 - Uso de marcadores conversacionais: Ricardo

Instrumento de pesquisa	Repertório de MC utilizado	Observações sobre a frequência e consciência de uso dos MC	Comparação com o quadro 9 (Torre, 2018) e sinônimos possíveis
Entrevista semiestruturada	Relata que tenta “falar de maneira clara e lógica” e que <i>bueno</i> , <i>vale</i> são palavras que usa muito. Confirma que evita pausas abruptas.	Embora enumere alguns MC que usa com frequência, não consegue verbalizar os possíveis contextos de uso.	Uso intuitivo de <i>bueno</i> e <i>vale</i> . Generaliza os MC da nuvem de palavras como sinônimos deles mesmos, o que não está de acordo com o quadro.
Aulas observadas	<i>Bueno</i> , <i>entonces</i> , <i>¿sí?</i> , <i>¿no?</i> , <i>¿o no?</i> , <i>o sea</i> , <i>perfecto</i> , <i>muy bien</i> , <i>es esto</i> .	Uso com frequência muito elevada dos MC, principalmente <i>o sea</i> e <i>entonces</i> sem monitoramento claro.	Apesar de os MC encontrarem respaldo no quadro 9, os sinônimos deles não foram explorados.
Visionamento	Repetição excessiva de <i>o sea</i> e <i>entonces</i> . Uso estratégico de <i>bueno</i> e <i>vale</i> . Reconhece que repete <i>o sea</i> , mas não relaciona esse uso com estratégias discursivas conscientes.	Justifica usos repetidos de MC pelo cansaço e/ou horário da aula.	Pouca exploração dos sinônimos de <i>o sea</i> e <i>entonces</i> . Para <i>bueno</i> e <i>vale</i> o participante mencionou a palavra “OK” como sinônima.

Fonte: elaborado pelo autor

Vejamos, agora, a análise dos dados referentes ao nosso outro participante.

- Augusto

O participante Augusto apresenta um repertório mais amplo de MC, mas sua produção oral também é marcada por repetições excessivas, especialmente no uso de *vale* e *perfecto*. Durante as aulas observadas, esses dois MC surgem com altíssima frequência em sua fala, funcionando tanto como estratégias de controle interacional quanto como marcadores de

hesitação e preenchimento discursivo. Em vários momentos, Augusto recorre a *vale* e *perfecto* de maneira quase automática, sem uma função pragmática clara, o que sugere um uso mecanizado desses elementos.

Essa repetição excessiva foi confirmada na sessão de visionamento, na qual o próprio Augusto reconheceu que “acaba falando *vale* o tempo todo sem perceber”. Esse reconhecimento indica um grau de consciência metalinguística, mas ao mesmo tempo evidencia que a automatização desses MC pode comprometer a variação discursiva e tornar seu discurso previsível. O uso reiterado desses elementos, ainda que contribua para a fluidez, pode resultar em uma estrutura pouco dinâmica e com menor diversidade de recursos discursivos.

No entanto, diferentemente de Ricardo, Augusto demonstra maior intencionalidade no uso de MC como *o sea*, *bueno* e *entonces*. Durante a análise das aulas observadas, foi possível perceber que ele recorre a *bueno* para introduzir explicações ou reformular enunciados, e emprega *o sea* como estratégia para explicitar seu pensamento e garantir a coesão da fala. Esses usos sugerem que, apesar da repetição excessiva de *vale* e *perfecto*, Augusto possui uma consciência metalinguística mais desenvolvida no que se refere à função estrutural dos MC.

Na interação em sala, observamos que Augusto emprega *entonces* para sinalizar a sequência de ideias e organizar sua fala de maneira mais linear. Esse MC é utilizado com frequência em narrativas e relatos, ajudando a estruturar eventos cronologicamente e facilitando a compreensão do discurso. Diferentemente de Ricardo, que utiliza *entonces* de forma mais automática, Augusto parece usá-lo com maior intencionalidade, o que reforça seu controle sobre a organização da informação.

A entrevista semiestruturada reforçou essa percepção, pois Augusto afirmou que “os MC ajudam a organizar o que quer dizer” e que tenta utilizá-los para tornar sua fala mais natural. Esse comentário indica que ele reconhece a importância desses elementos na progressão discursiva, o que contrasta com Ricardo, que utiliza MC de maneira mais inconsciente. No entanto, sua dificuldade em evitar repetições excessivas demonstra que a automatização ainda prevalece sobre um uso mais estratégico e diversificado desses elementos.

Outro aspecto relevante no discurso de Augusto é sua preferência por MC que indicam confirmação e validação do que está sendo dito. Expressões como *¿no?* e *¿o no?* aparecem frequentemente ao final de seus enunciados, funcionando como verificadores interacionais (Torre, 2018) que buscam envolver o interlocutor na conversa e assegurar a compreensão

mútua. Esse padrão discursivo sugere que Augusto tem uma preocupação com a co-construção do discurso e utiliza esses recursos como estratégias para manter a interatividade da comunicação.

Ao contrário de Ricardo, que tende a recorrer a MC para evitar pausas ou hesitações, Augusto mais os emprega como ferramentas de organização discursiva. Durante as sessões de visionamento, ele demonstrou consciência sobre sua forma de falar e mencionou que tenta ajustar seu discurso ao longo da interação. Isso se reflete no uso de MC como *muy bien* e *es esto*, que aparecem frequentemente como mecanismos de fechamento de ideias ou conclusões parciais dentro de suas intervenções.

Os dados triangulados revelam que Augusto, apesar de demonstrar maior consciência sobre os MC, apresenta um padrão de repetição excessiva que limita a variação discursiva e pode afetar a naturalidade da fala. Seu repertório, embora mais amplo que o de Ricardo, não é explorado de maneira equilibrada, e a predominância de *vale* e *perfecto* sugere uma dependência automatizada desses elementos na construção de seus enunciados. Esse fenômeno pode estar relacionado ao fato de que esses MC são frequentemente utilizados por falantes brasileiros de espanhol como expressões de concordância ou transição, o que pode ter influenciado sua incorporação repetitiva no discurso de Augusto.

A seguir, apresentamos a triangulação dos dados sobre Augusto.

Quadro 14 - Uso de marcadores conversacionais: Augusto

Instrumento de pesquisa	Repertório de MC utilizado	Observações sobre a frequência e consciência de uso dos MC	Comparação com o quadro 9 (Torre, 2018) e sinônimos possíveis
Entrevista semiestruturada	Relata que os MC ajudam na organização da fala e na construção de um discurso mais natural.	Deu informações sobre quais palavras classificadas como MC ele usa e também sobre contextos e/ou fins de uso.	Confirma que usa <i>bueno</i> e <i>o sea</i> para reformulações e <i>¿no?</i> como verificador interacional.
Aulas observadas	<i>Vale, perfecto, bueno, entonces, ¿no?, ¿o no?, muy bien, es esto</i>	Ocorrência muito elevada de uso desses marcadores, muitas vezes de forma automática.	<i>Vale</i> e <i>perfecto</i> usados em excesso, reduzindo variação do discurso. <i>Entonces</i> e <i>bueno</i> são empregados estrategicamente.
Visionamento	Demonstra monitoramento no uso de <i>bueno</i> e <i>o sea</i> . Usou outros MC como <i>yo qué sé</i> , apresentados no quadro 9.	Reconhece o uso excessivo e automatizado de certos MC (como <i>vale</i> e <i>perfecto</i>).	Demonstra maior intencionalidade ao usar <i>o sea</i> , comparável a seu uso nativo.

Fonte: elaborado pelo autor

Na próxima subseção, exploramos os erros e as percepções metalinguísticas relacionadas ao uso dos MC por Ricardo e Augusto.

4.4.3 Erros e (in)consciência metalinguística

Nesta subseção, analisamos os erros cometidos pelos participantes na identificação e no uso dos MC, bem como sua consciência metalinguística sobre esses elementos. A triangulação dos dados obtidos nas aulas observadas, nas entrevistas semiestruturadas e nas sessões de visionamento permite compreender até que ponto os participantes reconhecem os MC, os empregam de maneira intencional ou, por outro lado, cometem equívocos na sua aplicação.

A seguir, apresentamos uma análise detalhada dos erros e da consciência metalinguística de cada participante.

- Ricardo

Na análise dos dados referentes a Ricardo, observamos que seus erros estavam mais relacionados à repetição excessiva de MC e a dificuldades na identificação correta desses elementos do que a desvios estruturais significativos. Seu discurso demonstra fluidez, mas em alguns momentos essa fluidez é comprometida por um uso mecanizado de certos MC, o que evidencia uma consciência metalinguística limitada quanto à função discursiva dessas expressões.

Durante as aulas observadas, Ricardo utilizou *o sea*, *entonces* e *muy bien* com frequência elevada, muitas vezes empregando esses MC de maneira redundante. Essa repetição excessiva, embora não possa ser classificada linguisticamente como erro propriamente dito, compromete a variedade lexical do seu discurso e pode indicar uma estratégia automatizada de preenchimento discursivo. Quando questionado sobre seu próprio uso de MC durante a sessão de visionamento, Ricardo não mencionou diretamente a repetição desses elementos, mas demonstrou surpresa ao notar certos padrões de sua fala, especialmente em momentos em que buscava organizar suas ideias antes de concluir um enunciado.

Além da repetição excessiva, outro ponto relevante foi a identificação equivocada de certas expressões como MC. Durante a entrevista semiestruturada e também na sessão de visionamento, Ricardo demonstrou dificuldade em diferenciar MC de conectores discursivos, atribuindo essa função a palavras como *después* e *mientras*. Essa ocorrência sugere uma compreensão parcial sobre o papel dos MC, pois indica que ele não percebe que tais palavras possuem uma função sintática mais rígida e não operam com a flexibilidade pragmática típica dos MC, apresentadas no quadro 8 do capítulo teórico desta dissertação.

Outro aspecto que chamou atenção foi o uso de *es esto* e *muy bien*, que apareceram frequentemente em sua fala como estratégias para encerrar trechos discursivos. No entanto, a repetição elevada dessas expressões sugere que, mais do que uma escolha estratégica, Ricardo recorre a elas de maneira automatizada. Durante a sessão de visionamento, ele comentou sobre sua forma de falar, mas não indicou que monitorava ativamente a frequência com que utilizava esses MC. Isso sugere que sua consciência metalinguística em relação aos MC ainda está em desenvolvimento.

Dessa forma, os dados indicam que Ricardo internalizou certos padrões do espanhol oral e os emprega com naturalidade, mas sem um controle total sobre suas funções

discursivas. Seu uso dos MC parece ser guiado mais pela familiaridade e exposição à língua do que por um processo reflexivo sobre a adequação desses elementos em diferentes contextos interacionais. A seguir, apresentamos a tabela com a triangulação dos dados referentes a Ricardo.

Quadro 15 - Erros e indícios de consciência metalinguística: Ricardo

Instrumento de pesquisa	Dificuldades na identificação e uso dos MC	Indícios de consciência metalinguística	Observações gerais
Entrevista semiestruturada	Classifica erroneamente <i>después</i> e <i>mientras</i> como MC (sem respaldo no quadro 9).	Não demonstra monitoramento consciente dos MC.	Seu uso de MC ocorre de forma mais reativa do que estratégica, indicando baixa regulação metalinguística.
Aulas observadas	Não diferencia claramente MC de conectores discursivos.	Uso recorrente de <i>o sea</i> , <i>entonces</i> e <i>muy bien</i> , mas de forma automatizada.	Repetição excessiva de MC compromete variação lexical. Utiliza <i>es esto</i> para fechamento de ideias, sem diversificação de estratégias.
Visionamento	Não reconhece a repetição excessiva de MC. Mantém o posicionamento a respeito de <i>después</i> e <i>mientras</i> .	Demonstra surpresa com a frequência de <i>muy bien</i> e <i>o sea</i> , mas não demonstra intenção de alterá-los.	Uso de MC parece mais inconsciente do que intencional. Estrutura pouco variada, mas com fluidez sustentada.

Fonte: elaborado pelo autor

Concluimos a subseção com a triangulação dos dados referentes ao participante Augusto.

- Augusto

Diferentemente de Ricardo, Augusto demonstra maior consciência metalinguística no uso dos MC e exibe uma maior variação desses elementos em sua produção oral. Durante as

aulas observadas, identificamos que ele emprega *vale* e *perfecto* com alta frequência, mas também recorre a *bueno*, *o sea* e *entonces* de maneira estratégica. Enquanto *vale* e *perfecto* aparecem frequentemente como respostas afirmativas ou para manter a interação fluida, *bueno* e *o sea* desempenham funções mais complexas, auxiliando na reformulação e na explicitação do discurso.

Durante as sessões de visionamento, Augusto demonstrou consciência sobre a frequência com que utiliza certos MC. Ele comentou que “acaba falando *vale* o tempo todo sem perceber”, o que indica um monitoramento parcial de sua própria fala. No entanto, mesmo reconhecendo esse padrão, a análise das gravações revela que ele não faz ajustes significativos para reduzir essa repetição. Esse dado sugere que, apesar da consciência metalinguística, sua automatização do uso de *vale* e *perfecto* ainda prevalece sobre uma regulação ativa desses elementos.

A entrevista semiestruturada reforçou essa percepção. Ao ser questionado sobre o uso dos MC, Augusto destacou que os considera essenciais para a estruturação da fala e que busca utilizá-los para tornar sua comunicação mais natural. Diferentemente de Ricardo, que tende a utilizar os MC sem uma reflexão explícita sobre sua função, Augusto verbaliza sua preocupação em empregar esses elementos de maneira eficaz. Esse aspecto se evidencia no uso de *o sea* e *bueno* para introduzir explicações ou reorganizar o discurso, demonstrando um controle maior sobre a progressão textual.

Outro aspecto relevante no discurso de Augusto é sua tendência a utilizar MC para reforçar a interação com o interlocutor. Expressões como *¿no?*, *¿o no?* e *muy bien* aparecem recorrentemente no final de suas frases, funcionando como verificadores discursivos e estratégias para garantir a compreensão mútua. Essa preferência sugere que ele tem uma maior preocupação com a co-construção do discurso, utilizando MC para envolver seu interlocutor na conversa.

Os dados triangulados indicam que, embora Augusto apresente uma consciência metalinguística mais desenvolvida, sua produção oral ainda é caracterizada por padrões de repetição. Seu repertório de MC é mais variado que o de Ricardo, mas a predominância de *vale* e *perfecto* compromete a diversidade lexical e pode gerar um efeito de previsibilidade discursiva. A diferença central entre os dois participantes reside no fato de que Augusto reconhece seu próprio uso dos MC e tenta empregá-los estrategicamente, embora demonstre uso inconsciente de alguns; enquanto Ricardo confia mais na automatização desses elementos sem um monitoramento consciente.

Quadro 16 - Erros e indícios de consciência metalinguística: Augusto

Instrumento de pesquisa	Dificuldades na identificação e uso dos MC	Indícios de consciência metalinguística	Observações gerais
Entrevista semiestruturada	Das expressões apresentadas na nuvem de palavras, reconhece <i>pronto</i> como um MC do espanhol (erro interlíngue).	Expressa preocupação com a organização discursiva e o uso dos MC.	Consciência metalinguística mais desenvolvida que a de Ricardo, mas com dificuldades na diversificação do repertório.
Aulas observadas	Padrão de repetição elevada de <i>vale</i> e <i>perfecto</i> . Uso de <i>pronto</i> .	Demonstra variação no uso de <i>bueno</i> , <i>o sea</i> , <i>¿no?</i> e <i>¿o no?</i> .	Uso estratégico de MC para organização discursiva, mas dependência excessiva de certos elementos.
Visionamento	MC como <i>yo qué sé</i> e <i>digo</i> não foram percebidos pelo participante.	Identifica seu próprio uso repetitivo de <i>vale</i> , mas continua recorrendo ao MC. <i>Yo qué sé</i> e <i>digo</i> podem ter sido usados inconscientemente.	Demonstra regulação parcial do discurso. A consciência existe, mas a adaptação não ocorre de maneira efetiva.

Fonte: elaborado pelo autor

A triangulação dos dados revelou que Ricardo e Augusto apresentam diferentes níveis de consciência metalinguística e dificuldades na identificação e no uso dos MC. Ricardo possui um repertório mais limitado e faz uso automatizado desses elementos, enquanto Augusto demonstra maior monitoramento da própria fala, embora dependa excessivamente de *vale* e *perfecto*.

A identificação equivocada de MC ocorre em ambos, mas de formas distintas. Ricardo tende a confundir MC com outros elementos discursivos, como *después* e *mientras*, o que sugere um uso pouco reflexivo. Já Augusto, apesar de apresentar erros similares, demonstra maior preocupação com a organização de seu discurso e busca ajustes mais conscientes.

As entrevistas e as sessões de visionamento evidenciaram que ambos percebem padrões em sua fala, mas Ricardo não adota estratégias eficazes para modificá-los, enquanto

Augusto tenta ajustar seu discurso, ainda que nem sempre consiga evitar repetições excessivas.

Neste capítulo, detalhamos os dados obtidos em nossa pesquisa e oferecemos considerações sobre cada um deles nas respectivas seções e subseções apresentadas. No próximo, concluímos a dissertação abordando os últimos pontos que nos restam, que compõem nossas considerações finais.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só de concluir um trabalho, não posso dizer que encerro um ciclo. Pelo contrário: cada resultado que obtenho é sempre uma porta que, quando aberta, poderia transformar caminhos e ampliar horizontes.

(O autor)

Iniciamos a escritura deste capítulo final com uma citação de nossa autoria para fazermos constar que concluir esta dissertação representa não apenas a finalização de um trabalho, mas o início de novas possibilidades de reflexão e investigação. A citação destaca a essência dinâmica do conhecimento, que se renova e expande a partir de cada descoberta. Este capítulo final, portanto, busca consolidar os resultados alcançados, refletir sobre as contribuições oferecidas, reconhecer as limitações do estudo e traçar caminhos para futuras pesquisas.

Organizamos o capítulo em quatro seções. Na primeira, revisitamos as perguntas de pesquisa e respondemos a elas com base nos dados coletados e na análise realizada. Na segunda, destacamos as contribuições do estudo para a área de Ensino de Línguas. Na terceira, registramos as limitações enfrentadas ao longo da pesquisa. Finalmente, na última seção, sugerimos possíveis direções para pesquisas futuras.

5.1 As perguntas de pesquisa

Nesta primeira seção, revisitamos as perguntas de pesquisa propostas no início deste trabalho, respondendo a cada uma delas com base nos dados coletados e na análise realizada.

- Como os PELEF têm desenvolvido a competência metalinguística durante sua formação inicial para serem capazes de produzir discursos fluidos e coesos como professores e usuários da língua espanhola?

O desenvolvimento da competência metalinguística entre PELEF durante sua formação inicial é um processo gradual e influenciado por diversos fatores. Essa competência, que envolve a capacidade de refletir sobre os aspectos formais e funcionais da língua e aplicá-los de forma prática em contextos reais, mostrou-se parcialmente desenvolvida entre os dois participantes desta pesquisa. Os resultados apontaram que, embora possuíssem um nível razoável de conhecimento teórico da língua espanhola, os PELEF enfrentaram algumas dificuldades para transferir esse conhecimento para a produção de discursos fluidos e coesos durante o estágio supervisionado.

Os dados analisados indicaram que os PELEF desenvolvem sua competência metalinguística principalmente por meio de experiências práticas, como no estágio obrigatório supervisionado. Durante esse estágio, os participantes tiveram a oportunidade de aplicar seus conhecimentos linguísticos em situações reais de ensino, o que exigiu que refletissem sobre suas escolhas discursivas e ajustassem suas práticas com base no *feedback* que iam recebendo do professor-supervisor. No entanto, ficou evidente que esse desenvolvimento ocorre de forma fragmentada, muitas vezes dependente da orientação fornecida pelos supervisores e das oportunidades criadas durante a prática docente.

Um dos principais desafios enfrentados pelos PELEF foi o uso de marcadores para estruturar seus discursos e criar coesão textual. Embora os participantes os utilizassem em suas produções orais, a análise revelou que seu uso era predominantemente intuitivo e limitado. Os marcadores eram empregados, por exemplo, para introduzir ou concluir tópicos, mas frequentemente faltavam em momentos que exigiam transições mais elaboradas ou conexões lógicas entre ideias. Essa limitação reflete a ausência de um ensino explícito sobre MD nos programas de formação inicial, o que dificulta o desenvolvimento de uma competência metalinguística mais robusta.

Outro fator que influenciou o desenvolvimento da competência metalinguística foi a experiência prévia com a língua espanhola. O participante Augusto que possuía maior familiaridade com o espanhol em contextos acadêmicos e informais demonstrou mais facilidade em identificar e corrigir desvios em suas produções orais. Esse desempenho pode ser explicado pelo fato de que a exposição contínua ao idioma favorece a internalização de padrões linguísticos e discursivos, permitindo um uso mais espontâneo e estratégico dos MD. Além disso, esse participante demonstrou maior autonomia na análise de sua própria produção linguística, o que sugere uma competência metalinguística mais desenvolvida, resultado da prática frequente e do contato prolongado com o idioma.

Em contrapartida, o outro participante, Ricardo, com menos experiência prática na língua, mostrou maior dificuldade em utilizar MD de forma eficaz e dependia mais das atividades reflexivas e de intervenções pedagógicas para avançar. Esse achado reforça estudos sobre aquisição de língua que apontam que a imersão no idioma e a diversidade de experiências linguísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência metalinguística. Nesse sentido, o histórico linguístico pode afetar não apenas a precisão gramatical e lexical dos aprendizes, embora não seja o único aspecto a ser considerado na formação docente, mas também sua capacidade de monitorar e ajustar o próprio discurso em tempo real.

Além do histórico linguístico, a motivação também se revelou um fator determinante no processo de desenvolvimento da competência metalinguística. O participante com maior exposição ao espanhol demonstrou uma atitude mais proativa em relação à aprendizagem e uma disposição maior para revisar e melhorar seu desempenho oral. Por outro lado, o segundo participante, que relatou insegurança em sua produção, mostrou uma abordagem mais passiva, o que pode ter limitado suas oportunidades de aprimoramento. Essa relação entre motivação e desenvolvimento da competência metalinguística é amplamente discutida na literatura, indicando que aprendizes mais motivados tendem a engajar-se de maneira mais ativa em práticas reflexivas e, conseqüentemente, aprimoram sua capacidade de estruturar discursos mais fluidos e coesos, embora em algumas partes da transcrição de discursos de nossos participantes identifiquem-se lapsos que podem ocorrer em situações de comunicação.

O ensino remoto, contexto em que a pesquisa foi realizada, apresentou desafios adicionais para o desenvolvimento da competência metalinguística. A ausência de interações presenciais aumentou a dependência dos PELEF de estratégias linguísticas para manter a coesão textual e o engajamento dos alunos. Ambos os participantes relataram dificuldades em criar uma conexão mais próxima com os estudantes e em ajustar suas escolhas discursivas às demandas do ambiente virtual. Essa situação evidenciou a necessidade de adaptação às especificidades do ensino remoto, mas também destacou a relevância dos MD como ferramentas para superar essas barreiras comunicativas.

Em síntese, os PELEF têm desenvolvido sua competência metalinguística principalmente por meio da prática supervisionada e de atividades reflexivas que promovem a análise crítica de suas próprias produções. Embora o processo de desenvolvimento apresente limitações, ele é enriquecido por fatores como intervenções pedagógicas de professores e as experiências individuais dos participantes com a língua espanhola. No entanto, a falta de ensino explícito sobre MD nos programas de formação inicial ainda representa uma lacuna que impacta diretamente a capacidade dos PELEF de produzir discursos mais fluidos e coesos em contextos de ensino.

- Como os PELEF do estágio obrigatório supervisionado identificam e descrevem a função dos marcadores discursivos próprios da oralidade em produções orais?

A pesquisa revelou que os PELEF possuem uma habilidade limitada para identificar e descrever a função dos marcadores discursivos próprios da oralidade. Essa limitação reflete uma entre tantas outras possíveis lacunas na formação inicial, tanto no que diz respeito ao

ensino explícito sobre os MC quanto à prática de análise metalinguística aplicada ao discurso. Durante o estágio obrigatório supervisionado, os participantes demonstraram uma consciência parcial sobre a presença desses marcadores em seus discursos e os utilizaram de forma intuitiva, mas muitas vezes sem compreender completamente sua funcionalidade e impacto na construção de coesão e fluidez.

Os dados coletados por meio das sessões de visionamento e das entrevistas semiestruturadas indicaram que os PELEF conseguem reconhecer a presença de MC em suas produções, mas frequentemente têm dificuldade em articular suas funções específicas. Por exemplo, durante as reflexões guiadas, os participantes identificaram marcadores como *entonces*, *vale*, *así que*, *bueno* e *pues* em suas aulas, mas suas descrições sobre o papel desses marcadores no discurso foram genéricas, muitas vezes limitadas a observações como “serve para conectar” ou “ajuda a organizar o que estou falando”. Essas respostas indicam uma compreensão superficial dos MC, que não explora as nuances de suas funções pragmáticas ou textuais.

Os PELEF, no entanto, demonstraram maior facilidade para identificar MC com funções mais evidentes, como aqueles usados para introduzir ou concluir tópicos. Durante as análises reflexivas, eles reconheceram o uso de marcadores como *primero* ou *es esto* para organizar suas aulas, mas enfrentaram dificuldades ao tentar explicar o uso de MC mais sutis, como *entonces* ou *pero*, que frequentemente aparecem em momentos de hesitação ou para manter o fluxo da interação. Essa dificuldade pode ser atribuída à ausência de formação específica sobre o papel dos MD na comunicação oral, já que são poucas as disciplinas curriculares de teoria e prática do espanhol oral e escrito, bem como à falta de prática analítica em contextos formativos.

Além disso, os participantes frequentemente identificaram o uso de MC em suas produções como “preenchimentos”, o que revela uma percepção negativa sobre esses elementos. Esse entendimento limitado contribui para o subaproveitamento dos MC em suas práticas pedagógicas. Em contextos de ensino, os MC não apenas preenchem pausas, mas também desempenham papéis essenciais na construção de coesão textual, na sinalização de mudanças de tópico e na manutenção da interação com os alunos (Martín Zorraquino; Portolés, 1999; Nogueira da Silva, 2016; Torre, 2018, 2022). E, não apenas demonstram competência comunicativa, mas também evidenciam um uso avançado da competência metalinguística (Nogueira da Silva, 2010, 2016; Almeida Filho, 2022). No entanto, a falta de formação sobre essas funções leva os PELEF a perceberem esses elementos como secundários ou até mesmo dispensáveis (Portolés, 1998; Melo, 2018; Bravo, 2022).

Outro aspecto revelado pela pesquisa foi a influência das sessões de visionamento na capacidade dos PELEF de identificar e descrever os MC. Durante essas sessões, os participantes tiveram a oportunidade de revisar suas próprias produções orais, analisando trechos específicos em que os marcadores discursivos foram utilizados. Essa atividade reflexiva guiada mostrou-se essencial para que os estagiários percebessem padrões e lacunas em suas práticas. Por exemplo, um dos participantes identificou o uso frequente do marcador *entonces* para introduzir explicações, mas também reconheceu a falta de variedade nos MD empregados. Essa análise crítica individual permitiu que ambos os participantes ajustassem suas práticas em aulas subsequentes, diversificando o uso de MD e explorando suas funções de maneira mais consciente.

Apesar dessas limitações, os dados também indicaram que, ao revisarem suas experiências durante o estágio, os PELEF demonstraram avanços na identificação e descrição dos MD. Por meio das atividades reflexivas conduzidas na pesquisa, os participantes foram capazes de reconhecer o papel de alguns MD na gestão da interação em sala de aula. Por exemplo, um deles percebeu que utilizava o marcador “ok” e expressões como *tranquilo* para verificar a compreensão dos alunos e manter o engajamento durante as aulas. Esse reconhecimento retrospectivo reflete o potencial das práticas reflexivas pós-estágio para promover uma consciência metalinguística mais apurada, mesmo após o término da formação prática.

Outro elemento que influenciou a identificação dos MD foi o contexto do ensino remoto, no qual a comunicação oral assume um papel central na ausência de pistas não verbais. Em situações presenciais, os professores frequentemente utilizam gestos, expressões faciais e outros recursos visuais para complementar o discurso, enquanto, no ambiente remoto, a fala se torna a principal ferramenta de mediação, não eliminando a possibilidade do uso de recursos não-verbais. Essa mudança de dinâmica ressaltou a importância dos MD como elementos estruturadores do discurso e facilitadores da interação, mas também expôs as limitações dos PELEF em reconhecer e explorar plenamente essas funções. Em entrevistas, os participantes relataram sentir que “faltava algo” em suas explicações e interações, sem necessariamente associar essa lacuna à ausência ou uso ineficaz de MD.

Em conclusão, os PELEF identificam os MD em suas produções orais de maneira inicial e frequentemente limitada, concentrando-se em marcadores mais evidentes e subestimando os elementos mais sutis. Essa dificuldade decorre da falta de formação explícita sobre os MD e de oportunidades práticas para explorar suas funções em profundidade.

- Em que medida eles são conscientes do significado que atribuem aos marcadores discursivos e a que se deve essa (in)consciência metalinguística?

A pesquisa revelou que os PELEF possuem uma consciência limitada e fragmentada sobre o significado que atribuem aos MD em suas produções orais. Essa consciência limitada está diretamente relacionada a lacunas na formação inicial, ao caráter intuitivo do uso de MD pelos participantes e à ausência de uma abordagem sistemática sobre esses elementos nos programas de formação docente. Embora os PELEF reconhecessem a presença de MD em seus discursos e conseguissem, em alguns casos, associá-los a funções específicas, como conectar ideias ou organizar o discurso, sua compreensão sobre o significado mais amplo desses marcadores foi frequentemente superficial.

Durante as entrevistas e sessões de visionamento conduzidas na pesquisa, os participantes demonstraram maior consciência sobre MD de funções mais evidentes, como aqueles usados para introduzir ou concluir tópicos. Marcadores como *primero*, *entonces* e *por último* foram facilmente identificados e associados a suas funções no discurso. No entanto, quando questionados sobre MD mais sutis, como *pues*, *bueno* ou *a ver*, os PELEF apresentaram dificuldades em explicar o significado atribuído a esses elementos. Em muitos casos, os participantes descreviam tais marcadores como “palavras de preenchimento”, subestimando sua importância para a coesão textual e a fluidez discursiva.

Essa compreensão limitada reforça a ideia da escassez de abordagem desse tema em gramáticas ou capítulos de livros, o que implica na falta de um ensino explícito e reflexivo sobre MD nos programas de formação inicial. Embora os participantes possuíssem um conhecimento básico sobre a língua espanhola, não haviam sido expostos a práticas que os ajudassem a identificar, analisar e aplicar marcadores de maneira consciente e estratégica. Essa lacuna formativa também foi evidente na maneira como os PELEF interpretavam seu próprio uso de MD, muitas vezes atribuindo significados vagos ou até negativos a esses elementos, sem explorar sua funcionalidade pragmática ou sua contribuição para a interação comunicativa.

A pesquisa também destacou que a consciência metalinguística dos participantes estava diretamente relacionada às oportunidades de reflexão oferecidas pela investigação. Ao revisar suas práticas por meio de sessões de visionamento e análises reflexivas, os PELEF começaram a desenvolver uma compreensão mais detalhada sobre o papel dos MD em seus discursos. Por exemplo, um dos participantes, ao assistir a uma gravação de suas aulas,

identificou que utilizava o marcador *vale* para sinalizar mudanças de tópico e confirmar a atenção dos alunos. Esse reconhecimento, que não havia ocorrido durante a prática docente, evidenciou o impacto das atividades reflexivas na promoção de uma consciência metalinguística mais apurada.

Contudo, a consciência sobre os MD também foi influenciada por fatores individuais, como a experiência prévia com a língua espanhola e o grau de familiaridade com o contexto de ensino. O participante com maior exposição ao espanhol em situações formais e informais demonstrou uma consciência mais desenvolvida sobre os significados e funções dos MD em comparação ao outro participante, que possuía menos vivências práticas com a língua. Essa diferença sugere que o histórico linguístico desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência metalinguística, embora não substitua a necessidade de uma formação sistemática e estruturada.

Além disso, a pesquisa identificou que a adaptação ao contexto de ensino remoto, onde os PELEF realizaram suas práticas, também impactou sua consciência sobre os MD. A ausência de interações presenciais e a dependência de ferramentas tecnológicas exigiram que os participantes se concentrassem mais nos aspectos linguísticos de sua comunicação, incluindo o uso de MD para organizar o discurso e gerenciar a interação. Apesar disso, os PELEF relataram dificuldades em ajustar seus discursos às demandas do ambiente virtual e frequentemente subestimaram o papel dos MD como elementos mediadores da comunicação em contextos digitais.

A consciência metalinguística parcial e fragmentada demonstrada pelos participantes pode ser explicada por uma combinação de fatores estruturais, pedagógicos e individuais. A ausência de um ensino explícito sobre os MD nos cursos de formação inicial emergiu como a principal limitação, dificultando o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o significado e a funcionalidade desses elementos. Além disso, a falta de oportunidades para reflexão crítica sobre as próprias práticas durante a formação inicial contribuiu para consolidar uma percepção limitada e, em alguns casos, negativa dos MD. Por outro lado, as atividades reflexivas realizadas após o estágio revelaram-se eficazes para fomentar avanços na consciência metalinguística dos PELEF. Esses resultados destacam o potencial de intervenções específicas para promover uma compreensão mais ampla e estratégica dos MD. Assim, a inclusão de práticas formativas direcionadas nos programas de formação docente pode desempenhar um papel importante no fortalecimento da competência metalinguística, permitindo que futuros professores a desenvolvam de forma mais consciente no que diz respeito, no caso de nossa pesquisa, ao uso desses elementos discursivos.

Tendo respondido às perguntas de pesquisa, passemos à próxima seção, na qual apresentamos as contribuições do estudo que conduzimos.

5.2 Contribuições do estudo

A pesquisa que levamos a cabo e que apresentamos nesta dissertação oferece contribuições relevantes em diversos âmbitos, incluindo a área de Ensino de Línguas, os participantes da pesquisa, a instituição onde ela foi realizada, o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), o ensino de espanhol e a bibliografia da área. Por meio de uma análise detalhada sobre o uso de MD na prática docente de professores em formação, foram abordadas questões centrais que conectam teoria e prática, ampliando o entendimento sobre o papel desses elementos na interação comunicativa e pedagógica.

Na área aplicada de Ensino de Línguas, a pesquisa contribui para a compreensão do papel essencial dos MD na construção de interações eficazes em sala de aula. Esses marcadores desempenham funções fundamentais na organização do discurso, no estabelecimento de coesão textual e na facilitação da interação entre professores e alunos. A análise dos dados demonstrou que, embora os participantes tivessem um conhecimento razoável sobre os aspectos linguísticos da língua espanhola, enfrentavam dificuldades específicas no uso desses marcadores em contextos de ensino. Essas dificuldades incluem a aplicação inadequada de MD para introduzir, conectar ou concluir ideias, além de uma utilização inconsistente de MC para manter e sustentar interações. Essas lacunas apontam para a necessidade de um ensino mais explícito e direcionado, que aborde tanto a teoria quanto a prática desses elementos discursivos.

Para os participantes da pesquisa, a experiência conosco durante a coleta de dados proporcionou uma oportunidade relevante de crescimento profissional. As sessões de visionamento foram uma parte fundamental do estudo, permitindo que os professores-estagiários analisassem sua atuação de forma estruturada, promovendo uma autoavaliação fundamentada e consciente. Essa prática não apenas ajudou a aperfeiçoar o desempenho imediato dos participantes, mas também fomentou uma atitude reflexiva e crítica, que pode ser aplicada em situações futuras de ensino. Paralelamente, as entrevistas semiestruturadas desempenharam um papel igualmente importante ao proporcionar um espaço de reflexão e diálogo direto entre os pesquisadores e os estagiários. Durante essas entrevistas, os participantes tiveram a oportunidade de verbalizar suas percepções, dúvidas e estratégias, articulando aspectos de sua prática docente que, muitas vezes, passariam despercebidos em

uma observação tradicional. Essa etapa foi essencial para compreender suas motivações, dificuldades e avanços, consolidando a pesquisa como um processo colaborativo de aprendizado. Combinadas, as sessões de visionamento e as entrevistas semiestruturadas ofereceram um panorama mais amplo e profundo do desenvolvimento dos participantes. Enquanto o visionamento ajudou a identificar aspectos técnicos e práticos do uso de MD, as entrevistas permitiram captar a dimensão subjetiva do processo de aprendizagem, como sentimentos de insegurança inicial e a evolução para uma postura mais confiante e autônoma.

No contexto institucional, o estudo trouxe benefícios diretos para o PESES. A pesquisa destacou a relevância desse projeto como um espaço privilegiado para a formação de professores, permitindo que teoria e prática dialoguem de maneira constante. Ao identificar desafios enfrentados pelos estagiários, como a dificuldade em equilibrar fluência e precisão no uso da língua e a limitação de estratégias para lidar com situações comunicativas variadas, a pesquisa forneceu subsídios concretos para aprimorar o programa. A inclusão de atividades específicas sobre MD e a intensificação do acompanhamento supervisionado foram algumas das sugestões propostas. Além disso, o PESES foi consolidado como um ambiente de inovação pedagógica, onde novas práticas podem ser experimentadas e avaliadas, reforçando sua importância como um potencial laboratório de excelência na formação docente.

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) também se beneficia diretamente dos achados desta pesquisa. O estudo reafirma o compromisso do PPGLA em produzir conhecimento que dialogue com problemas reais enfrentados no ensino de línguas. A dissertação contribui para o avanço teórico e metodológico da área ao combinar análise qualitativa detalhada com aplicação prática, fortalecendo a posição do programa como um centro de referência acadêmica. Além disso, a pesquisa serve como um modelo metodológico para investigações futuras, especialmente no que diz respeito à integração de dados empíricos com fundamentação teórica robusta. De oferecer soluções práticas para problemas pedagógicos, o estudo demonstra como a Linguística Aplicada pode contribuir para a transformação das práticas educacionais.

No que diz respeito ao ensino de espanhol, a dissertação aborda questões específicas que impactam a prática docente. O estudo destaca que o domínio de MD é essencial para a mediação entre língua e cultura, especialmente em contextos de ensino de ELE, nos quais a adaptação às necessidades dos alunos é fundamental. Além disso, a observação de desafios enfrentados pelos professores-estagiários revelou a importância de abordar o ensino de espanhol de maneira contextualizada, promovendo uma compreensão mais ampla das

interações culturais e linguísticas. Essa perspectiva incentiva a inovação nas metodologias de ensino, adaptando-as às demandas contemporâneas e aos diferentes perfis de aprendizes.

Por fim, esta dissertação enriquece a bibliografia da área ao oferecer uma análise detalhada e inovadora sobre o uso de MD em contextos reais de ensino. A combinação de observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e sessões de visionamento representa uma abordagem metodológica robusta, que pode servir como referência para futuras investigações. Os resultados desta pesquisa não apenas ampliam o entendimento sobre o papel dos MD, mas também abrem novos caminhos para explorar seu impacto em diferentes contextos culturais e institucionais. Além disso, a pesquisa contribui para o debate sobre a integração de teoria e prática na Linguística Aplicada, demonstrando como abordagens empíricas podem gerar informações relevantes para a prática docente e a formação de professores.

Em síntese, as contribuições desta dissertação são amplas e profundas, abrangendo desde o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o Ensino de Línguas até a consolidação de práticas reflexivas que impactam diretamente os participantes, a instituição de realização do estudo e o Programa de Pós-Graduação. No ensino de espanhol, o estudo oferece dados para a formação de professores mais bem preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade, enquanto, na bibliografia da área, amplia o conhecimento sobre os marcadores discursivos e conversacionais, fornecendo bases sólidas para futuras investigações. Essas contribuições reafirmam a importância da Linguística Aplicada como uma ciência interdisciplinar e transformadora, comprometida com a melhoria contínua das práticas educativas e com a expansão dos horizontes do conhecimento. Passemos à próxima seção, na qual discorreremos sobre as limitações da pesquisa.

5.3 Limitações da pesquisa

Enquanto pesquisadores, estamos cientes de que todo protocolo de pesquisa científica está sujeito a limitações que, embora possam ser interpretadas como restrições, também funcionam como trampolins para futuras investigações e aprimoramentos metodológicos. Esta pesquisa, na qual investigamos o uso de MD na prática docente de professores em formação, não foge a essa regra. Agrupamos as limitações enfrentadas ao longo do estudo em etapas as quais merecem atenção detalhada para compreender o alcance e as restrições dos resultados obtidos, a saber: aspectos metodológicos, contextuais, amostrais e teóricos.

Em termos metodológicos, uma das principais limitações desta pesquisa reside no método qualitativo utilizado. Embora esse método nos tenha permitido realizar uma análise

profunda e detalhada das práticas discursivas dos participantes, ele também restringe a generalização dos achados. O foco em compreender fenômenos específicos e contextualizados resultou em dados ricos, mas restritos em representatividade, o que significa que as conclusões desta dissertação não podem ser automaticamente aplicadas a outros contextos de ensino de línguas. Além disso, os instrumentos de pesquisa empregados, como as entrevistas semiestruturadas e as sessões de visionamento, dependem em grande parte da capacidade dos participantes de se expressarem de forma clara e introspectiva. Nem todos apresentaram o mesmo nível de habilidade reflexiva, o que pode ter limitado a profundidade de algumas análises. Adicionalmente, a presença do pesquisador durante as sessões de visionamento pode ter gerado efeitos de desejabilidade social, em que os estagiários se sentiram inclinados a oferecer respostas mais favoráveis ou alinhadas às expectativas percebidas.

Outro ponto metodológico relevante foi a dependência de registros audiovisuais para a coleta de dados. Em alguns casos, a qualidade técnica das gravações apresentou limitações, dificultando a análise minuciosa de certos trechos. Embora medidas tenham sido tomadas para minimizar esses problemas, tais restrições são comuns em estudos que dependem de tecnologias para registrar interações em tempo real. Esse fator, aliado às dificuldades naturais de captar nuances discursivas em áudio e vídeo, pode ter limitado a identificação de marcadores sutis ou menos evidentes durante as análises.

As limitações contextuais também desempenham um papel importante nesta pesquisa. O estudo foi conduzido em um único programa de estágio supervisionado, vinculado a uma instituição específica, o que restringe a diversidade de contextos institucionais e culturais analisados. Embora o PESES tenha se mostrado um ambiente rico para a coleta de dados, é inegável que diferentes programas de formação de professores apresentam variações substanciais em termos de abordagem pedagógica, expectativas institucionais e recursos disponíveis. Assim, os resultados aqui discutidos refletem as particularidades desse programa específico, e sua aplicação a outros contextos deve ser feita com cautela. Além disso, a pesquisa foi conduzida em um período de mudanças institucionais e pedagógicas relacionadas à pandemia de COVID-19 e de greve docente, o que impactou diretamente as práticas docentes e as condições do estágio supervisionado. A introdução de tecnologias digitais e a adaptação para ambientes híbridos ou online trouxeram variáveis adicionais que influenciaram o uso de MD de formas que ainda não foram completamente exploradas.

Outro elemento contextual que limitou a pesquisa foi a relação entre os participantes e os supervisores do programa. Embora o papel do supervisor tenha sido reconhecido como crucial para a orientação e o acompanhamento dos professores-estagiários, a pesquisa não

aprofundou as dinâmicas dessa interação, que poderiam fornecer informações adicionais sobre a evolução do uso de MD ao longo do estágio. Restrições de tempo e recursos impediram uma análise mais detalhada desse aspecto, o que representa uma oportunidade para estudos futuros.

Quanto às limitações amostrais, o estudo contou com um número reduzido de participantes, todos provenientes de um mesmo programa de formação docente. Essa amostra, embora adequada para uma análise qualitativa aprofundada, não abrange a diversidade de perfis encontrados em programas de formação de professores de línguas. Fatores como idade, formação acadêmica, histórico linguístico e experiência prévia podem influenciar o uso de MD, e a homogeneidade relativa dos participantes limita a abrangência dos resultados. Além disso, a pesquisa não incluiu uma abordagem comparativa entre grupos de controle e experimentais. Embora tenha se concentrado em analisar o desempenho dos participantes em situações reais de ensino, a ausência de grupos de controle impediu a avaliação mais robusta do impacto das intervenções realizadas, como as sessões de visionamento, no desenvolvimento das competências discursivas dos estagiários.

Adicionalmente, o critério de seleção dos participantes baseou-se em disponibilidade e interesse, o que pode ter introduzido um viés amostral. Participantes mais engajados e reflexivos podem ter se voluntariado para o estudo, o que potencialmente influencia os resultados e restringe a representatividade da amostra. Essa limitação destaca a importância de estudos futuros que contemplem amostras mais amplas e diversificadas, incluindo participantes de diferentes contextos e perfis.

No âmbito teórico, a pesquisa enfrentou desafios relacionados à delimitação dos conceitos de marcadores discursivos e conversacionais. Apesar de a literatura oferecer definições amplamente aceitas, sua aplicação prática em contextos de ensino mostrou-se complexa. Determinar, por exemplo, quando um marcador está sendo utilizado de forma funcional ou apenas como um elemento de preenchimento pode ser subjetivo, dependendo da interpretação do pesquisador. Essa subjetividade, inerente à análise qualitativa, representa um risco de viés que deve ser considerado na interpretação dos resultados. Além disso, a pesquisa optou por focar em um subconjunto específico (os marcadores próprios da oralidade), o que permitiu uma análise mais detalhada, mas limitou o escopo teórico ao deixar de lado outros marcadores que poderiam ser relevantes em diferentes contextos comunicativos.

Outro aspecto teórico que merece destaque é a interação entre MD, MC e outros elementos discursivos, como entonação, pausas e gestos. Embora o estudo tenha reconhecido a importância desses fatores, eles não foram explorados em profundidade, o que representa uma lacuna a ser abordada em futuras investigações. A integração desses aspectos poderia

oferecer uma visão mais abrangente da construção do discurso em sala de aula, considerando tanto elementos verbais quanto não verbais.

Apesar dessas limitações, é importante ressaltar que elas não invalidam os resultados da pesquisa. Pelo contrário, reconhecer essas restrições é fundamental para garantir a transparência do trabalho e para situar seus achados no contexto mais amplo do Ensino de Línguas. Cada limitação discutida representa também uma oportunidade para aprofundar e expandir o conhecimento na área, abrindo caminhos para futuras investigações que possam abordar essas lacunas de maneira mais abrangente. Vejamos na última seção deste capítulo as nossas sugestões de pesquisas futuras.

5.4 Sugestões de pesquisas futuras

Com base nos achados e limitações desta pesquisa, várias possibilidades se abrem para futuras investigações que aprofundem o conhecimento sobre MD, bem como seu papel no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professores. As sugestões a seguir buscam expandir as perspectivas abordadas nesta dissertação, explorando contextos, metodologias e enfoques que possam complementar e ampliar os resultados obtidos.

Uma direção promissora para pesquisas futuras seria investigar o impacto do ensino explícito de MD no desenvolvimento da competência comunicativa de professores e alunos. Embora esta dissertação tenha evidenciado a importância desses marcadores, um estudo mais focado em intervenções pedagógicas específicas poderia fornecer dados robustos sobre como práticas de ensino intencionais contribuem para a utilização eficaz desses recursos. Por exemplo, seria relevante avaliar programas de formação que integrem atividades como análise de discursos, simulações de aula e exercícios de reflexão metalinguística, medindo o progresso dos participantes ao longo do tempo.

Outro aspecto a ser explorado é a variação no uso de MD em diferentes contextos culturais e institucionais. Esta pesquisa foi conduzida em um ambiente específico, mas marcadores discursivos são altamente sensíveis a variações linguísticas e culturais. Investigar como esses elementos são utilizados em contextos de ensino em outros países ou regiões poderia enriquecer a literatura e oferecer informações sobre adaptações culturais e pedagógicas no ensino de línguas. Além disso, seria relevante comparar o uso de MD entre professores de línguas diferentes, como inglês, francês, alemão ou outras línguas românicas, a fim de identificar padrões e diferenças que possam informar práticas mais inclusivas e eficazes.

Uma área ainda pouco explorada, mas potencialmente frutífera, é o estudo da relação de uso dos MD e a percepção dos alunos sobre a eficácia do ensino. Pesquisas que combinem análises de desempenho docente com questionários e entrevistas com alunos poderiam revelar como a utilização desses marcadores influencia a compreensão, o engajamento e a motivação dos estudantes em sala de aula. Esse enfoque ajudaria a esclarecer o impacto direto dos MD na experiência de aprendizagem, fornecendo dados que poderiam informar tanto a prática docente quanto o desenho curricular.

Além disso, seria interessante aprofundar o estudo do uso de MD em contextos tecnológicos, como aulas online síncronas e híbridas, dado que esta pesquisa foi realizada exclusivamente em ambiente de ensino remoto (sem a nossa participação durante as observações). A utilização de ferramentas digitais no ensino de línguas trouxe novas dinâmicas para a interação, especialmente em termos de frequência e funcionalidade dos marcadores discursivos e conversacionais. No entanto, permanece a necessidade de explorar como essas adaptações impactam diferentes aspectos da comunicação docente e discente. Estudos futuros poderiam investigar mais detalhadamente as especificidades do uso desses marcadores em plataformas digitais, incluindo variações em sua utilização em comparação com o ensino presencial. Isso contribuiria para a formação de professores que atuam em contextos virtuais, ajudando-os a aproveitar melhor as possibilidades comunicativas oferecidas pelas tecnologias e a superar desafios inerentes a esses ambientes.

No âmbito da formação linguística do docente, sugerimos explorar a eficácia de diferentes estratégias de supervisão e acompanhamento, com foco no desenvolvimento da competência discursiva. Estudos comparativos que analisem o impacto de práticas como *feedback* individualizado, sessões de visionamento em grupo e *workshops* sobre MD poderiam oferecer informações sobre práticas mais eficazes para preparar professores em formação. Além disso, investigar como supervisores e orientadores utilizam MD em suas próprias interações com os estagiários poderia revelar estratégias comunicativas que contribuam para o aprendizado dos futuros professores.

Uma pesquisa longitudinal também seria de grande valia para avaliar como o uso de MD evolui ao longo da carreira docente. Enquanto esta dissertação se concentrou em professores em formação, pesquisas futuras poderiam acompanhar o desenvolvimento de professores experientes, analisando como fatores como experiência, formação continuada e contextos de ensino influenciam a utilização desses marcadores. Esse tipo de estudo poderia fornecer uma visão mais ampla sobre o papel dos MD no aprimoramento das práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Outra sugestão importante é investigar como os MD são percebidos e utilizados em contextos bilíngues ou multilíngues. A crescente demanda por professores que atuem em ambientes educacionais multilinguísticos destaca a importância de compreender como esses marcadores são adaptados para atender a públicos diversificados. Estudos que analisem o uso de MD em interações bilíngues, por exemplo, poderiam contribuir para a formação de professores que precisam alternar entre línguas em sala de aula, podendo oferecer meios para que os marcadores sejam utilizados de forma funcional e culturalmente sensível.

No campo metodológico, há espaço para pesquisas que integrem técnicas de análise discursiva mais avançadas, como o uso de softwares de processamento de linguagem natural (PLN) para identificar e classificar automaticamente MD em grandes corpora de interações. Isto permitiria a análise de uma quantidade maior de dados, aumentando a representatividade dos achados e possibilitando a identificação de padrões que talvez não sejam evidentes em análises qualitativas tradicionais. Além disso, estudos experimentais que combinem métodos qualitativos e quantitativos poderiam oferecer uma compreensão mais ampla e detalhada do uso de MD em diferentes contextos.

No que diz respeito ao aprendizado dos alunos, seria valioso investigar como o ensino de MD pode ser incorporado diretamente ao currículo de línguas estrangeiras. Embora os marcadores geralmente sejam aprendidos de forma implícita, pesquisas futuras poderiam explorar métodos explícitos de ensino desses elementos, avaliando seu impacto na fluência, coesão e clareza dos discursos dos aprendizes. Além disso, estudar como os alunos percebem e reproduzem MD ao interagir com falantes nativos poderia fornecer informações sobre estratégias eficazes de ensino e aprendizagem.

Por fim, uma área emergente que merece atenção é a relação entre MD, MC e aspectos emocionais da comunicação, como a construção de empatia e conexão entre professores e alunos. Pesquisas que analisem como esses marcadores são utilizados para expressar emoções, estabelecer *rapport* e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor poderiam oferecer novas perspectivas sobre o papel dos MD no ensino de línguas.

Em resumo, as sugestões apresentadas refletem a riqueza e a complexidade do tema investigado nesta dissertação. Embora as limitações do estudo tenham apontado restrições específicas, elas também abriram portas para uma série de novas possibilidades de pesquisa, que podem expandir o conhecimento sobre MD em contextos de ensino e além. Essas pesquisas futuras podem ajudar a formar professores mais preparados e conscientes sobre como usam os MD durante o ensino, seja em aulas presenciais ou remotas. Explorar essas direções futuras contribuirá não apenas para a formação de professores mais preparados e

reflexivos, mas também para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, eficazes e culturalmente sensíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLAIN, S.; DURÃO, A. B. A. B. Interlândia, análise de erros e influências interlinguísticas: experiências de ensino e aprendizagem on-line de FLE. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 25, n. 49, jan./jun., 2022, p. 108-142.

ALMEIDA, V. P. **Conhecendo as regras do jogo**: A competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira. Orientador: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo. 2011. 263 p. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AKERBERG, M. Portunhol: uma interlândia superável. *In*: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. (Org.). **Novas línguas/línguas novas**: questões da interlândia na pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012, p. 25-42.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas (SP): Pontes, 1995. P. 9-21.

_____. Auto análises de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de línguas. *In*: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 207-223.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMICH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008, p. 33-47.

_____. (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. (Org.). **Competências por dentro**: estrutura e funcionamento das competências na área de Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

_____. **Léxico vital da área de ensino de línguas na perspectiva da Ciência Aplicada da Linguagem**. Produção acadêmica, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2022.

ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês):** implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado, UNICAMP, 2000.

ANDRADE, A. M. de; CARLOS, V. G. Portunhol - língua, interlíngua ou dialeto?: uma revisão bibliográfica. **WEB Revista Sociodialeto**, n. 11, p. 175-199, 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/c5c0xn5>>. Acesso em 6 jan. 2024.

ARAÚJO, A. S. C. **Articular reflexão metalinguística e produção de texto:** uma experiência pedagógico-didática no ensino de línguas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês). Faculdade de Letras - Universidade do Porto, 2021.

BACHMAN, L. Communicative language and ability. *In: Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford Press, 1990.

BARBEIRO, L. F. **Consciência metalinguística e expressão escrita**. Braga: Universidade do Minho, 1994.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, s.v, n. 16, 2003, p. 491-202.

BARTELMEBS, R. C. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. **Metodologias de estudos e pesquisas em educação III**, 2013.

BASSO, E. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira:** entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. *In*: SILVA, K. A.; ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. (Orgs.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 127-155.

BENTINHO et al. **A comunicação por dentro**: conheça o fantástico mundo da competência comunicativa. Universidade de Brasília - UnB. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA. Pôster apresentado na disciplina “Competência Comunicativa”. 2015.

BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. Aportaciones de la lingüística del texto. *In*: LOBATO, J. S.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores**. Primera Parte: Epistemología, Madrid: SGEL, 2004, p. 199-218.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOYERO RODRÍGUEZ, M. J. **Los marcadores conversaciones que intervienen en el desarrollo del diálogo**. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAVO, L. **Lectura inicial y psicología cognitiva**. 3 ed. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile, 2009.

BRAVO, R. R. Enseñanza de algunos marcadores discursivos argumentativos y contraargumentativos (MDACA) en español. **2º seminário internacional de lectura y de escritura literarias y académicas**, Pasto (Colômbia), p. 62-103, 2021. Disponível em: <https://www.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2021/06/DOCUMENTO-2%C2%BA-SEMINARIO-INTERNACIONAL-LECTURA-Y-ESCRITURA.pdf#page=62>. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRIZ GÓMEZ, A. **El español coloquial en la conversación**: esbozo de pragmagramática. Barcelona: Ariel, 1998.

CAMPS, A. L. La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. **A linguística na Formação do Professor: das teorias às praticas**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2019. p. 11-22.

- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R., W. Language and communication*. New York: Longman Group Ltd., 1983.
- CANTERO, F. J. S. Complejidad y competencia comunicativa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2008, p. 71-87.
- CASTAÑEDA, P. F. **El lenguaje verbal del niño**. San Marcos, España. 2009.
- CASTELO, A. **Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu**: descrição, implicações e aplicações para o ensino do português como língua materna. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012.
- CELCE MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *In: Intercultural language use and language learning*, 2008.
- CELCE MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURREL, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *In: Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1990, 6, p. 5-35.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHOMSKY, A. N. **Readings for Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1973.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COOK, V. **Linguistics and second language acquisition**. New York: St. Martin's Press, 1993.
- CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, v. 5, p. 161-170, 1967.
- DEMOND, E. GOMBERT, J. E. Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. **Eduquer et Former: Theories et Pratiques**, n. 3-4, 1995, p. 11-25.
- DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. California: Sage Publications, 2000.

_____. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical**. 1 ed. Ministério da Educação, 2011.

DULAY, H.; BURT, M. Goofing, an indicator of children's second language strategies. **Language learning**, n. 23, 1972, p. 245-258.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1992.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. **Reserach methods in language and education**. Encyclopedia of Language Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FARIAS, A. C. S.; SOUZA, F. A. **Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização**. Salvador: Artigo, 2019.

FERNÁNDEZ, Y. R. Os conectores no desenvolvimento da competência textual de professores em formação: o que revela a prática de um curso de Letras/Espanhol? In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **Políticas e valoriz(ação) do ensino do espanhol no contexto brasileiro: Desafios**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2016. v. 1, p. 331-362.

_____. **Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de Letras/espanhol?** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012.

FERREIRA, I. A. Português/espanhol: fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

FEUERSCHÜTTE, S. G.; ZAPPELLINI, M. B. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. v. 16, n. 2. 2015, p.

214-273. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>>. Acesso em 17 fev. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FILLMORE, C. J. On fluency. In: FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WANG, W. S. Y. (Ed.). **Individual differences in language ability and language behavior**. New York: Academic Press, 1979. p. 85-102.

FOX-TURNBULL, W. Autophotography: a means of stimulated recall for investigating technology education. In: BENSON, C.; LUNT, J. **International handbook of primary technology education**. V. 7. Rotterdam: Sense, 2011, p. 195-210.

FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem!. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 4, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1091#>>. Acesso em: 14. jul. 2023.

FRESNEDA, R. G.; MEDIAVILLA, A. D. Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. **Educación XXI**, v. 21, n. 1, 2018, p. 395-416. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>>. Acesso em 28 jun. 2024.

FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor. University of Michigan Press, 1945.

GIUSTINA, F. P. D.; ROSSI, T. M. F. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, v. 46, Concepción (Chile), II Sem. 2008, p. 29 - 51.

GRIFFEE, D. T. **An introduction to second language research methods**: design and data. Berkeley, California: TESL-EJ Publications, 2012. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf>. Acesso em 1 nov. 2023.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-64.

_____. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

_____. **Le développement métalinguistique** Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOMBERT, J. E.; COLÉ, P. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. *In*: KAIL, M.; FAYOL, M. (Orgs.). **L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà des 3 ans**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HENDERSON, L. et al. What are users thinking in a virtual world lesson? Using stimulated recall interviews to report student cognition, and its triggers. *In*: **Journal of virtual worlds research**, v. 3, n. 1, The Reserarcher's Toolbox, 2010.

HENSEY, F. G. El fronterizo del norte del Uruguay: interlingua e intelecto. **Foro Literário**, Montevideo, n. 7-8, 1980.

HYMES, D. Sobre competência comunicativa. Excerto revisado de um trabalho apresentado em 1966 no Congresso de Planejamento de Pesquisa sobre o Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Portadoras de Deficiência Cognitiva, organizada pelo Departamento de Psicologia Educacional e Orientação da Escola de Pós-Graduação da Universidade Yeshiva (Nova Iorque). Tradução de M. SOUTO-FRANCO, SEBBA-FERREIRA, M.Eugênia, ZOCARATTO, Bruna L. *In*: **Revista Desempenho**, UnB, vol. 11, n. 2, 2009. Tradução do excerto *On Communicative Competence* publicado por Brumfít, C. J. e Johnson, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. London: Oxford University Press, 1979.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge/Londres: MIT Press, 1992.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KLINGBEIL, J. **La identificación en semántica general**. Madrid: Editorial Prentice Hall, 2015.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, (s.l.), v. 90, n. 2, 2006, p. 244-266.

LADO, R. **Linguistics across cultures: Applied Linguistics and language teachers**. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

LEFFA, V. J. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em 16 fev. 2023.

LEITE, L.; WEISSHEIMER, J. O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue. **Revista do GELNE**, v. 15, número especial, 2013, p. 417-439.

LOUREIRO, V. L. S.. La enseñanza/aprendizaje de los marcadores del discurso en la clase de ELE. **Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: teoría y práctica**, del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 323-330, 2004. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/38_siagueira.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

MAGRO, M. C. Análise contrastiva e análise de erros: um estudo comparativo. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, [s. l.], n. 3, p. 124-133, 2016.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCADORES discursivos - Tapas de español. [S. l.]: ProfeDeELE.es, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7tkZcwS9-wc&t=6s>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: EDITORA ATLAS S.A, 2003.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1990.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não-participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Iberoamericana de Estratégia**, vol. 17, n. 4, 2018, p. 05-18.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. **Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos**. Madrid: Arco Libros, 2008.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Estructura de la conversación y marcadores del discurso en español actual. *In: CASAS, M.; MUÑIZ, M. D. (Orgs.). IV Jornadas de Lingüística*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1998, p. 223-265. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=815512>>. Acesso em 9 fev. 2024.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. *In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. Gramática descriptiva de la lengua española 3*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 4051-4213.

MELO, G. S. S. **Marcadores discursivos: interface português-espanhol: análise dos valores semântico-pragmáticos**. Orientador: José Alberto Miranda Poza. 2018. 242 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30369/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Girleide%20Santos%20da%20Silva%20Melo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MENESES, A. Marcadores discursivos en el evento conversación. **Onomázein, Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile**, n. 5, 2000, p. 315-331. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361037151_Marcadores_discursivos_en_el_evento_conversacion>. Acesso em 9 fev. 2024.

MENYUK, P. That's another funny, awful way of saying it. **Journal of Education**. v. 158, 1976, p. 25-38.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: ossey-Bass Publishers, 1998.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506/290>>. Acesso em 10 fev. 2023.

MORAIS, J.; KOLINKSKY, R. Literacy and cognitive change. *In*: SNOWLING, M.; HULME, C. (Orgs.). **The science of reading: a handbook**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 2005, p. 188-203.

MORALES, G. O portunhol: língua, interlíngua ou dialecto. **(IN)Genios**, v. 2, n. 2, 2016.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005.

NEGRI, M. F. **Competências do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em formação: (Re)construção e formação**. Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana. 2014. 134 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9641/NEGRI_Marcia_2018.pdf?sequenc e=4&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2023.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. **IRAL**, v. 9, p. 115-124, 1971.

NOGUEIRA DA SILVA, A. M. La enseñanza de los marcadores del discurso en los manuales de ELE: el enfoque de algunos problemas. **Revista redELE**, n. 19, Madrid, 2010.

_____. Los marcadores del discurso: perspectivas y desafíos relacionados con su enseñanza en las clases de español como lengua extranjera. *In*: FERNÁNDEZ, G. E.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales**. Brasília, DF: Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016. p. 29-44. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Valesca-Irala/publication/342703077_Inovacao_na_formacao_de_professores_de_espanhol_a_experiencia_em_um_curso_de_LetrasLinguas_Adicionais/links/5f023b4592851c52d619d0ed/Inovacao-na-formacao-de-professores-de-espanhol-a-experiencia-em-um-curso-de-Letras-Linguas-Adicionais.pdf#page=30. Acesso em: 6 abr. 2022.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. 6a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. Línguas próximas e interlíngua. *In*: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. (Org). **Novas línguas/línguas novas**: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012, p. 245-260.

_____. Uma (re)definição das competências do professor de LE. *In*: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. (Org). **Ecossistema do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas (SP): Pontes Editores, 2015, p. 235-260.

_____. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. *In*: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 235-255.

_____. **As competências do professor de línguas na (trans)formação e (re)construção da sua práxis**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003, p. 53-84.

PORTOLÉS, J. Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE. *In*: **Carabela**. Madrid: SGEL, 1998.

PRAKASH, P. et al. Phonological awareness, orthography and literacy. *In*: SCHOLLES, R. J. (Org.). **Literacy and language analysis**. Hillsdale, Hove, Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 55-70.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUGA, H. E. H.; MORALES, M. P. B. **La conciencia semántica y el desarrollo lingüístico en los niños de 4 a 5**. Trabalho de conclusão de curso - Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, 2021.

RADULESCU, M. La asociación semántica. *In*: **Comunicación gráfica**. [S. l.], 2015. Disponível em:

<<http://comunicaciongrafica-pucp.blogspot.com/2015/09/la-asociacion-semantic.html>>

Acesso em: 28 jun. 2024.

RODRÍGUEZ PINTO, C. S. et al. Herramientas digitales para el desarrollo de la conciencia fonológica. **Ciencia latina revista científica multidisciplinar**, n.6(3), 2022, p. 2922-2936.

SAMPEDRO, A. A. et al. “Cortesía”. Diccionario de términos clave de ELE. 2008. Disponível em:

<[SANT’ANA, J. S. Considerações sobre a operação global de ensino de línguas \(OGEL\) de Almeida Filho. *In*: FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. \(Orgs.\). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 31-46.](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm#:~:text=En%20ling%C3%BC%C3%ADstica%2C%20se%20entiende%20por,objetivos%20y%20los%20del%20destinatario.>. Acesso em 21 jul. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

_____. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor?** Dissertação de mestrado: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005.

SANTOS-GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. *In*: LOBATO, S. J.; SANTOS-GARGALLO, I. (Org.) **VADEMÉCUM para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005, p. 391-410.

SANTOS, P. Erros orais na aquisição de línguas. *In*: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. (Org.) **Novas línguas/línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012, p. 545-557.

_____. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. *In*: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SAVIGNON, S. **Communicative competence: theory and classroom practice**. Boston: Addison-Wesley, 1983.

SCARBOROUGH, H.; BRADY, S. Toward a common terminology for talking about speech and reading: a glossary of the “phon” word and some related terms. **Journal of literacy research**, v. 34, n. 3, 2002, p. 299-336.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, A. R.; FLORENTINO, N. N. L. Interlíngua e interferência da língua materna em textos de estudantes de espanhol de uma escola em Porto Velho/RO. **Domínios de Linguagem**, v. 14, n. 2, abr./jun., 2020, p. 702-724.

SILVA, E. Q.; LIONÇO, T. Cuidados éticos na pesquisa social: entre normas e reflexões críticas. **Amazônica: revista de Antropologia**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 588-609, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6519>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, M. V. **Promoção da consciência lexical de estudantes de 5.º ano de escolaridade do 2.º ciclo do ensino básico**. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia de Portugal. Universidade do Algarve, 2023.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. In: **Revista Desempenho**, [s. l.], v. 10, p. 6-15, 1 jun. 2009.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. **Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, ano 1, n. 2, jul/dez, 2003, p. 177-201.

TITONE, R. A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: children's metalinguistic awareness. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 1, 1988, p. 61-71.

TORRE, A. M. T. **De la teoría a la práctica: la enseñanza de los marcadores conversacionales en ELE**. Orientador: Agustín Vera Luján. 2018. 513 p. Tese (Doutorado em Filologia) - Programa de Doutorado em Filologia, Universidad Nacional de Educación a Distancia, [S. l.], 2018. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Amtorre/TORRE_TORRE_Aroa_Maria_Tesis.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

TORRE, A. M. T. Una propuesta didáctica para la enseñanza de los marcadores discursivos "Venga, vamos y anda" en la clase de E.L.E. **Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera**, [s. l.], n. 28, 2016. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201628/redele201615torres.doc.pdf?documentId=0901e72b8227e08a>. Acesso em: 6 abr. 2022.

TREIMAN, R.; CASSAR, M. Can children and adults focus on sound as opposed to spelling in a phoneme counting task? **Developmental Psychology**, n. 33, 1997, p. 771-780.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (Distrito Federal). Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas. **Normas para os cursos do "projeto de cursos de idiomas (abertos e sequenciais)", do "projeto núcleo de acessibilidade" e do "projeto cursos temáticos de idiomas e tradução"**, realizados no âmbito do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas. [S. l.], 14 fev. 2023. Disponível em: <http://www.unbidiomas.unb.br/wp-content/uploads/2023/02/Normas-UnB-Idiomas-2023-V1-14-02-1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

VAN KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 28, 1982, p. 237-265.

VALENTE, M. F. **Competências metalinguísticas e estratégias de leitura na aprendizagem da língua escrita com métodos de ensino diferentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa, 2002.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 179- 205, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1996.

WEINREICH, V. **Languages in context**. The Hague: Mouton, 1953.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras - aspectos teóricos. *In*: BRUNO, F. T. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ANEXO A - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL 1**TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL**

O(A) _____, Decano(a) de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília está de acordo com a realização da pesquisa “Os marcadores discursivos e a produção oral em língua espanhola: um estudo com professores brasileiros em formação”, de responsabilidade do pesquisador Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília, realizada sob orientação do Prof. Dr. Yuki Mukai, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observações de aulas de língua espanhola de forma não-participante, uso de caderno de anotações durante a pesquisa de campo e realização de entrevista semiestruturada e sessão de reflexão com estudantes da licenciatura em espanhol que estejam cumprindo a etapa de estágio obrigatório. A pesquisa terá a duração de 05 (cinco) meses, com previsão de início em outubro/2023 e término em março/2024.

Eu, _____, Decano(a) de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Decano(a) de Pesquisa e Inovação
da Universidade de Brasília

ANEXO B - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL 2**TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL**

O(A) _____, Coordenador(a) Geral do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas da Universidade de Brasília está de acordo com a realização da pesquisa “Os marcadores discursivos e a produção oral em língua espanhola: um estudo com professores brasileiros em formação”, de responsabilidade do pesquisador Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília, realizada sob orientação do Prof. Dr. Yuki Mukai, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observações de aulas de língua espanhola de forma não-participante, uso de caderno de anotações durante a pesquisa de campo e realização de entrevista semiestruturada e sessão de reflexão com estudantes da licenciatura em espanhol que estejam cumprindo a etapa de estágio obrigatório. A pesquisa terá a duração de 05 (cinco) meses, com previsão de início em outubro/2023 e término em março/2024.

Eu, _____, Coordenador(a) Geral do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas da Universidade de Brasília, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Coordenador(a)-Geral
do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas
da Universidade de Brasília

ANEXO C - TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL 3**TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL**

O(A) _____, Professor(a) do Estágio Supervisionado em Espanhol está de acordo com a realização da pesquisa “Os marcadores discursivos e a produção oral em língua espanhola: um estudo com professores brasileiros em formação”, de responsabilidade do pesquisador Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília, realizada sob orientação do Prof. Dr. Yuki Mukai, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observações de aulas de língua espanhola de forma não-participante, uso de caderno de anotações durante a pesquisa de campo e realização de entrevista semiestruturada e sessão de reflexão com estudantes da licenciatura em espanhol que estejam cumprindo a etapa de estágio obrigatório. A pesquisa terá a duração de 05 (cinco) meses, com previsão de início em outubro/2023 e término em março/2024.

Eu, _____, Professor(a) do Estágio Supervisionado em Espanhol 2, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Professor(a) do Estágio Supervisionado em Espanhol

ANEXO D - CARTA DE RESPOSTA DA COORDENADORA DO PESES / UNB IDIOMAS

Brasília, 30 de janeiro de 2024

Prezado Antonio Luiz da Silva Junior,

Cumprimento-o cordialmente. Agradeço-lhe por sua carta datada de 29 de janeiro de 2024, na qual formalmente solicitou autorização para acessar os vídeos das aulas ministradas pelos alunos participantes do Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES), sob a gestão de UnB Idiomas, para fins de uso em sua pesquisa de mestrado.

Após cuidadosa consideração, concedo-lhe autorização para o seu acesso aos registros videográficos, reconhecendo a importância do seu trabalho acadêmico e o comprometimento do PESES e do UnB Idiomas com pesquisas de cunho científico.

Contudo, para garantir o uso ético e apropriado desses materiais, seria apropriado agendarmos uma reunião para discutir os detalhes práticos relativos ao acesso aos vídeos, bem como para estabelecer claramente os limites e as diretrizes pertinentes a essa colaboração.

Proponho que agendemos uma reunião na sala da coordenação do UnB Idiomas a fim de discutir mais a fundo como se dará o acesso aos vídeos, a forma como os dados serão tratados e quaisquer outros aspectos relevantes para ambas as partes.

Solicito, por gentileza, que você inclua expressamente o nome do Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES) e o de UnB Idiomas em qualquer documentação ou apresentação resultante do seu trabalho, enfatizando, assim, a relevância do próprio projeto e da instituição que o administra.

Fico à disposição para ajustar os detalhes dessa reunião de acordo com a sua disponibilidade. Solicito que me informe sobre sua preferência de datas e horários para podermos organizar o encontro de maneira eficiente.

Agradeço antecipadamente pela sua compreensão e cooperação. Estou ansiosa para discutir pessoalmente os detalhes dessa colaboração e desejo-lhe muito sucesso em sua pesquisa de mestrado.

Atenciosamente,

Assinatura da coordenadora

(endereço do destinatário).

ANEXO E - CRONOGRAMA DA DISCIPLINA “ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPANHOL 2”

CRONOGRAMA PARA ESTÁGIO 2

Clases teóricas, actividades de planificación de curso/clases, reuniones de orientación: 56 horas.

Fecha	Programación
28/03	19:00 – Presentación del Plan de Trabajo de la asignatura. Confirmación de los grupos (parejas) y respectivos horarios. 20:00 – TCEs para PESES 2 y para las observaciones de clases.
30/03	19:00 – Taller de observaciones de clases. 20:00 – Syllabus + programa de curso.
31/03	Reuniones de grupos y/u orientación.
01/04	8:30 – Socialización con los estudiantes de PESES 1. 10:00 – Taller de actividades lúdicas en una clase de ELE.
04/04	19:00 - Presentación de la primera versión del programa de curso. 20:40 – Taller sobre el libro didáctico.
06/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.
07/04	Feriado (viernes santo).
08/04	Sábado santo.
11/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.
13/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.
14/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.
15/04	Taller sobre tareas y actividades de evaluación.
18/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.
20/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.

21/04	Feriado (Tiradentes)
22/04	Taller - actividades primer día de clases.
25/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.
27/04	Día libre para observaciones de clases y/o planificación.

Prácticas en el PESES 2: 44 horas.

CALENDARIO DE CLASES (PESES 2)	
VIERNES	SÁBADO
1. 28/04	1. 29/04
2. 05/05	2. 06/05
3. 12/05	3. 13/05
4. 19/05	4. 20/05
5. 26/05	5. 27/05
6. 02/06	6. 03/06
7. 09/06 (en línea)	7. 10/06 (en línea)
8. 16/06	8. 17/06
9. 23/06	9. 24/06
10. 30/06	10. 01/07
11. 07/07	11. 08/07

12/05, 13/05, 23/06 y 27/06 – Entrega de la primera versión de las actividades de evaluación (propuesta de examen escrito y de examen oral).

26/05, 27/05, 07/07 y 08/07 – Días de aplicación de actividades de evaluación tipo examen (escrito y oral).

Entrega del portfolio – hasta el 17/07.

Entrega de los informes de UnB idiomas – La fecha será informada por la secretaria.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Os marcadores discursivos e a produção oral em língua espanhola: um estudo com professores brasileiros em formação”, de minha responsabilidade, Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como os participantes da pesquisa, professores brasileiros de espanhol em formação, desenvolvem a habilidade de usar marcadores discursivos para criar discursos orais coesos em espanhol. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e arquivos de gravação ou filmagem, ficarão sob a minha guarda.

A coleta de dados será realizada por meio de observações de aulas de língua espanhola de forma não-participante, uso de um caderno de anotações de campo durante toda a etapa de coleta de dados, realização de entrevista semiestruturada (aproximadamente 40 minutos, pelo microsoft teams, em fevereiro ou março/2024) e de sessão de reflexão junto aos participantes (aproximadamente 40 minutos, pelo microsoft teams, em março ou abril/2024). Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), assim como declarado na Carta de Encaminhamento. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: a exposição de informações colhidas na etapa de coleta de dados por meio dos instrumentos apresentados anteriormente e a exposição da sua participação nessa pesquisa quando das etapas de contato com estudantes que formam parte do contexto de pesquisa. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: cada informação prestada por você será transformada em arquivos digitais, guardados e protegidos por contrassenha em dispositivo eletrônico local (como em um HD externo) ou nuvem, aos quais somente eu terei acesso (cf. Ofício Circular nº. 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, item 3.2). Adicionalmente, caso houver apresentação da pesquisa em meios acadêmicos, gostaria de informar-lhe que todo e qualquer material que exponha a sua imagem, caso se faça necessário usar meios eletrônicos para facilitar a sua participação nas etapas de coleta de dados, terá o seu rosto borrado para resguardar a sua identidade (cf. ofício citado, ítem 1.2.1). Para fins de sua identificação na pesquisa, você escolherá um codinome que somente você e eu teremos conhecimento e também não será fornecida qualquer informação sobre a pesquisa aos demais cidadãos que formam parte do contexto da pesquisa até que se publiquem os resultados alcançados no relatório (dissertação de mestrado).

Espero com esta pesquisa oferecer um retorno aos participantes quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa, altamente relevante para a formação de professores de língua espanhola,

especialmente do componente metalinguístico. Da mesma forma, espero como pesquisador promover a reflexão por parte dos cursos de licenciatura de forma a promover melhorias na estrutura curricular da formação linguística e didática e também contribuir para a melhoria dos programas de estágio supervisionado em espanhol.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail _____.

Na condição de pesquisador responsável por esta pesquisa, garanto que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação dos resultados alcançados aos participantes pouco antes de serem apreciados pela comissão examinadora da sessão de defesa pública do relatório da pesquisa, assim como pela publicação dele na forma de dissertação de mestrado no repositório da Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo, para ser arquivado por razões éticas, e a outra com você.

Brasília, ___ de _____ de _____

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

APÊNDICE B - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ**Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Os marcadores discursivos e a produção oral em língua espanhola: um estudo com professores brasileiros em formação”, sob responsabilidade de Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para os procedimentos de análise de dados da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

APÊNDICE C - CARTA À COORDENADORA DO PESES / UNB IDIOMAS

Brasília, 29 de janeiro de 2024.

Senhora Coordenadora,

Sou Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB). Dirijo-me a Vossa Senhoria com a finalidade de formalmente requerer autorização para acessar os registros videográficos das aulas ministradas pelos discentes participantes do Projeto de Estágio Supervisionado em Espanhol (PESES), tendo em vista a aprovação ética de meu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CAAE 74016123.8.0000.5540).

A razão subjacente a esta solicitação reside no escopo da minha pesquisa de mestrado, a qual se concentra em investigar como os Professores de Espanhol como Língua Estrangeira em Formação (PELEF) se expressam oralmente quando usam os marcadores discursivos para serem capazes de produzir na língua espanhola discursos fluidos e coesos. Para tanto, um dos instrumentos de pesquisa é precisamente a observação de aulas de espanhol de forma não-participante, seguido de entrevista semiestruturada e de sessão de reflexão junto aos participantes. Acredito que as gravações das aulas realizadas pelos alunos envolvidos no PESES constituem um recurso de inestimável valor para a minha pesquisa, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento do trabalho.

Comprometo-me solenemente a tratar todas as informações obtidas com estrita confidencialidade, utilizando os vídeos exclusivamente para os propósitos delineados em minha pesquisa. Estou plenamente disposto a acatar todos os procedimentos e regulamentos estabelecidos por esta Instituição, assegurando, assim, a privacidade e a integridade dos dados dos participantes.

Caso julgue oportuno, coloco-me à disposição para uma audiência presencial ou virtual, na qual poderemos discutir minuciosamente os pormenores da minha pesquisa e a utilização dos registros videográficos.

Expresso, desde já, minha sincera gratidão pela atenção dispensada a esta solicitação e pela compreensão da relevância deste pedido para o progresso de minha pesquisa. Coloco-me à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais que Vossa Senhoria possa necessitar.

Atenciosamente,
Antonio Luiz da Silva Junior

(endereço do destinatário)

APÊNDICE D - ANOTAÇÕES DO CADERNO DE CAMPO

06/05/23
DSTQSSS
0000000
28/02/24

Parte 1
Introducción:

Uma do português → "não, alí que não estava gravando."
marcador receptivo: "si, si" - Ricardo.

ENSINO DO USO DO TEAMS
→ "vale" repetido frequentemente. (em toda a aula)
manutenção de turnos de fala → ah... eh... digam
"si si" como marcador de encerramento favorável.

CORREÇÃO DA TAREFA DE CASA
→ vou ver sim, também não encontrei, não. - Ricardo
→ También no encuentre, no → Augusto. 17min

EXPLICAÇÃO - 22 min 45s
"o o BO NO? me escuchan, eh?"

coms - Augusto → 26min "cree que para ellos podemos leer, no?"
→ Augusto

54:55 → Chicos, cuando terminen, pueden avisar, vale?
54:45 → Y entonces 5 minutos para hacer esta actividad - Ricardo
56:15 R → Todos terminaron, eh?
56:28 A → Yo creo que si (respondiendo a la pregunta).

57:09 → alguna pregunta sobre una palabra que no entienden.

www.il.unb.br

DSTQSSS
0000000

la palabra "firmar".

57:46 R "Porque este es como una... ~~es~~ ~~especie~~ la palabra en español, es como una guía" (guía), sí?
58:02 S Entonces... y para cerrar, este contenido
Augusto interrumpe para esclarecer sobre a palavra "firmar" de 58:02 a 58:59 → una muy "vale".
R 58:59 R → no, tranquilo... no

Durante a concessão das tarefas, há sempre um controle conversacional: "si", "vale", "perfecto", "muy bien",
1:05:11 ao

MOMENTOS DE PROPOSTA DE JOGOS:
1:14:58 R → ahora vamos a un juego...
1:49:31 A → ahora vamos a ver un otro contenido, vale?

A explicação de Augusto possui muitos marcadores de controle conversacional: "está bien", "no?"... 2:22:40
2:26:43
2:37:31.

2:05:55 A → bueno, ahora...
2:37:31.

Haive registro de "bueno" como ^{alternidade} ~~alternidade~~ de Augusto.
Deu-se durante a prática de atividades com os alunos.
exemplo: 2:08:46, muy bueno...
2:09:47, 2:10:27, 2:13:39, 2:15:31, 2:22:29, 2:22:39
2:40:28, 2:44:37

www.il.unb.br

DSTQSSS
0000000

Mais controle conversacional de Augusto: "se entiende", "perfecto"...

2:21:46 A → "Pronto", com sentido português.

2:22:29 A → Bueno, ahora por fin, vamos a transformar algunas palabras, ¿vale?
2:28:12 A → ahora vamos a hablar del presente...
Ora, vamos a hablar de un contenido más gramatical

2:29:02 A → Estamos... no sé... Ora, generalmente...
2:33:32 A → Acá tenemos los verbos regulares, y acá...

2:42:49 → perfecto → alternidade. 3:02:18 también
3:02:30, 3:03:08, 3:03:47
3:03:04 → economía de "muy bueno" com sentido de "perfecto" - alternidade.

Parte 2
Ricardo - los números.
muito controle conversacional → "no?" "vale"
↳ 38:20

www.il.unb.br

DSTQQSS
O O O O O O O

13/05/23
DSTQQSS
O O O O O O O
24/02/2024

Parte I Introdução

0:39 R → entonces, vamos a empezar.
 1:37 R → podemos empezar, ¿agusto, sí?
 1:53 R → entonces, chico, tú tienes la tarea, ¿sí?
 2:46 R → entonces, vamos a empezar la corrección, ¿sí?
 7:05 R → Tenía que completar las frases con tener o ser. entonces, mira como está...
 7:52 A → En este caso en la 2 o en la 3 posición, pero también "son", ¿vale?
 8:34 A → Sí, es usted americano o son usted americanos... ¿vale?
 9:56 R → ... entonces, era "ellos" / contestó ella... "ellos", sí, pero ya no tengo ¿VALE? → 53:25A, 56:41A, 1:01:18A
 15:04 R → En la 4 tenía que escuchar un audio, ¿sí? y por en WhatsApp App
 Aluno: sí.
 16:45 R → Tenemos que completar la tablita con nuestros datos, ¿sí? también puede empezar?
 Ao tempo R pedia ajuda a A, mas não se ouvia o que A respondia. Decidimos que seja um marcador de recebimento de informação:
 18:37 R → Augusto, posição, por favor, porque na estor mirando quem está em classe!
 18:42 A → (...) [vale].

DSTQQSS
O O O O O O O

2:30:00A
2:29:09A 2:25:59A
2:20:39A

2:15:20A 2:17:21A 2:23:10A 2:25:05A
 2:15:32A 2:21:55A 2:23:54A 2:26:04A 2:27:42A 2:28:0
 X 2:27:52A 2:28:5
 Muy evidencias de "vale" → 1:28:37A, 1:33:04A (duas vezes).
 Vale como marcador de encerramento inapropriado em 1:29:11A → deveria usar outro.

Quando da reação ao falar dos alunos:
Aluno há muitas denominações de "dim-dim". Em 1:29:20A há um "exactamente" como marcador de evidência. 2:28:

Outro de evidência durante explicação: "es clone que..."
1:29:45A

Bueno como marcador de início, em 1:32:56A

DEPOIS DO INTERVALO

2:14:44A → chico, me escuchan bien? ¿sí?

Agusto não conseguia compartilhar a tela. Portanto, sempre se comunicava com Ricardo e pedia que operassem, pumentare e zoom, etc. Sempre usavam marcadores interativos:
de alteridade: 2:19:02A, 2:19:10A → Bueno, está bien, sí, perfecto → a expressão facial reforça o sentimento.

2:22:30A → "Bueno" como comentador.
2:22:59A → "Bueno" como marcador regulatório de início.

"o sea" 2:25:56A

21:13R → sea bienvenida, ¿sí?
 23:12R → ¿ya lo tenemos que... entonces, ¿sí?
 23:29R → entonces se quedó...
 24:10R → complete con los verbos del recuadro... Tenemos los verbos acá, que vimos en la clase pasada, ¿sí?
 ... llaman, saludan, miran, ven, trabajan, hablan, están.
 Entonces, (.....) un pequeño texto para completar...
 Háve várias ocorrências de "Perfecto" como ^{modalidade} ~~recepção~~ deontica por parte de Augusto. Não há transições -
 28:32A, 28:51A, 37:53A, 48:19R, 49:51A, 50:55A, 2:20:58A
 Háve "sí" mais vezes por parte de Ricardo como controle conversacional. 29:23R,
 "sí" como cessão de turno de fala: 45:27R, requiso de um "bueno" deontico em 45:32R.
 "Muy bien" como deontico: 49:03R, 56:13R, 58:29R, 1:07:24R
 "ya" "ya está, bueno" como deontico 50:52R
 50:52A → Recuerden que mimamos eso en la clase pasada, ¿no?
 Muy bien como regulador de início: 59:06R
 Muy bueno, perfecto como deontico: 1:09:29R/A, 2:45:21R
 3:03:30R, 3:04:13R/A

DSTQSSS
OOOOOO

Parte 2

Muy bien, muy bueno como deonticos: 0:51 A/R, 23:41A, 34:35A
 Mais ocorrências de "vale": 8:49A, CC. 9:28A/R, 10:05A, 16:05A, 22:04A, 22:48A, 30:03A/R, 42:51A
 "Bueno" como início: 9:28A, 16:05A, 32:47A
 "Perfecto" como deontico: 19:36A, 20:21A, 20:28A, 23:04A, 23:28A, 23:58A, 25:02A, 25:32A, 33:31A, 33:51A, 34:10A, 34:40A, 35:24A, 35:34A, 37:56A, 38:10A, 38:51A
 Marcadores de encerramento: Bueno, es esto... 25:10A | Por fin ~~esto~~ 34:46A
 Em 33:03A, Augusto reconhece "tranquilo" y "vale" como palavras comedidas
 Si, exactamente => deonticos 34:21A, 34:54A
 ¡Bue! => 38:38A
 39:38s Entonces, chicos, la tarea de casa...
 42:36A -> Chicos, entonces, esta fue nuestra clase...

20/05/23
DSTQSSS
OOOOOO
25/02/24

Parte 1

Os PELEF começaram a ~~começar~~ gravar a aula quando a câmera da sala de casa já estava em andamento. Nós vimos a introdução da aula.
 Por causa da interrupção da sala de casa, registramos um "bueno" de recepção de informações, que, no caso, deve ter sido quando Ricardo viu que a gravação foi iniciada. Ele agradeceu a Augusto em seguida.
 0:06R e 0:10R -> Bueno, continuamos. Gracias, Augusto (...)
 Ocorrências de marcadores de modalidade: 5:18R, 5:36R, 5:55R
 * Deontica: 0:28-A (exacto), 1:35-A (perfecto), 1:41 (muy bien), 1:52
 2:31-R, 2:33-R (si, bien), 6:40-R (vale), 16:23-A (es esto), 19:38-R (vale)
 * 3:36-R
 * 5:05-A (entonces, pero, lo)
 Interativo alteridade:
 Controle conversacional: vale 1:35-A, 3:22-R, ~~14:22-A~~ 14:22-A, 16:52-A, 17:44-A, 17:58-R, 31:38-A (no?), 36:24-A, 47:18-A, 1:06:55 (no), 1:10:46-A (deprimi de explicar videos), 1:10:41-A (aino?)
 Início: 12:00-R (ver conexão outro lado).

Comentários:

Cerças: 11:23-A

DSTQSSS
OOOOOO

Ocorrências de erro:
 "Tan vamos" -> entonces vamos ??? 10:26-R
 "Phonto" -> listo ??? 51:51-A
 OBS } Abviamente houve interrupção no discurso de Ricardo e ele retornou com "Bueno", mas de regulação de início de discurso. 12:00-R.
 Há muitas ocorrências de muy bien, perfecto como marcadores deonticos durante as correções de atividades. Isso ocorre mais com Augusto.
 Durante explicações de atividade -> finalização "esto", pedido de "bueno" marcador de início.
 Entre "es esto" -> final da atividade 2 47:45-A
 outro "es esto" -> final de explicações 59:07-A.
 As expressões corporais reforçam os marcadores deonticos de início durante as correções: perfecto, muy bien, etc.
 1:10:46-A -> muy tranquilo, u? (arrinado), entonces arradame-se

DSTQSSS
OOOOOO

Parte 1 DEPOIS DO INTERVALO

Introducción

sin MD. Depois do vídeo: Depois de passar um áudio
 "Bueno"; de início 2:14:15-R 2:45:49-R 2:47:09-R
 Durante a atividade, Ricardo usa "si" como controle conversacional -> 2:25:40-R, 2:25:17-R, 2:25:53-R, 2:28:14-R
 Continua a economia de "muy bien" com gestos ou expressões faciais, marcadores deonticos. 2:31:10-R, 2:31:37-R, 2:32:14-R
 Em 2:38:13-A há um registro ~~promovimento~~ de evidência, quem escreveu a resposta no chat e Augusto confirmou "es exactamente esto".
 Sempre que A finaliza seu turno de fala, termina-o com "lo esto" 2:38:32-A, 2:47:27-A
 Dem expressões cu gesto: 2:48:33-R, 2:49:23-R, 2:49:51-A, 2:50:08-R, 2:50:52-R, 2:51:56-R (fim da atividade)
 "Bueno" de início para compartilhar a tela -> 2:53:26-A
 Pedindo aos alunos que se voluntariam para ler -> perfecto -> 2:54:20-A
 "Vale" como controle conversacional -> 2:57:18-A, 2:57:32.

DSTQSS
OOOOOO

Parte 2

"Buena" de início → depois de mostrar um vídeo: 1:12-A.

"vale" como controle conversacional 2:57-A, 3:16-A.

As marcas deónticas durante a atividade também continuam: muy bien, muy bueno, bueno, perfecto...
4:25-A-2, 4:38-A-4, 6:07-A-2, 6:50-A-2, 9:38-A-3, 9:46-A-2, 9:53-A-2, 10:12-A-3, sem expressões ou gestos, 17:25-A-2

Encerramento da aula: 26:15-A
"Buena" para iniciar a despedida y "vale" em 26:37-A como controle conversacional.

27/05/23
DSTQSS
OOOOOO
02/03/24

Parte I

Quando começou a aula corrigindo a tarefa de casa. As ocorrências de MC ocorreram como nas aulas passadas: muy bien, si, etc. (com os mesmos propósitos e funções). Sugestão em seu discurso optava por "perfecto" e "muy bueno".

5:48-R → "Buena" como comentador metadiscursivo.
"si" continua ocorrendo como marca de turno de fala e confirmação de informação

10:00-A → "Muy bueno", que não aparece na transcrição

12:25-R → Bien → confirmação da resposta da aluna.

13:44-R → Buena deíctico.

Introducción de la clase-unidad 3

18:10-R → "si" como manutenção do turno de fala.

19:06-R → "si" de confirmação de informações / como de turno de fala. (si escuchó, si?).

Quando costuma usar palavras como "ahora voy a..." mas não houve esse registro em 18:29-R. Ele disse "vamos a poner un video".
Ele começou a comunicação com um silêncio: "Ahhh", para manter a sua fala.

DSTQSS
OOOOOO

Sempre que um vídeo acaba, ele usa "Buena" para iniciar a pergunta tradicional "¿qué les parece?".
Depois de uma pequena interação com as alunas, o "buena" de regência 25:38-R.

Em 26:45-R ocorre "ahora voy a..."

35:20-R → Entonces, voy a decir... após as alunas terem dito que a atividade foi "tranquila", comentar

36:35-R → "Muy bien, perfecto" com reforço da expressão facial de positividade. - deíctico. Retorno à aluna que fez o "Xto."

36:39-R → Durante a interação com as alunas, a marca de turno de fala "no?" é frequent. Aqui se registrou um exemplo.

36:58-R → Bastantes tentativas como manutenção do turno de fala. Início de explicações.

45:15-R → após o vídeo houve comentário de que nem todos os verbos reflexivos apresentados seriam usados, vale? Controle conversacional.

A atividade proposta em 46 minutos foi feita junto com as alunas, em interatividade. Muitas ocorrências deícticas de "muy bien", - e de controle conversacional durante o turno -dividido, "entiendes" etc.
"Entonces" de deíctico - acrescentou comentário sobre algo já dito.

DSTQSS
OOOOOO

50:12-R → após o final da atividade, disse: "Ahora voy a poner una actividad para ustedes..."

INTERVALO
INICIO -??

"muy bien" de 50:04-R marca o encerramento da parte de fazer a atividade. Entones, como comentador.

Os alunos fizeram a atividade entre 51:09 e 58:33. Em 59:01-R houve a ocorrência de "bien" para iniciar a correção.

DEPOIS DO INTERVALO

A gravação começou quando Augusto já estava expondo um slide sobre o presente do indicativo.

1:24-A → "Ahora" comentador: "ahora tenemos los verbos irregulares".

2:28-A → Augusto se lembra nesse minuto de iniciar a gravação e sussurra "eita!", em voz de "onda" - interação.

2:58-A → contraste - pero vale → controle conversacional.

Durante explicações, ainda no slide, ocorreram marcadores de contraste e de correção: "por ejemplo", "o sea", etc.

DSTQSS
OOOOOO

Augusto repeti sempre os marcadores, durante a atividade entre 10-13 minutos, mas sempre "muy bueno", deixo para reagir e fala dos alunos.

Muito "vale" durante a explicação.

21:16-A → "é alguma dúvida sobre outra palavra ou não?"

39:43-A →
Seria isso uma cessão do turno de fala?
muitas repetições de "muy bueno" durante a atividade de interpretação de texto e na de completar com preposições → 24 min e atividade anterior.
na de completar com os dias da semana também.

32:29-A → ocorrência de "vale?" de controle conversacional
32:54-A → "vale" de cessão de turno de fala. A diferença entre "vale" para o outro e a entonação.

33:05-A → "É breudaban o no?" - coisa para confirmar informação.

Em 36 minutos, Augusto explica algumas especificidades sobre os dias da semana "pobres" (36:38-A) das etapas do ano. - ocorrência de ademais" como mecanismo de inferências.

42:14-A → "Agora vamos a hacer...", com um marcador de início. O simples fato de mudança de tela e substituição.

DSTQSS
OOOOOO

38:05-A → "Pronto" - erro / lapso.
↳ Ya, listo, todo bien...

após 2 minutos de "pronto", ocorreu um "silêncio" de im-
civ. 1:500:33-A →

1:04:16 → Agora todos habloam, no? Ricardo - ri
↳ como turno de fala

1:16:14-A → Augusto busca o arquivo de áudio em seu computador e quando o achou, imediatamente disse "pronto" e logo, colocou o áudio.

Encerrando a aula, após os avisos e a informação sobre a tarifa de casa, Augusto terminou dizendo "o no".
1:35:45-A.

DSTQSS
OOOOOO

03/06/23
DSTQSS
OOOOOO
03103124

Parte 1

A gravação da aula começou no meio da correção da tarefa de casa.

As ocorrências de "bien" e "muy bien" durante a correção continuam - Ricardo.

Durante a gravação, os professores perguntaram se todos haviam encontrado todos os palavras de cada parágrafo. Quando constataram que sim:

7:37-R → Bueno, vamos a seguir.

34:39-R → Entonces como muy temprano, no?
↳ Así que

Augusto nos 40-42 minutos apresentou em imagens alguns alimentos que estavam no livro, na tarefa de casa e após isso:

42:47-A → Ahora yo voy, vamos a ver... - MANUTENÇÃO

Em 43 minutos, Ricardo pergunta se Augusto queria que compartilhasse a tela. A resposta:

43:06-A → Éno está mirando mi pantalla?

43:08-R → N

43:06-A → Ah, tá → PORTUGUÊS (ah, ya).

DSTQSSS
OOOOOO

DSTQSSS
OOOOOO

50:26-A → "por ejemplo" acrescentando comentários sobre coisas já faladas. → há 2 registros.

50:56-A → Entonces los dos es como... ¿vale? ¿Podrían comprender los 2 y tener alguna duda?
ALUNA - Tranquilo.

51:17-A → Entonces vamos a seguir, vamos a completar.
ASÍ QUE

1:04:33-A → Buena chicos, no voy a empezar ahora otra actividad, vamos a continuar después del intervalo, ¿vale?
Augusto termina uma atividade e informa que a próxima será depois do intervalo.

DEPOIS DO INTERVALO

Houve um problema durante a apresentação da tela de Augusto e ele parou para solucionar-lo. Augusto e Ricardo voltam e começam um erro linguístico:
13:20-A → Pronto. (1x).

Augusto propôs uma atividade auditiva (de compreensão oral). Após ficar o áudio duas vezes:
29:33-A → Pronto, tranquilo? Uma vez mais?

Durante a correção da atividade do minuto 31, novamente

háve muitos registros de "perfecto" e "muy bien". Essa atividade foi feita junto com os alunos.

Tem outra atividade, os alunos a fizeram individualmente. Após um tempo dado aos alunos para que a fizessem, Augusto:
40:37-A → Pronto, vamos, si no terminaron, podemos terminar juntos, ¿vale?

43:47-A → Ahora vamos a ver sobre los números ordinales, ¿vale?

53:15-A → ... de la señora EITCHA! de la señorita Pedro Cruz.

Augusto passa o bastão a Ricardo - agora é a vez dele de dar aulas.
Ele já começa registrando que vai seguir com o livro, usando "bueno" inicial. Háve vários ocorridos de "bueno" inicial: 55:01-R, 1:00:44-R, 1:37:00-R

"Bueno" progressivo:

"Ahora" para quien o discurso: 55:14-R,

O vídeo fica com reduções fonológicas, ~~porque~~ não dá para ver as expressões faciais. 1:30:00 - final.

DSTQSSS
OOOOOO

17/06/23
DSTQSSS
OOOOOO
04/03/24

Ricardo terminou a aula com "es este el contenido de la clase" e anuncia que Augusto tinha alguns erros. A aula acabou em língua portuguesa.

1:49:44-A → Entao é isso, até o próximo do próximo sábado.
↳ es eso.

Parte única.

A gravação começa após a introdução da aula, e que impossibilita verificar o desempenho linguístico dos participantes nessa parte da aula.

A atividade que estavam fazendo era sobre a canção "Historia de Jaxi", de Ricardo Mojena. A cada parte tocada os alunos deviam responder perguntas.

1:01-R → Entonces, ¿qué debieron en la casa? Não havia esse "entonces" escrito na atividade.

2:48-R → Y por último, a quién el hombre vive en el bar?

2:59-R → Buena, vamos a seguir entonces. → Ida para a atividade nº 5 "donde trabajas?"

6:17-R → ... miraron como se escribe "establecimiento" en japonés? Es diferente, ¿? Establecimiento.
interativo

6:48-R → Bueno, la 7 tenía que escribir los días de la semana, los meses, las estaciones del año. Aparece em esta imagem. - TROCA DE ATIVIDADES DA Q PARA A 7.

6:58-R → Bueno.

Augusto continua com "muy bueno" após a participação dos alunos:
9:23-A → Muy bueno.

DSTQSSS
O O O O O O O

após o vídeo "¿Qué quieres ser de mayor?"
15:39-R → Bueno, des gustaron este vídeo?
15:47-R → Bien, se recuerdan de las preguntas de la prueba, vamos a contestar ~~após~~ acá juntos a una de las siguientes profesiones que no se dice en el vídeo, ¿cuál?
durante a atividade...

16:32-R → la meta dice que para que un país funcione bien hay que...
Los alumnos: "conseguir trabajo para todos los personas"
Ricardo em 16:45: "Si, muy bien, conseguir trabajo para todas las personas, bien (reforzados por una expresión al que me refiero).
Una alumna faz uma intervenção em português e quando ela termina:
20:10-R → Pero, bien, vamos a seguir. En la última, la 19, tenían que completar las frases con las palabras del recuadro.
Entonces... ¿alguien puede decir? una persona que no ha terminado: inicio

Quando uma alumna se voluntaria:
20:32-R → Entonces, por favor, puede empezar? → recepción da informação.
Tal como 16:17:
22:23-R → Miram, sí, la agua con gas se escribe en mayúsculas, ¿sí? ¿alguna con gas?

DSTQSSS
O O O O O O O

Augusto continua a aula após o término da correção da prova.
24:59-A → Recordarme que estábamos viendo...
25:12-A → que son las principales cosas que poseen un hotel, las características, vale?

após a realização da atividade:
28:19-A → Hay alguna duda... alguna palabra...? O está todo tranquilo?
28:36-A → Bueno, en cuanto pinsem, yo voy a poner un audio para que podamos contestar la dos, vale?
ela coloca o áudio. Após o áudio:
31:13-A → Bueno, chico, escuchamos una vez para identificar, ahora vamos a escuchar una vez más para contestar juntos, vale? Solo un momento.
"muy bueno" diéuticos de Augusto após ouvir a resposta dos alunos mas atividade continue. Se que automático, mas reforçado por expressão faciosa.

após a atividade:
33:07-A → ~~ahora vamos~~ Bueno, ahora vamos a ver más instalaciones de un hotel, vale?
33:09-A → Acá vamos a practicar un poquito y conocer un poco más de instalaciones que pueden poseer un hotel, vale?

Durante a atividade no prof de ele:
em vez de "muy bueno" Augusto disse:
35:25-A → ¿cuando habla de las bebidas se queda más fácil, no?

DSTQSSS
O O O O O O O

40:25-A → Acá, persona que se aloja en un hotel. ¡Muy fácil! → servicio. MODAL - EVIDENCIA.
Augusto expõe "vocabulário do hotel". Apesar que no ell falava, houve vários registros de controle conversacional:
43:25-A → no? 43:05-A → no? 43:00-A → vale?

após o vídeo:
54:41-A → yo creo que casi todos ya comemos, no? Pero un un hotel en otro sitio, en otra localización, vale?

DEPOIS DO INTERVALO: 1:26-21

1:26:21-A → Bueno, chico, vamos a volver.
1:27:12-A → BOM, yo voy a poner un audio.
1:28:49-A → voy a pasar el audio de 2x o 3x si creen que necesitan una vez más E A! (y ahí) después comprobamos si está correp o no, vale?
1:37:00-A → Muy bueno, muchas gracias - con refuerzo de expresión faciale.

DSTQSSS
O O O O O O O

1:44:33-A → Vamos - alteridade.
Ricardo continua a aula.

1:48:49-R → yo voy a elegir entonces. → ninguém se voluntaria para ler o texto.
Ricardo solicita que os alunos fizessem uma atividade de expressão escrita e lês deu 10 minutos para fazer-la.
2:08:58-R → Bien, vamos a seguir entonces? Vamos a empezar por orden alfabético, está? vale?

Ricardo se despediu dos alunos:
2:37:48-R → Ahora voy a tener que salir... y es eso. Augusto va a seguir con la clase.

2:52:04-A → Explicação sobre o verbo gustar → ocorrência de "vale".

Os alunos fizeram a atividade do verbo "gustar", eu vejo, tinham que escrever sobre os gostos pessoais em duas frases. Após isso, Augusto foi de aluno em aluno solicitando as frases e dando retorno usando MC modelar:
3:06:15-A → ¡Muy bueno, muchas gracias! → expressão facial.
3:06:39-A - "
em 3:07:07-A → retorno com explicação - vale.

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1ª PARTE: PERFIL Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1) ¿Cuántos años tienes?

2) ¿Cuándo cursaste el *Estágio Supervisionado em Espanhol 2*? ¿Cuándo te has graduado?

* Preguntar al participante cuál semestre académico cursa y cuántos más le falta para graduarse.

3) ¿La licenciatura en español es/fue tu primer curso de grado?

4) ¿Por qué has decidido graduarte en la licenciatura en español?

5) Antes de empezar a cursar las asignaturas de la licenciatura en español, ¿tenías conocimientos lingüísticos previos?

6) ¿Cómo has aprendido la lengua española?

7) ¿Te has sometido a un examen de proficiencia?

* Si responde que sí, preguntar qué tipo de examen y para cuál nivel.

8) Cuando te gradúes, piensas trabajar en el área de enseñanza del español como lengua extranjera?

* Si el participante se ha graduado, preguntarle si trabaja en el área.

9) Relata brevemente sobre tu experiencia en la etapa lingüística de tu formación inicial (los 5 primeros semestres).

Preguntar al participante:

- si cursó las asignaturas de práctica de la lengua española (si no las ha cursado, descubrir por qué).
- cuánto tiempo dedicaba a los estudios dentro y fuera de la universidad.
- cómo estudiaba la lengua española.
- cómo la practicaba fuera de la universidad.
- qué estrategias utilizaba para perfeccionar su nivel de lengua (no aclarar si me refiero a la modalidad oral o escrita).

2ª PARTE: PREGUNTAS DE ENTREVISTA

10) ¿Qué tipo de actividades o ejercicios realizabas para reflexionar sobre el uso del lenguaje?

11) ¿Cómo crees que te han beneficiado esas actividades para entender mejor cómo se construyen y se interpretan los mensajes?

12) ¿Qué opinas sobre la importancia de reflexionar sobre el uso del lenguaje para mejorar tu comunicación? ¿Crees que las actividades diseñadas para eso en las asignaturas de lenguaje fueron útiles para ti?

❖ Enseñar la tabla de MD (Martín Zorraquino; Portolés, 1999).

13) ¿Conoces estas palabras? ¿Qué significan? ¿Qué funciones tienen?

14) ¿Cómo tus profesores abordaban estas palabras en la etapa de tu formación lingüística universitaria?

❖ Enseñar la tabla de MC (Torre, 2018).

15) ¿Conoces estas palabras? ¿Qué significan? ¿Qué funciones tienen?

16) ¿Cómo tus profesores abordaban estas palabras en la etapa de tu formación lingüística universitaria?

17) Haz una autoevaluación de tu experiencia en la etapa didáctico-metodológica de tu formación inicial.

18) ¿A partir de cuando cursaste las asignaturas dedicadas a tu formación didáctico-metodológica, cómo reflexionabas sobre tu nivel de lengua considerando lo esperado para un futuro profesor de español? ¿Y sobre el aprendizaje/uso de aquellas palabras enseñadas anteriormente?

19) Para ti, ¿qué es ser un buen comunicador? ¿Puedes darme ejemplos de lo que crees que hace a alguien un buen comunicador?

20) ¿Qué entiendes por “conocimiento sobre el lenguaje”?

21) ¿Cómo te esforzabas por mejorar tus habilidades de comunicación, especialmente tu conocimiento sobre el lenguaje?

❖ Enseñar una nube de palabras en la que están escritas algunos MC.



- 22) ¿Con qué frecuencia usas estas palabras cuando te expresas en la lengua española?
- 23) ¿Tú las usas más en la escritura, más en la oralidad o en ambas modalidades?
- 24) Elige 4 de estas palabras y comenta cuándo y para qué se usan.
- 25) ¿Esas palabras tienen sinónimos? ¿Cuáles?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA SESSÃO DE VISIONAMENTO

Exhibición de los vídeos de las clases impartidas.

Pregunta 1: ¿Qué marcadores discursivos has identificado en estos vídeos? ¿Para qué sirvieron?

Pregunta 2: ¿Notaste el uso repetido de ciertos marcadores? ¿Cuáles? ¿Por qué crees que los usaste repetidamente?

Pregunta 3: ¿Conoces palabras sinónimas de las que utilizaste repetidamente? Pon algunos ejemplos.

Pregunta 4: ¿Cuál sería la razón por la que no usaste palabras sinónimas?

Pregunta 5: ¿Identificaste desvío(s) de uso de lengua durante la exhibición de los vídeos? ¿Cuáles son? ¿Por qué crees que sucedió(ieron) este(os) desvío(s)?

Pregunta 6: Después de cada día de clase impartida, ¿viste las grabaciones? ¿Qué actitud tenías? (¿Solo las veías? ¿Prestabas atención a lo que decías durante la clase y te autocorregías? ¿Observabas la manera en la que explicabas el contenido? ¿No las veías?)

- Si el participante dice que veía los vídeos, pregunta cómo reaccionaba ante los momentos en que hablaba, especialmente en aquellos en los que repetía palabras.

Exhibición de la entrevista (proyectar la primera parte).

Pregunta 7: ¿Identificaste el uso de algún marcador discursivo en este vídeo? ¿Para qué sirvieron?

Pregunta 8: ¿Identificaste desvío(s) de uso de la lengua? ¿Cuáles son? ¿Por qué crees que sucedió(ieron) este(os) desvío(s)?

Exhibición de la entrevista (proyectar la última parte de la entrevista, en la que el participante observó la nube de palabras y comentó sobre el uso de 4 palabras que eligió).



Pregunta 9: ¿Identificaste desvío(s) de uso de la lengua? ¿Cuáles son? ¿Por qué crees que sucedió(ieron) este(os) desvío(s)?

Pregunta 10: Sobre los desvíos de uso de la lengua que comentaste en esta reunión, ¿qué hiciste/harías para resolverlos?

APÊNDICE G - TERMO DE COMPROVAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS AOS PARTICIPANTES

Termo de Comprovação de Realização de Sessão de Apresentação dos Resultados aos Participantes

Eu, _____, participante da pesquisa intitulada “Os marcadores discursivos na produção de linguagem oral de professores brasileiros de espanhol em formação”, de responsabilidade de Antonio Luiz da Silva Junior, estudante de pós-graduação em nível de mestrado da Universidade de Brasília, atesto para os devidos fins que em XX/XX/2025 me foram apresentados os resultados da pesquisa em sessão realizada remotamente pelo Microsoft Teams.

Estou ciente de cada resultado alcançado e autorizo a divulgação deles por meio da publicação da dissertação de mestrado no repositório da Universidade e por meio das atividades de divulgação e compartilhamento de pesquisas científicas, sempre que se respeitem as limitações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como no Termo de Cessão de Uso de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do/da participante

APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

I) Entrevista do participante Ricardo:

Transcrição

10 de abril de 2024, 6:50PM.

Antonio Luiz da Silva Junior ha iniciado la transcripción

Antonio Luiz da Silva Junior 0:07

Ah, ya veo la transcripción está toda en español. (...)

Antonio Luiz da Silva Junior 0:20

Vale, entonces vamos a empezar bien, sí, bienvenido. (...)

Antonio Luiz da Silva Junior 0:30

Entonces, Ricardo, son algunas preguntas. Están divididas en dos partes, la primera es esta, es el perfil aprendizaje de la lengua española. (↑) Entonces yo quisiera que pensaras en tu formación lingüística no solo dentro de la _____, sino que también... O sea, si por casualidad, tú cursaste español en el centro de lenguas, Instituto Cervantes, en una escuela de idiomas, va a entrar, va a formar parte de la entrevista también. Entonces, la primera pregunta que te hago es esta: ¿cuántos años tienes?

Participante Ricardo 1:05

Yo tengo 27 años.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:14

¿Cuándo cursaste el *Estágio Supervisionado em Espanhol 2*, la segunda práctica? (↓)

Participante Ricardo 1:20

Yo cursé la segunda en la primera mitad del año pasado.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:26

¿Y te has graduado ya? (↑)

Participante Ricardo 1:28

Me ha graduado en el fin de año pasado.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:32

¿La licenciatura en español fue tu primer curso de grado?

Participante Ricardo 1:37

Sí, fue mi primer curso de grado.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:40

¿Por qué has decidido graduarte en la licenciatura en español?

Participante Ricardo 1:44

Es porque una historia un poco curiosa, puedo hablar, ¿sí? Yo en el año de 2016 fui a hacer un intercambio en Corea del Sur, ¿eh? Tenía que estudiar... estudiar la lengua coreana, pero en la universidad los libros estaban en inglés, “chínés” y... y español. Entonces elegí el español, pero no sabía nadie de español, solamente por cuenta de la proximidad con el portugués. Y después volví a Brasil y cuando volví a Brasil, pensé: voy a estudiar español ahora. Este fue el motivo ((risas)).

Antonio Luiz da Silva Junior 2:38

¿Así que viniste directamente al curso de grado, a la Licenciatura?

Participante Ricardo 2:42

Sí, sí, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:43

Caramba, ¡qué interesante! (↑)

Participante Ricardo 2:45

Es curioso, ¿no?

Antonio Luiz da Silva Junior 2:47

<Mhm.>

Participante Ricardo 2:47

Estudiando coreano en chino. En... en español, perdón. Y después, me... me encanté por la lengua. (...)

Antonio Luiz da Silva Junior 3:07

La pregunta número 5, antes de empezar a cursar las asignaturas de la licenciatura, ¿tenías conocimiento de nuestros previos?

Participante Ricardo 3:15

No. (↓) (...)

Antonio Luiz da Silva Junior 3:20

Así que aprendiste español todo aquí en _____.

Participante Ricardo 3:22

Sí, todo, todo, todo. (...)

Antonio Luiz da Silva Junior 3:31

(...) Te pregunto cómo has aprendido la lengua española.

Participante Ricardo 3:37

Sí, entonces, fue en este tiempo en Corea, con compañeros de clase colombianos, españoles, fue cuando tuve mi primer contacto con la lengua.

Antonio Luiz da Silva Junior 3:51

(...) ¿Y te has sometido a un examen de proficiencia alguna vez?

Participante Ricardo 3:59

No, no, no, no. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 4:01

(...) Ya te graduaste, ¿no? ¿Entonces tú trabajas en el área?

Participante Ricardo 4:06

Sí, sí, estoy trabajando ahora. (↑)

Antonio Luiz da Silva Junior 4:15

Vale. Número 9. Entonces... yo quisiera que relataras así, brevemente, tu

experiencia en la etapa lingüística de la licenciatura. (...)

Participante Ricardo 4:54

(...) Fue una experiencia un poco difícil en este inicio, porque yo nunca tuve mucho tiempo para estudiar la lengua 100% porque tenía que trabajar, tenía que hacer otras cosas y estudiar otras cosas. Entonces, muchas veces estudiaba solamente en la clase. Ehhh... ¿Qué más puedo hablar? Así es, fue un periodo difícil porque tenía poco tiempo de estudio.

Antonio Luiz da Silva Junior 5:39

(...) Ah, ya, vale. ¿Podemos pasar a la segunda parte de la entrevista, que, ahora sí, son las preguntas de entrevista? La primera que te quisiera hacer es esa de aquí: ¿Qué tipo de actividades o ejercicios realizadas para reflexionar sobre el uso de la lengua, el uso del lenguaje?

Participante Ricardo 5:46

Profe., yo no entendí esta pregunta.

Antonio Luiz da Silva Junior 6:06

Entonces, pensando en la formación lingüística. Cuando tú estudiabas la lengua, ¿qué tipo de actividades hacías para reflexionar sobre el uso de la lengua?

Participante Ricardo 6:17

Déjame pensar qué tipo de actividades. Actividades que yo hacía, ¿no? Pienso que utilizar ejemplos de clase, que los profes hablaban en clase. Creo que eso, me gusta trabajar con ejemplos. Me quedo mejor así.

Antonio Luiz da Silva Junior 6:54

Ya. Número 11. ¿Cómo crees que te han beneficiado esas actividades?

Participante Ricardo 7:04

Yo creo que me han beneficiado mucho, porque como yo hablé, me gusta trabajar con ejemplo, si yo creo que aprendo mejor

así.

Antonio Luiz da Silva Junior 7:19

¿Y se puede pensar en la lengua con ejemplos? (...)

Participante Ricardo 7:30

Sí, yo creo que sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 7:32

Vale. La pregunta número 12 es tu opinión sobre la importancia de reflexionar sobre el uso de la lengua para comunicarse. Primera cosa, ¿no? La segunda pregunta en esta número 12 es ¿tú crees que las actividades en las asignaturas (...) fueron útiles para ti?

Participante Ricardo 7:56

Sí, claro, todas. Solo TPEOE 3 que no mucho porque fue en la pandemia. Entonces las clases, no teníamos clases en línea, no tuve una... un examen, pero TPEOE 1 y 2 y gramática comparada fueron de extrema importancia.

Antonio Luiz da Silva Junior 8:07

¿Y cuál es la importancia de reflexionar sobre el uso de la lengua? (...)

Participante Ricardo 8:29

Profe., yo creo que es fundamental por cuenta que a partir del momento que estudiamos todas estas estructuras en nuestras actividades, empezamos a mirar la lengua de otra forma, ¿no? Como personas que debemos aprender para pasar adelante todo que lo aprendimos.

Antonio Luiz da Silva Junior 9:05

La próxima pregunta, yo tengo que enseñarte una tabla, esta tabla está aquí en *Google*, en este *Google Docs*. ¿Se ve bien? ((Ricardo examina la tabla, las palabras)).

Antonio Luiz da Silva Junior 9:30

¿Conoces estas palabras?

Participante Ricardo 9:37

Sí, la gran mayoría, sí. (↑)

Antonio Luiz da Silva Junior 9:39

¿Y qué significan?

Participante Ricardo 9:43

Déjame mirar. "O sea"... Son de conexión. (↑)

Antonio Luiz da Silva Junior 9:54

¿Mhm y tienen alguna función?

Participante Ricardo 10:04

Yo creo que es un complemento, ¿no?

Antonio Luiz da Silva Junior 10:07

¿Un complemento de qué? No entendí.

Participante Ricardo 10:10

Un complemento para una... una frase, por ejemplo, o una conexión.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:30

¿Cómo los profesores en la licenciatura abordaban esas palabras en las clases?

Participante Ricardo 10:38

Cuando... déjame ver... cuando estaba en impartiendo una clase e iban a... a hablar sobre el contenido. Lo que *me recuerdo* los profes usaban esto para explicar el contenido, hacer algún tipo de conexión con algún ejemplo, o complementar alguna frase, alguna explicación.

Antonio Luiz da Silva Junior 11:18

¿Ah, era así entonces que abordaban?

Participante Ricardo 11:21

Sí, yo creo que la gran mayoría que miro ahora, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 11:25

Mhm, yo tengo otra tabla para enseñarte es esta de aquí, mira la tabla número 2. Mira estas palabras.

((Ricardo examina la tabla)).

Antonio Luiz da Silva Junior 11:58

¿Tú conoces estas palabras?

Participante Ricardo 12:00

Sí, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 12:02

¿Mhm y qué significan?

Participante Ricardo 12:05

Profe., yo creo que... algunas de afirmación. Algunas de contestación. (↑) Y algunas... de que van a seguir con algún ejemplo, ¿no?

Antonio Luiz da Silva Junior 12:26

¿En algún ejemplo?

Participante Ricardo 12:27

Sí, algunas de afirmación, algunas de de contestación y algunas que van a seguir con algún tipo de ejemplo.

Antonio Luiz da Silva Junior 12:35

¿Podrías dar un ejemplo, entonces? Es que no entendí bien.

Participante Ricardo 12:39

Déjame ver, déjame ver...

Antonio Luiz da Silva Junior 12:40

Sí, claro.

Participante Ricardo 12:58

Bueno, esta: “bueno”, “bien”, “a ver”, “qué sé yo”, “no sé”, “resulta que”. Yo creo que puede poner algún ejemplo. Sí, en algún contexto de.. de algún contenido.

Antonio Luiz da Silva Junior 13:11

Ah, de explicación de un contenido, digamos.

Participante Ricardo 13:14

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 13:16

Ah, OK. ¿Y cómo esas palabras eran abordadas? Cómo, ¿no?

Participante Ricardo 13:25

Yo creo que en clases conversación, de dudas, en el final de... de la explicación de algún contenido. Creo que en este contexto, cuando el profe le contestaba, si

los alumnos entendieron, si tenían alguna duda, entonces es como la continuación de un diálogo.

Antonio Luiz da Silva Junior 13:38

Mm, muy bien, ok. Vamos a volver al PowerPoint. (...) Ahora es la pregunta 17, es una autoevaluación de tu experiencia en la etapa didáctico-metodológica.

Participante Ricardo 14:22

Bueno, ah.. mi experiencia en la etapa en esta etapa yo creo que fue buena, por ejemplo, por cuenta que yo en un... un cierto tiempo, no tenía más ganas de continuar el curso, me quedaba enfermo. Estaba casi un año sin estudiar español y... estuve en una clase de... de métodos con usted, fue una clase para mí perfecta. Y después de esa clase yo pensé, voy a continuar el curso, voy hasta el fin. Entonces yo, siempre que me recuerdo de una experiencia didáctica en _____, me recuerdo de esta clase porque después de esa clase, miré el curso con otros ojos.

Antonio Luiz da Silva Junior 15:24

(...) La próxima pregunta mira, en esta etapa de la formación didáctico-metodológica, (...) ¿cómo tú reflexionabas sobre tu nivel de lengua española, considerando lo que se espera para un futuro profesor?

Participante Ricardo 15:46

Sí, entonces... es que tenemos un... déjame ver cómo se habla eso en español... me olvidé ahora, *só um pouquinho de português: é como se fosse um antes e um depois*. Por ejemplo, antes de la pandemia miraba el curso de una forma y después de la pandemia, y después que cursé la asignatura de métodos,

empecé a mirar de otra forma. Entonces miré que tenía que estudiar más, que si yo tenía este deseo de ser un profesor un día, tenía que mejorar el nivel, tenía que hacer un buen *Estagio*. (...) antes de la pandemia veía el curso de una forma y después que cursé las asignaturas más didácticas, como didáctica fundamental, también empecé a mirar el curso de otra forma.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:56

Mhm, ¿y tú considerabas que tu nivel de lengua era bueno o estaba bueno?

Participante Ricardo 17:05

No, no, no estaba bueno por cuenta de... de esto que hablé, ¿eh? Me quedé casi un año más con el curso cerrado. No, no estaba más, no tenía más ganas de ir, continuar y después pandemia, me quedé enfermo, muchas cosas para no me graduar, pero las cosas se salieron bien al final.

Antonio Luiz da Silva Junior 17:34

Muy bien. ¿Y cómo tú reflexionabas sobre el aprendizaje de aquellas palabras de las tablas o sobre el uso de aquellas palabras?

Participante Ricardo 18:04

Ah, yo creo que ellas son importantes. Sí, porque como hablé, son palabras de... yo creo que pueden usar como conexión, como complemento, como explicaciones de algún contenido, como un... hacen parte de un diálogo de profesor alumno durante la clase son fundamentales para este diálogo.

Antonio Luiz da Silva Junior 18:36

Y un profesor tiene que aprenderlas.

Participante Ricardo 18:40

Yo creo que algunas son importantes, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 18:43

Vale. La número 19 es: para ti, ¿qué es ser

un buen comunicador?

Participante Ricardo 18:58

Para mí ser un buen comunicador es una persona que *consegue*, un profesor que se adapta a todos sus alumnos, que... que *consegue* que se adaptará a las diferencias, no sólo a los alumnos, también a los ambientes físico de la clase, a la escuela, a... si va a tener un ordenador, si no va a tener... yo creo que esto, tiene que saber se adaptar a todas las diferencias.

Antonio Luiz da Silva Junior 19:30

¿Podrías contestar con más propiedad?

La segunda pregunta es... yo quisiera ejemplos de lo que hace a una persona ser buena comunicadora, por ejemplo.

Participante Ricardo 19:40

Entonces, yo... yo creo que esto es. Se adaptar a las diferencias que, que... a los desafíos, por ejemplo, tengo una, tengo una... alumnos y algunos les gustan escribir otros les gustan, solamente hablar a otros les gustan mirar una diapositiva. Entonces, yo creo que un buen comunicador piensa en una “fuerma” de enseñar a todos (...) a un contexto que les guste a todos, que va a enseñar a todos.

Antonio Luiz da Silva Junior 20:25

Ah, ya, muy bien, la número 20. ¿Qué entiendes por “conocimiento sobre el lenguaje”? Es sobre no es **del** lenguaje **de la** lengua, es **sobre la** lengua, **sobre el** lenguaje.

Participante Ricardo 20:39

No lo sé... no lo sé. ((risas))

Antonio Luiz da Silva Junior 20:45

¿No sabrías decir?

Participante Ricardo 20:46

No.

Antonio Luiz da Silva Junior 20:48

Por ejemplo, tú aprendes la lengua española obligatoriamente en la etapa lingüística, entonces tú aprendes conocimientos **de la** lengua española, así que funciona.

Participante Ricardo 20:51

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 20:59

El sistema verbal es así, el pronominal es asado, pero, y el conocimiento **sobre** la lengua?

Participante Ricardo 21:09

¿Profe, pues *mi* dar un ejemplo?

Antonio Luiz da Silva Junior 21:14

Claro, por ejemplo, no son todas las palabras que podemos usar dentro de una sala de clase. Entonces, por ejemplo, entro en una sala de clase, ya puedo decir a mis estudiantes, “buenas noches queridos”, ¿no? Y “queridos” es una una forma más íntima de tratar a las personas, entonces tú ya tienes que saber si esa palabra se usa comúnmente y si se puede usar con alguien, con aquel grupo, con aquellas personas. Eso sería el conocimiento sobre el lenguaje, por ejemplo, yo no podría llegar en esa sala de clase y decir: ¡Holi, pana! ¿Qué onda? Más informal.

Participante Ricardo 22:02

Sí. Sí, entonces, la pregunta es qué yo entiendo con eso. Profe, yo pienso que entiendo que es como un profesor tiene que se portar delante de la clase, como habló que con... esta clase puedo hablar así, con esta puedo hablar estas palabras, con aquella otras palabras.

Antonio Luiz da Silva Junior 22:36

(...) ¿Y cómo te esforzabas por mejorar tus habilidades de comunicación?

Especialmente conocimientos sobre la lengua.

Participante Ricardo 22:44

Muy poco, ((risas)) pero cuando me esforzabas era por medio de mirar... algunas clases antiguas en mirar películas en español, escuchar podcasts, hacer algún ejercicio de fijación y creo que es esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 23:13

Muy bien. Aquí yo tengo una nube de palabras, ¿ves? (↑)

Participante Ricardo 23:18

Sí, vale, bueno.

Antonio Luiz da Silva Junior 23:19

¿Reconoces estas palabras?

Participante Ricardo 23:22

Sí. Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 23:29

¿Con qué frecuencia usas esas palabras cuando hablas español?

Participante Ricardo 23:33

Ahora, mirando este... esta tabla, yo creo que en lo... las clases de *Estágio* usaba mucho, ¿no? “Muy bueno”, “perfecto”. “¿Está bien?” Yo creo que frecuencia alta.

Antonio Luiz da Silva Junior 23:55

¿Y tú las usas más en la escritura o en la oralidad? ¿O en ambas modalidades?

Participante Ricardo 23:59

Y la oralidad, en la oralidad. Mucho en la oralidad. ((Lo dijo señalando que sí con la cabeza)).

Antonio Luiz da Silva Junior 24:05

Entonces elige 4 de esas palabras, 4. Yo quisiera que comentaras cuándo y para qué se usan, 4.

Participante Ricardo 24:13

Ah, ok. Ah... “Muy bueno” cuando algo se sale bien, por ejemplo, contesto algo a un a un alumno y contesta, correcto, entonces

hablo “muy bueno”. Ah... “Perfecto” cuando contesta algo 100% correcto y no realidad o escrito entonces, hablo “perfecto”. Ah... “Por ejemplo”, cuando estoy explicando algún contenido uso como yo hablé en el inicio, que me gusta, me gusta mucho trabajar con ejemplos, entonces creo que por esto, por eso uso mucho la palabra “por ejemplo”. (...) “¿Entiendes?” Por con... cuenta que me gusta saber si los alumnos están entendiendo lo que estoy hablando, si están ahhh, no sé... O dejando pasar. Entonces me gustas seguir solamente después que todos están entendiendo, tener este... está seguro que estaba perfecto.

Antonio Luiz da Silva Junior 25:34

(...) ¿y esas palabras tienen sinónimos? ¿Y cuáles son estos sinónimos? ((risas))

Participante Ricardo 25:42

A ver... yo creo que “bueno” con “muy bueno”, con “bien”, “perfecto”, “exactamente”... son todos sinónimos, ¿no? Sinónimos. “Por fin”, “vale”, yo creo que puede ser sinónimo. Yo creo que es eso. Son sinónimos.

Antonio Luiz da Silva Junior 26:05

Mhm, muy bien, muchísimas gracias (...).

Participante Ricardo 26:09

Oh, ¿solo? (↑) ((risas))

Antonio Luiz da Silva Junior 26:13

Colorín colorado, la entrevista se ha terminado.

Participante Ricardo 26:15

((risas)).

Antonio Luiz da Silva Junior ha detenido la transcripción.

II) Entrevista do participante Augusto:

Transcripción

12 de abril de 2024, 9:00 PM.

Antonio Luiz da Silva Junior ha iniciado la transcripción

Antonio Luiz da Silva Junior 0:07

Estamos grabando, ¿verdad? (↑)

Participante Augusto 0:08

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:10

Buenas noches de nuevo, re-bienvenido.

Participante Augusto 0:15

Muchas gracias, buenas noches. ((sonriendo)).

Antonio Luiz da Silva Junior 0:17

Muchísimas gracias por estar aquí. Bueno, no, aquí, aquí, exactamente aquí en esta sala, pero aquí virtualmente. ((risas)).

Participante Augusto 0:20

<Pues nada>. Por nada.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:28

¿Podemos empezar?

Participante Augusto 0:29

Sí, podemos. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 0:31

La entrevista semiestructurada de mi tesis el director de tesis, profesor Yuki, y yo la dividimos en dos etapas. Entonces, la primera es más personal de perfil, de aprendizaje de la lengua española. Y la segunda parte son las preguntas de entrevista, lo que necesito saber para poder continuar la... la tesis, la investigación. La primera pregunta que te tengo que hacer es esta.

Participante Augusto 0:53

<Vale.>

Antonio Luiz da Silva Junior 0:58

Mira, una pregunta muy difícil, ¿cuántos años tienes?

Participante Augusto 1:03

24, muy difícil. ((risas)).

Antonio Luiz da Silva Junior 1:07

¿Cuándo cursaste la práctica 2?

Participante Augusto 1:12

Ah, Dios mío. ¿En 2022? (), 2022, (), 2022 ¿no? Ay, Dios mío (↑). Déjame confirmar. Solo un momento. Fue. Ah... en el primer semestre de 2023.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:05

Así que 2023.1.

Participante Augusto 2:08

Sí, eso.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:09

Ya. ¿Te has graduado ya? (↑)

Participante Augusto 2:12

No, aún no.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:14

Vale. ¿La licenciatura en español es tu primer curso de grado? (↓)

Participante Augusto 2:19

Sí, es mi primer curso de grado.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:22

¿Por qué has decidido graduarte en la licenciatura en español?

Participante Augusto 2:25

Ah, porque desde cuando tenía 12 años empecé a estudiar en el CIL y... con esto... *gusté mucho de estudiar* esto, y era mi segunda opción de grado, de curso de grado, la primera medicina veterinaria y... Mi identificado muchísimo. Tenía voluntad

de impartir clases, enseñar la lengua... por esos motivos.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:59

¿Y tú tenías conocimientos lingüísticos previos antes de empezar _____?

Participante Augusto 3:03

No, no, no.

Antonio Luiz da Silva Junior 3:04

¿No? ¿Ningún conocimiento de la lengua?

Participante Augusto 3:08

Así, bueno, yo estudiaba, pero los conocimientos lingüísticos de la Lingüística, no. Conocía la gramática (↑) como utilizar, como hablar (↑). Pero el conocimiento más técnico, lingüístico, no.

Antonio Luiz da Silva Junior 3:24

Vale, de acuerdo. La pregunta número 6 es cómo has aprendido la lengua española. Dijiste que cursaste... ¿en el centro de lenguas?

Participante Augusto 3:31

<Mi.> Eso mismo. (↓)

<Ya.> Puede preguntar.

Antonio Luiz da Silva Junior 3:41

No, no, puedes seguir.

Participante Augusto 3:43

Ah... yo he aprendido en el centro de lenguas, estudié un poquito en el... la enseñanza media, pero no fue mucho. Y... mi contacto más fuerte fue realmente en el centro de lenguas.

Antonio Luiz da Silva Junior 3:59

Ya, muy bien. La número 7 es una pregunta muy común que hago a los que van al CIL, al centro de lenguas: ¿te has sometido alguna vez a un examen de proficiencia? DELE, CELU...

Participante Augusto 4:13

No. No, he... hecho algunos test en la Internet, pero ningún examen de

proficiencia.

Antonio Luiz da Silva Junior 4:23

Ajá.

Participante Augusto 4:26

Nunca he *tido* la oportunidad. Tenido. <Ay.>

Antonio Luiz da Silva Junior 4:30

¿Cuando te gradúes piensas trabajar en el área de enseñanza del español?

Participante Augusto 4:36

Sí, pienso.

Antonio Luiz da Silva Junior 4:38

Y ¿ya trabajas en esta área?

Participante Augusto 4:40

No.

Antonio Luiz da Silva Junior 4:43

Por favor, relata brevemente tu experiencia en la etapa lingüística del curso. Los 5 primeros semestres, ¿sabes? (↓) Las TPEOEs, las gramáticas... esa época.

Participante Augusto 4:54

Bueno, ah... como he dicho, yo he estudiado español por mucho tiempo de mi vida y tener esta experiencia de una forma más... Ah... *Profunda?* Fue muy importante para mí porque... había cosas que yo conocía, pero he aprendido a cómo enseñar. He aprendido los detalles que están por detrás de la enseñanza de una lengua extranjera y para mí esto fue muy encantador (↑), en verdad. Encantador, porque a mí me gusta muchísimo aprender las cosas técnicas, lo que está por detrás, la explicación, porque algunas cosas funcionan así, así. Y para mí fue muy bueno, *foi* maravilloso.

Antonio Luiz da Silva Junior 5:44

¡Excelente! (↑) ¿Cursaste las 3 TPEOEs?

Participante Augusto 5:48

Sí. ((El gesto de afirmación con la cabeza

refuerza la respuesta)).

Antonio Luiz da Silva Junior 5:49

Perfecto. Ahora podemos pasar a la segunda parte. ((risa)) Las preguntas de entrevista. La primera pregunta es qué cosas hacías, qué actividades, qué ejercicios para reflexionar sobre el uso del lenguaje, el uso de la lengua, aquellas cosas que tú solías hacer para reflexionar el uso que tú le dabas a la lengua española.

Participante Augusto 6:17

¿Ah, en qué sentido? ¿En la vida, o qué tipos?

Antonio Luiz da Silva Junior 6:23

Como, estudiante.

Participante Augusto 6:24

Ah, vale. Ah... Realizaba mucho la lectura. Eh... ¿Qué más? El uso de la lenguaje en el día a día. Eh... Que me recuerdos, fueron estos, la lectura eh... el uso de las lenguaje, la importancia, eh... La importancia para la cultura, el desarrollo de la persona. Ah... el desarrollo del conocimiento, estas cosas.

Antonio Luiz da Silva Junior 7:11

Y aparte de la lectura y todo eso, ¿había otra actividad? ¿De grabación tal vez?

Participante Augusto 7:18

Ah, yo hice, hizo una. Grabación, yo hice un *podcast*.

Antonio Luiz da Silva Junior 7:26

<Un *podcast*.>

Participante Augusto 7:27

Eh... *podcast*, ((sonriendo)) ¿qué más? Es esto (↑) que me recuerdo hasta ahora.

Antonio Luiz da Silva Junior 7:35

¿Y esas actividades, cómo te han beneficiado?

Participante Augusto 7:39

Bueno, ah... con estas actividades yo he

aprendido a cómo realizar las cosas y cómo utilizar la lengua. Salió un poquito de aquella cosa de... Ah, vamos solamente a aprender la parte de leer, de cómo entender, cómo funciona, pero con estas actividades yo podía poner en práctica y creo que para mí esto fue lo más importante, porque cuando yo ponía en práctica, yo podía comprender dónde estaba me... equivocando, dónde estaban los errores, estas cosas.

Antonio Luiz da Silva Junior 8:18

¿Y cuál es tu opinión sobre hacer este tipo de actividad?

Participante Augusto 8:23

Ah, yo creo que es la parte de, una de las partes más importantes, porque en este momento, por ejemplo, eh... Aprendemos mucho la parte de gramática y aprendemos que tiene que utilizar este tipo de verbo. Tiene que conjugar así, tiene que hacer así, tiene que... así. Pero, cuando utiliza realmente en la comunicación, es ahí que tiene la prueba real, es ahí que puedes percibir: ah, yo tengo este vicio del lenguaje, yo siempre hablo para sí... para esto en el determinado momento, pero no es el correcto y así tú puedes hacer la propia corrección. Eh... Tú puedes percibir los errores que cometes, percibir las *fraquezas*, percibir los momentos en que cometer los errores y así puede percibir donde puede hacer las correcciones.

Antonio Luiz da Silva Junior 9:17

Y en las asignaturas de enseñanza de lengua, ¿los profesores proponían estas actividades? ¿Y fueron útiles para ti?

Participante Augusto 9:23

Sí, mucho. Ah, mucho (↑), muchísimo.

Ah... porque cómo yo ya estudiaba mucho tiempo, ah... me sentía como la... Ah, ya conozco todo, no *preciso* estudiar más nada. Pero, *né*, ((risas)) no es la verdad. Y con esto... eh... Con el conocimiento más *aprofundizado* con el estudio más *aprofundizado*, yo he percibido que hay cosas que no comprendía. Por ejemplo, hay, había palabras que para mí era normal, ya sabía la pronuncia, sabía cómo escribir todo... ((gesticula con los brazos)) pero cuando yo estaba en la actividad, en la vida real que los profesores proponían, pude percibir muchos errores, muchos equívocos y muchas cosas que necesitaba mejorar.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:18

Bien. La próxima pregunta, yo necesito hacer una migración para poder hacerla, es simplemente cambiar de PowerPoint para Safari.

Participante Augusto 10:28

Okay.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:30

¿Esta tabla, tú la ves? (↑)

Participante Augusto 10:32

Sí. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 10:33

Mírala, por favor. Vamos a ver las palabras...

Participante Augusto 10:37

Mhm.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:56

¿Conoces estas palabras?

Participante Augusto 10:58

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:59

¿Y qué significan?

Participante Augusto 11:00

¿Los conectores en discurso? ((risas)).

Antonio Luiz da Silva Junior 11:04

Conectores en discurso. ¿Qué funciones tienen?

Participante Augusto 11:06

Sí. Ah... conectar ((sonríe)) y hacer con que ((se ríe)) hacer con que un texto, un texto, un discurso se quede comprensible. ¿Sí? (↑) ((se ríe)).

Antonio Luiz da Silva Junior 11:26

¿Cómo tus profesores trataban esas palabras? En las asignaturas de enseñanza de lengua.

Participante Augusto 11:33

Mhm. Ah, bueno, yo tenía que hacer muchos trabajos, ¿no? (↑) Escribía muchísimo, entonces creo que esta era una de ((tartamudea)) una de mis mayores *pesquisas* en el *Google* porque siempre estaba buscando para no hacer con *que* mi texto se quedara... repetitivo, sin conexión, sin... Ay, hay otra otra palabra que yo quiero decir. Pero, no me recuerdo, eh... Si una... es eso. Pero *utilizaba* muchísimo. Eh... Me recuerdo perfectamente porque siempre las utilizo hasta hoy.

Antonio Luiz da Silva Junior 12:21

Te enseño ahora la tabla número 2. Mira. Examínala.

Participante Augusto 12:28

Mhm. Sí, *pronto*.

Antonio Luiz da Silva Junior 12:44

¿Conoces estas palabras?

Participante Augusto 12:45

Sí. ((se ríe)) *Utilizaba* mucho en las prácticas de diálogos. Cuando charlábamos en las clases para ver... Mucho en TPEOE.

Antonio Luiz da Silva Junior 13:01

Mhm, ¿y en las prácticas también?

Participante Augusto 13:03

Sí. ((sonríe y gesticula afirmativamente con la cabeza)).

Antonio Luiz da Silva Junior 13:06

¿Y tú podrías decir así, qué significan y qué funciones tienen? Vamos a ver.

Participante Augusto 13:13

Bueno, ah... me recuerdo que (...) que utilizábamos mucho en la comunicación en la oralidad. Eh... Practicábamos mucho cuando íbamos a aprender alguna cosa, como por ejemplo a dar informaciones a una persona en la calle. Ah... dar informaciones de modo general. Eh... Hablar con los amigos, con desconocidos, me recuerdo muchos de, de practicar esta... utilizar estas palabras, estas frases en diálogos.

Antonio Luiz da Silva Junior 13:49

¿Y cómo los profesores trataban esas palabras de la tabla número 2 en las clases?

Participante Augusto 13:55

Ah... Ponían para *hacernos* la práctica. Habíamos, eh... entendíamos la parte teórica. Ah... el profesor explicaba, y después practicábamos.

Antonio Luiz da Silva Junior 14:15

Ahora sí podemos volver a PowerPoint. La pregunta número 17 es la siguiente. Es una autoevaluación de tu experiencia, pero ahora en la parte didáctico-metodológica. Estamos hablando de métodos de enseñanza del español y las prácticas.

Participante Augusto 14:42

Dios mío, vamos a ver. Ah... mi experiencia por todo mi graduación fue muy bueno en la cuestión de aprendizaje, desarrollo, crecimiento y en la etapa en la etapa didáctico-metodológica no fue

diferente. En esta etapa yo he aprendido muchas cosas sobre cómo entender a mis alumnos, cómo comprender los mejores métodos que *podría* utilizar en clase. Ah... comprender los tipos de aprendizajes, los tipos de métodos. Ah... los tipos de didáctica que podría adoptar y yo creo que esto fue fundamental para mí ah... en el *Estagio*. En estar en clase, estar en la posición de profesor porque () y hasta comprendí muchas cosas *enquanto* alumna, porque... comprendía porque algunas cosas para mí era tan difícil y otras era tan fácil y... Incluso, pudo adaptar muchas cosas y... me gusta mucho (↑) porque es aquella cosa. Ah... he aprendido la parte que está por detrás, he aprendido la parte técnica a comprender muchas cosas, muchos detalles y... hasta hoy me gusta estudiar sobre esto. Hasta hoy, sigo estudiando y es esto (↑↓), fue maravilloso ((risas)), me gustó mucho, mucho, mucho, mucho. ((sonríe)).

Antonio Luiz da Silva Junior 16:19

((Se ríe levemente)) Y en esa época, en etapa del curso, la etapa didáctica, ¿no? Didáctico-metodológica. ¿Cómo era, o sea, cómo reflexionabas, como tú pensabas sobre tu nivel de lengua? Porque en esta etapa, uno cursa asignaturas orientadas a las actividades que un profesor va a hacer tras la universidad, ¿no? Tras graduarse. Entonces, ¿cómo pensabas? ¿Cómo reflexionabas sobre tu nivel de español? (...) Considerando lo esperado para una futura profesora.

Participante Augusto 16:51

Entonces, eh... A lo largo de mi graduación, ah... yo he empezado ya pensando en cómo sería una profesora y

siempre me quedé nerviosa. Hasta hoy me quedo nerviosa y siempre pensaba, yo no sé, yo creo que no sé hablar tanto o en cualquier momento de mi vida, estoy siempre siempre dudando. Incluso, en esta entrevista me quedé nerviosa porque cuando no tenemos la práctica, cuando no hablamos todos los días (), o por lo menos algunas veces en la semana nos quedamos muy pésimos ((risas)). Yo olvido algunas palabras. Ah... cambio las letras, pero yo creo que es... hace parte y principalmente en, en la parte de de que yo no estoy practicando cómo debería. Y en esta parte que él consideraba lo esperado para el futuro, un futuro profesor de español fue fundamental, porque yo he estado aprendiendo, aprendí a la gramática como enseñar para la otra persona. Entendía los detalles, comprendía los detalles, pero yo me quedaba nervioso porque... un... en un momento pensé así: “Ah, vale. Sé, la parte gramatical, lo *comprendo*, lo entiendo, pero ¿cómo voy a enseñar esto?” Yo creo que me faltaba mucho la seguridad de tener asignaturas más *voltadas* para esto, y cuando yo tuve, me quedé un poco más tranquila porque incluso... Eh... me recuerdo que estaba mirando las asignaturas que tenía que hacer y miré que tenía el *Estágio* y ya *fiquê*: “Dios mío, qué voy a hacer” porque aún no había cursado, no había hecho. Y cuando yo hice, cambió todo. ¿*Ainda* estuve nerviosa? Sí ((risas)), porque es normal, pero gané más seguridad. He descubierto cuál camino hacer, por dónde ir en caso de dudas y para mí fue fundamental. Eh... Fue muy importante porque me dio una seguridad que yo no

tenía. Y es esto. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 19:24

Y respecto a las palabras, aquellas de las Tablas número 1 y número 2. ¿Cómo reflexionabas sobre tu aprendizaje de esas palabras?

Participante Augusto 19:35

Bueno. <Déjame pensar>, sí, sí, no *da* tabla 1 y dos, ¿no?

Antonio Luiz da Silva Junior 19:43

¿Te acuerdas de las palabras? ¿O te tengo que enseñar <las de nuevo>? Exactamente.

Participante Augusto 19:54

Para mí siempre fue una parte más tranquila. Es claro que fue muy bueno para mi practicar, reescribir, reutilizar, hablar utilizando estas palabras, practicar más... pero, en cuestión de escrita fue una parte más tranquila porque utilizaba mucho en los trabajos. Siempre estaba atenta para poner en mis trabajos, intentar explorar lo máximo que podía y las palabras también, porque practicaba mucho en mi curso, ¿no? (↑) Y cuando ya llegué *lá* en la graduación y en el grado, ya tenía un poco más de experiencia, entonces para mí fue tranquilo. Es claro que todo tipo de *aprendizado* fue importante para mí, pero en esta parte ya estaba más tranquilo.

Antonio Luiz da Silva Junior 20:50

Mhm. ¿Y para ti, qué es ser un buen comunicador? ¿Qué le hace a una persona una buena comunicadora?

Participante Augusto 21:00

Para mí lo principal y lo básico es la persona ser capaz de transmitir un conocimiento de forma clara, transmitir un mensaje, no es necesario ni un conocimiento. *Mas* transmitir una información de forma clara y

comprensible. Ser capaz de adaptar a los grados de necesidad y comunicación, esas cosas.

Antonio Luiz da Silva Junior 21:28

¿Y qué sería para ti el conocimiento **sobre** la lengua?

Participante Augusto 21:34

Ahí es la parte más técnica. Yo creo que es la parte en que sabe lo que está por detrás, sabe explicar porque... Ah... determinadas reglas son así, así y para mí es esto. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 21:37

¿Por ejemplo? ¿Tú sabes la diferencia? Conocimiento **de** la lengua y **sobre** la lengua.

Participante Augusto 21:56

Sí ((sonríe)), yo creo que sí ((se ríe)).

Antonio Luiz da Silva Junior 21:59

Vamos a ver.

Participante Augusto 22:01

Ah.

Antonio Luiz da Silva Junior 22:05

¿Cuál sería esa diferencia?

Participante Augusto 22:08

¿Ah, yo puedo hablar?

Antonio Luiz da Silva Junior 22:09

Sí, sí.

Participante Augusto 22:10

Ah, sí. Bueno, yo creo que el lenguaje está de un modo más amplio, ¿no? (↑) Que es sobre los lenguajes ((gesticula con la mano izquierda de un lado a otro)) y de la lengua. Es una lengua en específico, ¿no? ¿Estoy correcto? (↓) ((se ríe)).

Antonio Luiz da Silva Junior 22:24

Bueno. ¿Pasemos a la próxima pregunta?

Participante Augusto 22:31

Sí, podemos.

Antonio Luiz da Silva Junior 22:32

¿Cómo te esforzabas para mejorar tus

habilidades de comunicación?

Participante Augusto 22:37

((Se ríe)) Ay, yo hablaba mucho, solo, incluso, por ejemplo, yo intentaba... porque es muy difícil tener con quien hablar, principalmente en las partes finales del grado. Es muy, muy difícil y... incluso hoy yo he intentado hacer con que todos, () traducir todos mis pensamientos para el español, para ya hacer una práctica. Ah, yo también hablo mucho, mucho, solo, mucho, con las voces de mi cabeza. Ah... leo mucho, principalmente cosas en español, libros en español, porque creo que la lectura fue una de las cosas que más ayudó en el desarrollo de mi lenguaje, tanto en español como en otras lenguas, y es esto hablaba con mi, mis perros, con mis hermanas, con mi madre y con mi cabeza solo, eh... Para mí *fue* esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 23:53

Y los perros te respondían. ((Se ríe)).

Participante Augusto 23:58

En mi cabeza. ((se ríe alto)).

Antonio Luiz da Silva Junior 23:58

Pero, pero todo eso que hacías, eh... ¿te permitía esforzarte para mejorar **principalmente** el conocimiento **sobre** la lengua?

Participante Augusto 24:11

Sí, porque por ejemplo, eh... Existen palabras principalmente en español que son muy parecidas con el portugués. Incluso, las personas cometen mucho errores. Ah... incluso yo en este momento, porque ¡Dios mío! Ah... tenemos muchos errores porque las lenguas son muy *semelhantes*, son muy parecidas y... Por ejemplo, cuando estamos aquí, cuando estoy hablando sola, hablo una palabra y

me quedo: “mhn, ¿pero esta palabra es en portugués en español o estoy intentando hacer una... un portuñol?” Y con esto ya quedaba, eh... palabra para hacer una *pesquisa*, *pesquisa* y con eso, desco, *descobria*. Dios mío. ((Se arregla el cabello)). Y con esto descubría y para mí esto me ayudaba mucho. Además de esto, también intento hasta hoy a estudiar un poco más sobre lo que ya he aprendido, porque creo que hay necesidad de *estarmos en contínua aprendizajen*, principalmente porque las cosas son muy fáciles de de olvidar. Y es esto. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 25:32

Vamos a ver ahora una nube de palabras.

Participante Augusto 25:35

¡Iju! ((Celebra)). “O sea”, “entonces”, “pronto” ((murmura y bebe agua)). Pronto.

Antonio Luiz da Silva Junior 25:51

¿Con qué frecuencia usas esas palabras cuando te expresas en español?

Participante Augusto 25:57

Ay, mucho, mucho ((con propiedad, gesticulando con la cabeza y luego con los dedos afirmativamente)). Porque he aprendido y me gusta mucho utilizar “pronto”, “perfecto”. Incluso, fue una palabra que he *levado* para el portugués, utilizo mucho y... es esto. (↓) ((se ríe)).

Antonio Luiz da Silva Junior 26:20

¿Y las usas más en la modalidad escrita o la modalidad oral de la lengua o en ambas?

Participante Augusto 26:25

Es más en la oralidad ((gesticula afirmativamente con la cabeza)), en la *oral*.

Antonio Luiz da Silva Junior 26:29

<En la oralidad>. *Okay*. Entonces, elige por favor 4 de esas palabras y comenta

cuándo y para qué se usan.

Participante Augusto 26:41

Ah... “Es eso” porque la utilizo mucho. “Entonces” también. “Es eso”, eh... Utilizo mucho para finalizar una explicación. Por ejemplo. Ah... no sé, déjame pensar. Ah... Creo que hiciste una adaptación, pero... más, por ejemplo cuando quiero decir alguna cosa... ah... bueno, he hecho esto y *aquilo*, *aquello*. ((chasquea la lengua)). Dios mío, estoy equivocando. Bueno, yo he hecho eso y *aquilo* y es eso (↓). Es como una cosa, utilizo mucho en esta situación de conclusión. Ah... “Entonces” también para explicar, por ejemplo, “entonces”, eh... Me gusta este color por causa de esto y *ta-nã-nã*. “Pronto” (↑) para decir alguna cosa que está finalizada. No sé, por ejemplo, “pronto” con... no sé, tipo ahora que terminé de leer todas las palabras, he dicho “pronto”. Ah... Y “perfecto”, que es la que más utilizo, que es para decir cuando alguna cosa está buena, ah... o que alguna... no sé. Utilizo mucho en el trabajo cuando hago alguna solicitud y las personas me contestan y... Contestan positivamente, ¿no? Y yo: “ah, gracias, perfecto”. Es esto. (↓)

Antonio Luiz da Silva Junior 28:41

¿Y esas palabras tienen sinónimos? ¿Y cuáles son esos sinónimos?

Participante Augusto 28:53

((Expresa nerviosismo)). Yo creo que alguna, no... calma. Yo creo que algunas de ellas ya son sus propios sinónimos, ¿no? (↓) Por ejemplo, “y por último”, “y por fin”. “Bueno y perfecto”, no sé, yo creo que es esto. (↑↓).

Antonio Luiz da Silva Junior 29:30

Muy bien, pues colorín colorado, la entrevista se ha terminado. ((Risas)).

Muchísimas gracias, muchas, muchas, muchas gracias.

Participante Augusto 29:36

¿Ya? ((Riéndose)).

Antonio Luiz da Silva Junior ha detenido la transcripción

APÊNDICE I - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

AULA DO DIA 06/05/2023 - PARTE I

- (...)
- 0:18 ¿Hola, me escuchas?
¿Sí, sí, no, pues que vaya aquí que me anotara, graba, no está aquí está, vale?
- 0:27 Entonces, chicos, hoy en nuestra segunda clase.
- 0:32 ¿Hay alguien aquí que no estaba en la primera clase?
- 0:37 ¿María de Jesús, quién más no estaba?
- 0:43 Yo también.
- 0:45 Daniel.
- 0:48 Entonces, chicos, sean bienvenidos.
- 0:51 Este nuestro curso de pcs, 2 de marzo, 1 de español.
- 0:58 Y tiene alguna duda, esta es la hora para preguntarnos.
- 1:12 Sobre el uso del teams, sobre mucho.
- 1:17 ¿Y tiene alguna duda la hora?
- 1:26 ¿Qué pasa, pase de cómo fueron?
- 1:29 Hacer las cosas en TI, vale, porque creo que es una nueva plataforma para las personas.
- 1:38 Y creo que puede ayudar.
- 1:41 ¿Alguna persona en la clase pasada? Ha preguntado.
- 1:47 ¿Sobre dónde puede acompañar las paredes, vale?
- 1:52 Bueno, acá tenemos nuestro, están mirando, consiguen ver sí.
- 2:01 ¿Acá tenemos nuestro la pantalla inicial, que es un dónde haremos la *postagem* vale? Aquí pondremos los avisos.
- 2:13 Aquí pueden ver cuando hay alguna reunión o no.
- 2:17 O aquí también pueden dejar algún mensaje, alguna duda, alguna pregunta, alguna contribución, lo que sea vale para por acá también pueden acompañar las tareas que vamos a poner.
- 2:34 ¿Y es esto el inicial?
- 2:38 Acá tenemos los archivos.
- 2:42 ¿En que pueden comprar los libros?
- 2:47 El libro de ejercicios y las grabaciones vale.
- 2:54 Por ejemplo, decía, no sé recordar algunas cosas que miro en la clase que escuchó en la clase, pero no se recuerda y desea verlo. Normalmente tenemos acá.
- 3:09 ¿Y aquí están los materiales de la clase, los audios del libro, El cuaderno de ejercicios y el libro del alumno, vale?
- 3:22 Aquí las grabaciones.
- 3:27 Vale, tiene dos, porque.
- 3:32 Empezamos la grabación, paramos y después volvemos a grabar. ¿No es porque tuvimos dos casos, vale?
- 3:40 Déjame ver.
- 3:43 Acá tenemos la parte de tarea, que es donde pueden subir las.
- 3:50 Si es necesario.
- 3:54 Yo tengo atribuciones vencidas en retraso.
- 4:00 Pero es esta la que solicitamos, pero solamente eso vale, si hay alguna actividad que vamos a solicitar, ponemos aquí y puede encontrarla.
- 4:14 Solamente llegan acá, vale, aquí también puede haber la que ya has hecho, la que están concluida y es esto.
- 4:28 Yo voy a volver.
- 4:34 ¿Alguna duda sobre eso? Sobre el teams hablé muy rápido, no lo que sea.
- 4:46 ¿Está tranquilo?
- 4:48 ¿Y si hay alguna duda de luz en en el día a día, pueden preguntar en la parte general dejar una pregunta, enviar una mensaje en Whatsapp, vale?
- 5:03 Tenemos muchos medios de comunicación y de dudas, entonces tranquilo.
- 5:15 ¿Es esto Daniel? Sí, Daniel. Tenemos un grupo y el enlace del grupo está en el teams en la página inicial.
- 5:27 Ahí me lo hace, sí,

en el chat vale solo un momento.

5:42 Todos hicieron la comida de casa, quien estaba en una clase pasada.

5:49 No.

5:53 Estaba difícil.

5:56 Un poco difícil.

6:00 Más.

6:07 Hasta el Jenny.

6:11 Tengan espacial.

6:14 Bueno.

6:17 ¿Para alguien?

6:20 No es difícil.

6:29 Vamos a empezar la conexión, entonces vale bien rápido.

6:35 Voy a compartir mi pantalla.

7:03 Estoy mirando mi pantalla, sí.

7:07 Sí, sí.

7:10 Vamos a la cuestión de la tarea de casa.

7:19 Empezamos acá, en La 1, tenemos que relacionar, relacionar.

7:26 Las frases.

7:29 Con las respuestas.

7:31 ¿La 1 estaba teniendo un ejemplo, hola, qué tal que sería bien? ¿Y tú la luz de dónde eres?

7:43 ¿Y pues la respuesta, chicos, quién hizo la tarea, por favor?

7:50 ¿Y quién lo hizo? También vale. Pueden participar, intentar sí pueden hablar. No hace falta que esté raro. Lo importante es que participen chicos.

8:07 ¿Cómo qué haces?

8:13 De dónde eres, soy japonés.

8:17 ¿Bien, 3 cómo te llamas?

8:24 Me llamo Mayumi es.

8:27 Me llamo Maiumi, sí me llamó a mi japonés Mailumi Mayumi.

8:34 La cuatro, este es Rubén.

8:39 ¿Hola, coloqué qué tal? ¿Bueno, hola Rubén, qué tal? Sí bien.

8:48 Mucho gusto.

8:50 Encantado, encantado, encantado.

8:54 De la última, el español.

8:57 No soy cubano.

9:01 Muy bien, chicos, perfecto, dos tenían que escribir las preguntas.

9:07 Tenemos un ejemplo de dónde eres, soy andaluz.

(...)

10:59 ¿No *fiz* en esta puede ser cómo está usted o solamente cómo está?

11:06 ¿Sino a ese en el final, vale, sí, cómo está sí, OK?

11:12 Yo hablé, pero que hable.

11:16 Cuatro, he tenido que completar los diálogos con elementos.

11:21 Eres como y tú por ejemplo, Hola, cómo te llamas anir y tú safilla.

11:30 ¿Y nadie que pusieron chicos, eres francesa?

11:36 Franceses, no.

11:39 ¿Soy ingeniero italiano y tú, diana y tú?

Yo soy Paquita de mí muy bien.

11:48 Y la luz tenía un pero en esta gracias. Y dónde Pablo dice María mira, esta es susani.

11:59 ¿María Edith, Hola Susana, qué tal? ¿Susanedis bien, gracias, gracias, gracias María Luis, de dónde eres, de dónde eres? Susani, soy francesa.

(...)

15:36 Lunes, lunes, lunes, lunes y la última 10 en cara tan cara muy bien chico la.

15:46 B era una sopa de letras de quien tenían que buscar nombre de 8 profesiones.

Sí encontraron todas menos 1 mes cerca de Xiomi.

15:59 Sí, no me cero te amo. Esto es KIO, sí, ahora candy.

16:06 Eu vou ser sincero, também não achei, não.

16:14 _____, ¿no has encontrado también?

16:23 Chicos también, no.

16:27 ¿Vieron esto ocurre? Teníamos la piel lo que era el profesor, el abogado, científica, científica, taxista, médica.

16:39 Pero este no sé dónde está.

16:43 Entonces muy bien, chicos, perfecto, () muy bien, están perfectos y empezamos ahora.

(...)

18:25 En una cafetería, en la cafetería, cafetería muy Bien. Y la última está en una oficina. Así, sí.

18:36 Ahora vamos a

hacer una actividad y escuchar este diálogo.

18:41 Isabel y Marcelo ¿vale?.

18:45 Vamos a escuchar.

(...)

25:46 Quieren escuchar más una vez o no? Vale.

Yo creo que para ellos acompañaren podemos leer no?

Sí, podemos.

26:07 Entonces empezó con Luis hablando, hola Eva.

26:12 ¿Cómo estás? ¿Cómo estás? Eva le contestó, bien, y tú y tú muy bien. Luis, muy bien.

26:22 Mira, mira este, no veas tú un compañero nuevo muy bien y ella le contestó.

26:33 Hola encantada. Hola, encantada, ¿de dónde eres?

26:41 Y Roberto, soy cubo anoche, chicos muy bien.

26:47 Ahora vamos a escuchar más una que es hablando, la diferencia del tratamiento, un formal conformal.

(...)

28:56 Sí, perfecto puede empezar.

29:01 ¿Hola, qué tal bien, y tú?

29:05 ¿Cómo te llamas?

29:07 ¿Carmen y tú?

29:10 Esta es ella, este Roberto perfecto, muy bueno, chicas muy bien. Ahora para leer el formal voy a poner Luis Eduardo, me escucha.

29:35 Yo creo que no me escuchan.

29:38 Daniel.

29:43 Estoy aquí.

29:44 Y María de Jesús.

29:49 Puede leer.

29:51 Tus esposos a intentar Felipe, él pregunta, sí, sí.

29:58 ¿Buenos días, señor padre, cómo está usted? Muy bien, gracias.

30:04 Le presenta al señor Rodríguez encantado, encantado, mucho gusto, perfecto, muy bueno.

30:15 Acá tenemos que practicar los saludos y presentaciones.

(...)

35:02 La... la última, Canadá.

35:06 Canadiense muy bien y ahora vamos a practicar.

35:14 ¿Con los compañeros ustedes van a imaginar una nacionalidad distinta de la suya? No puedo hablar que eres brasileño o brasileño, sí.

35:26 Iván.

35:27 ¿A tener una charla con esto, con alguien?

35:33 ¿Con preguntar de dónde eres? ¿Y por ejemplo, María va a hablar, soy colombiana y tú? ¿Y la persona que pregunto voy a hablar una nacionalidad distinta?

35:46 En este momento puede utilizar muchísimo la imaginación. Vale de donde desea conocer, de donde no sé.

35:55 Cualquiera una.

35:58 Lo importante es

hablar, me llamo Julio.

36:03 ¿Ah, me llamo Julia, y dónde eres? ¿Soy colombiana y tú? Yo soy francesa, mucho gusto Chao y te listo.

36:13 Podemos tener parejas o no tenemos cuántos, 3 tenemos 11.

36:21 Uy, no tenemos 1212, sí voy a hablar las las parejas para hacer el la charla Amanda y andrissa van a hacer una pareja.

36:36

Daniel y el es Ilda, otra pareja.

36:42 Luis Eduardo y Marcell, una pareja marialis y María de Jesús, una pareja y la última, María Eduarda y Sofia, la última pareja.

36:55 Tendrán 1 minuto para pensar una nacionalidad.

37:01 Volvimos.

37:04 Empezando por Amanda y Andrésa.

37:07 También.

37:09 1 minuto, chicas, chicos.

37:19 ¿Marcel, entonces la persona va a hablar con usted y tú escribe por el chat, vale?

(...)

43:22 Yo soy coreano, mucho gusto.

43:27 Encantada, gracias. Ahora vamos a mirar un vídeo sobre nacionalidades y después vamos a hacer una actividad sobre tratamiento formal a ver.

(...)

50:55 Muy interesante.

50:59 Hay varias formas

de saludarnos, sí, y despedir en España.

51:11

Ahora voy a poner una actividad.

51:14

Para que hagan falcinios.

51:23

Voy a poner el link en la verdad.

51:27

En el chat, una actividad de saludos y despedidas, voy a poner en el chat.

51:45

Y entonces 5 minutos chicos para hacer esta invitada.

54:55

¿Chicos, cuando terminen pueden empezar, vale?

56:15

Todos terminaron, sí?

56:28

Yo creo que sí.

(...)

57:46

Porque este es como una, no es que si la palabra en español, pero una “gíria”, sí?

57:55

¿Es algo más informal?

57:59

En y.

58:02

¿Entonces y para cerrar Este contenido de déjame solo hablar, una cosa sobre tirando es porque en español tiene un significado distinto de Colombia, tirando en Colombia se refiere a las personas que está que van

a ser relaciones sexuales, vale?

58:30

Y en España es cuando las personas.

58:33

Es cuando quiere decir que.

58:36

¿Van a vas a mejorar, vale? Es como si desease llegar a algún lugar o algún estado de ánimo mejor.

58:46

Seguir es como el seguir adelante que utilizamos aquí.

58:51

¿Por ejemplo, estoy bueno, pero puedo mejorar, vale?

(...)

1:04:16

Cuatro Buenos días, señor, Buenos días. ¿Me llamo Manuel Jiménez Jiménez con GO, con j, con J aquí está de dónde es usted? Soy mexicano muy bien. Aquí tiene su tarjeta. Muchas gracias.

1:04:39

Ahora sí.

1:04:45

Sí, sí, yo creo que sí, pero podemos pasar otra vez si desean.

1:04:52

¿Vamos a intentar?

1:04:54

Vale.

1:05:05

Daniel.

1:05:06

Vamos a responder juntos y ahí creo que va a aclarar mejor vale Daniel.

(...)

1:05:39

¿Sí, la letra, que es un poquito distinta, pero y griega? Sí, perfecto, muy bien, muy bien.

(...)

1:06:45

Una letra también que pueden confundirse.

1:06:49

Y le dije que su nombre se escribe con B no es el nombre de las letras, sino el sonido vale recuérdense que la letra V que es el.

1:07:00

No sé la letra V que utilizamos en no sé, vamos.

1:07:08

¿Tienes el mismo sonido que la letra b, vale?

1:07:13

Entonces en algunos momentos vamos a hablar la letra V, como por ejemplo Vamos, no se escribe con la letra b se escribe con la letra V perfecto, pero el nombre de Elizabeth se escribe con la letra b.

1:07:30

Comprendieron, sí, sí, entonces puede seguir.

1:07:36

Lo último, el nombre.

1:07:40

Manual manual manual su apellido.

1:07:44

Es Jiménez Jiménez, nacionalidad mexicano, mexicano, muy bien chicos mexicanos.

1:07:56

¿Con usted miran en

español los apellidos? Es un falso amigo, sí?

1:08:08

Y los apellidos se les sirven para diferenciar las personas unas de otras y tiene su origen la Edad Media. Cuando las clases altas empezaron a usarlos, posteriormente los apellidos pasan a ser hereditarios, dignificando así a los familiares.

1:08:28

En España, García es el más común, con más de 1.4 millones de personas que se apellidó así, seguido de Rodríguez González, Fernández, López Martínez.

1:08:42

Sánchez Pérez y Gómez acá en esta imagen tenemos algunos apellidos y Sánchez, López, Vázquez, Domínguez, hay muchos apellidos y.

1:08:59

¿Diferentemente de los apellidos tenemos los apodos, alguien sabe lo que es los apodos?

1:09:08

O no.

1:09:12

No ninguna persona sabe.

1:09:19

Luz apodos son más comunes en América Latina, lo que en España lo tienen más comunes en Colombia, Chile, Argentina.

1:09:31

Venezuela.

1:09:31

En general, se utilizan como una forma de referirse a amigos y

familiares de una manera más afectuosa o informal.

1:09:41

¿Ahora saben lo que es o no?

1:09:44

La peli es muy bien, somos apodos, algunos apoyos en español nacen de vida una características físicas, por ejemplo, la palabra pelón, que utiliza cariñosamente para remar.

1:10:00

Los recién nacidos, pero a veces se convierte en un apoyo permanente para los hombres. Acá tenemos algunos apoyos en de España y Sudamérica, como mucho.

(...)

1:11:29

Y tu apodo, Amanda o no tiene.

1:11:44

Creo que está escribiendo.

1:12:04

¿O no?

1:12:06

Mientras describe, vamos al próximo Andrés, sí.

1:12:13

Mi apelo es Santos.

1:12:20

No tengo apodo.

1:12:24

Vale, Daniel.

(...)

1:14:31

Mi apellido es syuber y mi apodo es dudo.

1:14:39

Y mando muy bien Sofía.

1:14:45

Mi apellido es Fran Javier y mi apodo es soso.

1:14:51

Incluso muy bien, muy bueno, ahora vamos a un juegos.

1:14:58

De apellidos de apoyos voy a poner en el chat.

(...)

1:19:54

Cuatro.

1:20:02

Ah, chicos, está equivocado.

1:20:06

En verdad no era para ser la palabra apellido es apodo.

1:20:12

¿Cuál de las alternativas no es un apodo porque todos los otros son apodos, vale?

(...)

1:21:09

¿Es algo más cariñoso?

1:21:14

¿Entonces, chicos más, alguna duda?

1:21:17

No, entonces vamos a un intervalo ahora de unos 25 minutos, 30 para tomar un café. ¿Beir un agua y volvemos a las 10, vale?

1:21:35

Entonces a las 10 pulguemos hasta luego chicos, hasta luego, hasta luego.

1:21:43

Hasta luego, hasta luego.

1:48:57

Hola.

1:49:04

¿Damos acá?

1:49:15

Muy bien.

1:49:31

Chicos, solo un

momento.

1:49:34

Ahora vamos a ver.

1:49:38

En otro contenido, vale.

1:49:40

Yo voy a empezar a compartir mi pantalla.

1:49:44

Y disfrutaron del descanso el pequeño descanso, pero el baño tomar un poco de agua.

1:49:52

Bueno, vale, pero.

(...)

1:50:33

¿Vamos a volver un poquito sobre nacionalidad, los géneros, vale?

1:50:41

Para que podamos practicar un poquito más.

(...)

1:56:58

Está todo tranquilo, si no Alan, yo voy a comprender esto.

1:57:03

Tranquilo, sí, Ah, sí, entonces perfecto. Ahora voy a poner un otro vídeo sobre el género en español.

1:57:12

¿Que utilizamos?

1:57:15

¿Situaciones de nuestra vida, vale?

(...)

1:59:45

Las.

2:00 :00

¿Acá pueden mirar que no es como el portugués, porque el portugués tenemos algunas cosas que son marcada muy,

muy fijo sobre lo que tenemos en lo masculino y del femenino, vale?

2:00 :16

En español podemos tener palabras que.

2:00 :21

Tienen el mismo la misma terminación, por ejemplo, como con la letra e.

2:00 :27

El GT, el café, el baile.

2:00 :29

Y ser palabras que son consideradas masculinas, o sea, esos tipos de detalles, nosotros vamos a aprender más cuando practicamos y en el uso de la lengua de en el día a día por eso.

2:00 :48

¿Que hablamos tanto sobre la importancia de que necesiten?

2:00 :53

¿Estudiar español a todo tiempo vale, está realmente en contacto con la lengua? Porque tenemos algunos detalles como lees estos que.

2:01 :04

Solamente en una práctica que vamos realmente a aprender y realmente.

(...)

2:05:55

Bueno, ahora vamos a hacer una pequeña actividad.

2:06:20

¿Está bien?

2:07:05

¿Consigue en bernice demente las imágenes? Yo intentaré aumentar, pero

creo que no es tan bueno, pero si no está bueno así, yo puedo alimentar un poquito más.

2:07:15

Sí.

2:07:18

Fuertemente, sí, está bueno, está bueno, sí, vamos a practicar un poquito. ¿Crees que la palabra mujer es femenina o el masculino?

2:07:30

La misma mujer o él mujer, la mujer, la mujer, la mujer, la mujer, bueno, voy a poner acá.

2:07:40

¿Planeta, Crees que la palabra es femenino o masculino? Hablamos la planeta o el planeta, el planeta, el planeta.

2:07:54

Y foto, hablamos la foto o el foto en la foto, la foto.

2:08:04

Motos, hablamos la moto o el moto, la moto.

2:08:12

La moto, algunas personas hablaron, los dos no.

2:08:19

Voy a poner.

2:08:23

Y ahí descubrimos esta colección.

2:08:27

Es el tomate o la tomate, el tomate, el tomate.

2:08:34

Tenemos el reloj, este hablamos la reloj o el reloj, el reloj.

2:08:46

Y libro hablamos la libro

o el libro? El libro, el libro, el Libro. Muy bueno.

2:08:55

¿Hablamos la mano o el mano, la mano?

2:09:04

¿Y profesora, crees que es femenino o masculino?

2:09:08

Ah profesora, la profesora es una profesora bueno.

2:09:16

¿Mapa, crees que es femenino o masculino?

2:09:22

El mapa.

2:09:26

Mesa, la Mesa, la Mesa, la Mesa, la Mesa, la Mesa.

2:09:35

Abuelo.

2:09:37

El abuelo, el abuelo, el abuelo.

2:09:42

Y manzana, la manzana, la manzana.

2:09:47

Bueno.

2:09:49

Ciudad.

2:09:51

La ciudad.

2:09:54

¿Qué ciudad... ciudad?

2:09:58

Amor, el amor, el amor, el amor, el amor, el amor.

2:10:07

Príncipe.

2:10:12

Vamos a ver si están correctos o no, hay alguno

que desean cambiar o tiene alguna duda porque está en un sitio.

2:10:24

Voy a comprobar.

2:10:27

Bueno, chicos, todos están correctos.

2:10:32

Acá en el femenino tenemos la foto y la moto mismo que termine en o que es un marcado masculino. Tenemos esas palabras que ponemos el artículo femenino, vale, Y realmente hablamos la moto y la foto y incluso es es un poco tranquilo porque es muy semejante. Con el portugués no hablamos. Oh foto, hablamos off.

2:11:03

Entonces por eso creo que es más tranquilo en esta parte para que podamos comprenderme mejor.

2:11:17

Tenemos acá una otra actividad en que es un texto pequeño.

2:11:24

Yo necesito que una persona.

2:11:28

Yo, déjame ver.

2:11:32

3 voluntarios para leer un poquito.

2:11:36

O (), puedes escoger una persona si no hay ninguna persona que desea leer o sin voluntariado.

2:11:54

¿Tenemos María y María

perfecto a la primera persona puede leer hasta el primer punto, la segunda hasta el segundo punto y por fin la tercera termina, vale?

(...)

2:13:04

En mi nevera, hoy refrigerador.

2:13:08

Lechuga y esa lechuga, lechuga, tomate, calabacín, pimienta, verán llena.

2:13:21

Zanahoria y pepino.

2:13:25

Perfecto.

2:13:28

Pues a la próxima persona, por favor.

2:13:32

Algunas verduras son masculinas y otras son femeninas. No tiene sentido profesor, necesito de ayuda.

2:13:39

Bueno, yo creo que hay algunas palabras que son muy diferentes que conocemos, por ejemplo.

2:13:49

¿Te se han preguntado alguna palabra que no comprender o antes que yo mostre?

2:13:59

Yo creo que el hombre lleva.

2:14:04

Lechuga, voy a es que hay que exponer una imagen.

2:14:07

Yo creo que es mejor, pero es es una cosa verde que generalmente

utilizamos en la en la ensalada.

2:14:17

Y no era para traducir aquí.

2:14:24

¿No era para el Google traductor más famosa? Lechuga sí, lechuga es una cosa que utilizamos. A mí me gusta muchísimo.

2:14:35

No sé, me gusta muchísimo y es esto. Esta es la lechuga. ¿Tenemos diversos tipos de lechugas, no?

2:14:43

Americano, sí, sí.

2:14:47

Bueno.

2:14:52

¿Alguna otra palabra?

2:14:57

Coche OK, el coche es un medio de transporte que generalmente la las personas utilizan. Caben, soportas generalmente hasta 5 personas.

2:15:14

¿Ah, se entiende?

2:15:18

Sí, perfecto, ahora más alguno.

2:15:31

Bueno, yo voy a hablar algunas que yo creo que no saben. ¿Por ejemplo, mira, disculpa, Ah, puedes hablar?

2:15:41

Ah, sí, vale, yo iba a hablar sobre él. Calabacilla es un tipo de cómo.

2:15:48

¿Es una comida también,

pero es verdura? Sí, sí, es este.

2:15:59

Sí.

2:16:02

Yo siempre confundo esto con pepino pepino, sí, porque yo creo a mí me parece muy semejante.

2:16:11

Y hay diversos tipos de modelo de preparar y etcétera, bueno.

2:16:18

Pimiento.

2:16:20

Es la.

2:16:25

Yo voy a exponer la imagen.

2:16:29

¿Es este?

2:16:32

Ajá. Bueno, también tenemos las pimientos, que son un hombre parecido, vale, pero no hablen el libro, pero te y es por eso que tenemos que poner atención en en el final de la palabra pimiento y pimienta.

2:16:51

Tenemos la berenjena. Todo mundo comprendió.

Sí, sí.

2:16:56

Perfecto tenemos la zanahoria, que es un alimento naranja y.

2:17:04

Exactamente.

2:17:07

Pepino que es que yo confundo mucho con él.

2:17:12

Otra cosa.

2:17:15

Yo no sé.

2:17:18

Mira, esta es una expresión para cuando la persona quiere decir.

2:17:27

Por ejemplo, todos están mirando al texto en el la computadora.

2:17:32

O sea, todos están viéndole texto, todos están.

2:17:36

Mirando a la tela de la computadora.

2:17:41

Comprendieron sí, sí, sí. Y acá utilizamos mucho, como por ejemplo ella quiere exponer un ejemplo, el ejemplo de que no comprende que las verduras son masculinas y algunas femeninas.

2:17:58

Ahora la propuesta de la actividad es encontrar los 12 sustantivos masculinos.

2:18:05

¿Cuál crees que es?

2:18:08

Yo vamos, nosotros vamos a escoger a Carl.

2:18:17

¿Crees que?

2:18:20

Uy.

2:18:22

¿Creen que cuál palabra es masculina?

2:18:28

Por ejemplo.

2:18:35

Tiene algunos que ya hablan, por ejemplo, el coche es masculino.

2:18:40

¿La moto es masculino o

- femenina?
2:18:44
Femenina perfecto.
2:18:51
Nevera es femenino
masculina masculina
masculina. No sé, vamos
a ver, vamos a intentar
mini. ¿Crees que es
femenino? ¿Masculino
puede marcar o no?
2:19:10
¿Nevera masculino
masculino, entonces vale
y Dios mío refrigerador,
crees que es masculino o
femenina?
2:19:23
Masculino masculino,
bueno, tenemos lechuga.
2:19:31
¿Femenino más feliz
femenino entonces no
vamos a marcar?
2:19:37
Tomate masculino
masculino.
2:19:41
Calabacín.
2:19:44
Vamos a marcar
pimiento.
2:19:52
Masculin Masculin.
2:19:55
Berenjena femenina
femenina, entonces,
zanahoria femenino
femenino, pepino
masculino perfecto.
2:20:09
Ahora marcamos
solamente 1234567.
2:20:14
Hace falta, son.
2:20:16
2 = 2 sí, padre.
2:20:22
Déjame ver.
2:20:26
Profesor.
2:20:35
Hace falta 3.
2:20:42
Juegos, juegos.
2:20:46
Calma, así, juegos de
azar.
2:20:51
Dos.
2:20:57
Es de tú, no importa, sí
por.
2:21:04
¿Un ejemplo vale?
2:21:08
Y ahora solamente una
palabra.
2:21:27
Asa.
2:21:30
Escuché asa azar, déjeme,
vengo atrás.
2:21:36
Yo creo que azar no es
sustantivo sustantivo.
2:21:41
Pero voy a poner para
que podamos comprobar,
vale 22.
2:21:46
Pronto acá padre es una
palabra masculina
correcto. Coche es una
palabra masculina
correcto. juegos también
azar, ejemplo y nevera,
no.
2:22:02
¿Nevera es una palabra
femenina, vale?
2:22:07
Refrigerador, tomate,
calabacín, pimiento,
pepino y profesor. Vale, el
azar estaba correcto, yo
pensaba que no.
2:22:18
Veía, estaba didi.
2:22:20
Pero normal.
2:22:24
¿Era también a separarse
del aprendizaje?
2:22:29
Bueno, y ahora por fin
vamos a transformar
algunas palabras.
2:22:34
¿Vale para una práctica
final?
2:22:39
Bueno.
2:22:40
¿Vamos a cambiar del
masculino para el
femenino este es muy
sencillo, no?
2:22:46
¿El chico crees que se
queda como?
2:22:50
La clase, sí, el perro es se
cambiaba.
2:23:00
La pera, lo que sería el
perro perro es una lo que
le amó. Calma, muchas
personas lo tiene como.
2:23:13
Crean como un animal de
estimación pasó, sí, ya
me.
2:23:19
Pone la imagen.
2:23:26
Son estos bonitos acá.
2:23:32
Y una curiosidad sobre
eso es que lo que
llamamos acá de cashujo
cachorro en español es el
mismo que los perros
pequeños vale, los
bebecitos son los fillochis

vale cachorros en español es mismo que el filloch.

2:23:54

Tenemos el hombre y tenemos la mujer.

2:23:59

Efecto, el abuelo y la abuelo, abuela, abuela, sí, el niño y la niña y niña.

2:24:15

El jefe, la jefa, jefa, muy bueno, el conductor.

2:24:23

La conductora.

2:24:27

¿Sabes que es conductor y conductora?

2:24:30

¿Motorista y la persona que conduce el coche, vale?

2:24:37

El profesor y la.

2:24:41

Profesor.

2:24:44

El señor y la señora señora, y esto el padre y la madre madre perfecto, vamos a comprobar.

2:24:58

Y todo está correcto.

2:25:03

¿Ahora vamos a cambiar de femenino para el masculino, vale la tía?

2:25:12

La.

2:25:12

Prima el primo.

2:25:17

La vaca. Él.

2:25:22

Dos meses.

2:25:25

Voy a poner lo que hablen, el importante es practicar.

2:25:35

¿Marceli he puesto el toro, qué creen que es?

2:25:41

Boy.

2:25:45

¿Pueden Aires que hay chicos?

2:25:49

¿Entonces voy a poner la princesa?

2:25:58

Al príncipe, al Príncipe.

2:26:03

La reina.

2:26:07

Reina.

2:26:09

La virginidad.

2:26:12

Ay, hey, Hey.

2:26:16

Listo, perfecto la directora.

2:26:20

El director directo, la actriz, el actor, actor, el actor, la Leona, el León, León, el León.

2:26:37

La cantante, el cantante, el cantante.

2:26:43

¿Es 1 de aquel caso que no cambia, no?

2:26:48

¿El artista o el artista?

2:26:52

El artista, el artista.

2:26:53

Cambiar, yo hablé después de no.

2:26:57

Pero es la misma cosa que en aquel pueden observar que generalmente.

2:27:05

Palabras es muy semejante con el puerto y

es en verdad las palabras que conterminan.

2:27:12

En ante oísta generalmente no cambian, vale.

2:27:19

Y acá tenemos todo correcto, perfecto.

2:27:24

Ahora déjame ver solamente una cosa.

2:27:37

¿Es esto?

2:27:41

Chicos, alguno, alguna duda, alguna pregunta o no sé alguna cosa que yo hablé muy rápido y no se quedó claro. ¿Todo estará tranquilo? Sí, perfecto, sí.

2:27:56

¿Si hay alguna duda, no pueden interrumpirme, vale?

2:28:02

Bueno, ya hacemos esta actividad, que es la actividad de los géneros, de los adjetivos.

2:28:12

Ahora vamos a hablar un poquito sobre el presente.

2:28:18

Regular e irregular de español. O sea, vamos a empezar un contenido más gramatical en que vamos a aprender sobre conjugaciones de verbos.

2:28:31

El presente es un verbo que es muy semejante con el portugués.

2:28:38

Entonces pueden quedarse tranquilo y el presente es el básicamente.

2:28:44

Un verbo utilizado, un tiempo verbal utilizado para hablar de situaciones que están ocurriendo en el tiempo ahora, por ejemplo.

2:28:52

Ahora estamos estudiando, ahora estamos en una clase de español.

2:29:02

Estamos, no sé, aprenden, no un poquito más de español y por ahí sigue. O sea, generalmente vamos a tener algunos Marcos temporales que representa el tiempo actual en que tú estás, Ay, Dios mío, exceptando la actividad.

2:29:23

Vale, yo voy a poner un video que tiene algunos.

2:29:30

Ejemplos.

2:29:31

De acciones y de cómo podemos utilizarlo. Pero es muy tranquilo y después vamos a hacer una actividad. Es para que puedan comprender mejor sobre lo que es conjugar los verbos. Vale, tenemos algunas diferenciaciones. Citas sobre las palabras que terminan en ARG las palabras que terminen en R en 12.

2:29:56

Verbo muy tranquilo, solamente vamos a tener un poquito de dificultad con relación al presente del verbo irregular.

2:30:06

Y van a comprender un

poquito, no voy a explicar ahora.

2:30:14

Capas de español, pequeñas clases de lengua para aprender.

2:30:32

El sonido del video está bueno en el comienzo.

2:30:38

Escucharon.

2:30:41

Sí, sí, entonces sí.

2:30:45

Sí.

(...)

2:31:42

Acá es sobre lo que estaba hablando. ¿Tenemos algunos verbos, los verbos regulares en que pueden aplicar esta regla, vale?

(...)

2:33:27

Otra cosa sobre eso es que, por ejemplo.

2:33:32

Acá tenemos los verbos regulares, o sea, Amar es un verbo que termina con Ari, vale la letra y la letra ari y acá solamente sacamos el término final y vamos a conjugar de acuerdo con la persona, acá tenemos la persona, yo amo, tú amas, él Amazon, nosotros amamos.

2:33:55

Vosotros amáis y ellos aman, cuándo son los verbos irregulares y es por eso que recibe este nombre. Tenemos el cambio de todo, por ejemplo, acá es la

conjugación del verbo CO sea, soy poco tranquilo, sigue un poco de la línea de pensamiento, pero acá ya cambia completamente todo y por eso lleva el nombre de irregular, porque no sigue.

2:34:24

Ay, me olvidé la palabra.

2:34:26

Una linealidad vale, aquí tenemos, eres, después tenemos, es él, es, nosotros somos.

2:34:38

Y vosotros sois vosotros, son hay algunas semejanzas, pero.

2:34:44

Algunos hay algunas conjugaciones que cambian todo y por eso lo llamamos de irregulares.

(...)

2:37:16

¿Hay alguna duda o alguna cosa que no comprender en esta parte?

2:37:23

¿O no?

2:37:28

Tranquilo.

2:37:31

¿Es tranquilo, no?

2:37:34

Pero si hay alguna duda, después vamos a practicar para que.

2:37:40

Déjame ver, voy a adelantar.

2:37:49

El sonido volvió.

2:37:52

¿Escuchan?

2:37:54

¿Sí, el video vale, entonces?

- 2:38:03
Aquí no.
- 2:38:07
¿Vale, como ahora necesita tanto oírlo, yo voy a hablar, vale?
- 2:38:16
Ahora tenemos que identificar.
- 2:38:19
El verbo que está en el presente.
- 2:38:23
¿Consigues identificar?
- 2:38:26
Crear que el verbo cocinamos está en presente.
- 2:38:30
¿Sí o no?
- 2:38:32
¿Sí, sigue, vale?
- 2:38:37
¿Cuál es el otro verbo que creen que está en presente? Vivo, vivo, vivo, sí, vivo cantas.
(...)
- 2:40:28
Bueno, ahora vamos a practicar un poco. ¿Hay alguna duda sobre la cuestión de explicación o de no comprender lo que es y lo y dónde vamos a utilizar? El verbo presente hay.
- 2:40:43
Antes que seguimos o no por en cuanto está tranquilo.
- 2:40:48
Por el cuarto sí, entonces perfecto. Ahora vamos a hacer unos ejercicios para poner en práctica lo que aprendimos y.
- 2:40:58
- ¿Sacar las dudas, vale?
- 2:41:08
En esta actividad hay un dibujo muy.
- 2:41:12
Logos.
- 2:41:15
Y creo que esta parte está muy pequeña, yo voy a alimentarla.
- 2:41:20
Vale.
- 2:41:25
¿Vamos a conjugar el verbo cantar recuérdense, que es un verbo que termina en arete, entonces cómo puedo conjugar el yo que si el mismo?
- 2:41:39
Es cuando yo estoy hablando sobre mí mismo.
- 2:41:46
Yo capto, yo capto.
- 2:41:50
¿Tú cantas, cantas, cantas, cantas, cantas, Ah, cantas?
- 2:42:02
Él, ella y usted canta, canción, cantan, canta o cantan, cantan, cantan, cantan.
- 2:42:17
¿Es esto? No, ya se ha equivocado. Yo voy a sacar para vamos a escoger otro. Qué crees que es, canta, canta, sino hay. En el final hizo perfecto.
- 2:42:32
Nosotros cantamos, vamos.
- 2:42:38
Vosotros cantáis, cantáis.
- 2:42:44
¿Ellos y ustedes?
- 2:42:48
- Perfecto.
2:42:51
Para la otra, leer o beber es un verbo terminado en hereje. Entonces la gran mayoría de las condiciones se van a cambiar en e vale solamente la letra e.
2:43:09
Bueno, yo.
2:43:13
Bebo Bebo.
2:43:15
Tú bebes, bebes.
2:43:22
Él, él y usted.
2:43:27
Bebe, bebe.
2:43:30
Nosotros bebemos, bebemos.
2:43:36
Vosotros bebéis bebéis.
2:43:40
Y ellos beben bebéis perfecto.
2:43:47
Por fin el irri.
2:43:51
Escribir recuérdense que la misma cosa que cuando termina en hereje vale yo.
2:44:01
Escribo.
2:44:04
Dios mío.
2:44:06
Yo escribo, tú escribes.
2:44:12
El Elia y usted Skype.
2:44:17
Escribe.
2:44:19
Nosotros escribimos.
2:44:25
¿Y vosotros?
2:44:28
¿Escribes?

- 2:44:31
¿Escribes o escriben, Escribes, Escribes?
- 2:44:37
Y es eso. Bueno, chicos, una otra cosa. Acá no sé si pudieron percibir, pero generalmente en el tú vamos a hacer una. ¿S en el final, vale? Esto es como si fuera. O escribo.
- 2:45:01
Tantas.
- 2:45:05
Y escribes esto es una marca que más.
- 2:45:09
¿Que van a poder diferenciar con más facilidad el uso de tú y del usted? Vale incluso en las formas de tratamiento, por ejemplo, si era una persona.
- 2:45:22
Macedo, hicimos la actividad en que la persona preguntaba cómo estás y cómo no tenemos la marcación de la persona bien presente, bien marcada, esta estaba oculta. ¿Cómo supimos que es el uso de tu por la S en el final?
- 2:45:40
Vale, en usted ya no tenemos la presencia de la ex y por ejemplo, por eso que yo hablé la otra opción de preguntar a una persona en la forma formal, si está bien, podríamos usar el cómo está, porque mismo que no aparece pronombre.
- 2:46:02
Podemos vía a través de la conjugación del verbo vale, y.
- 2:46:07
Vosotros es una de las más distintas. Las congaciones pueden percibir, acá tenemos cantáis. Generalmente son palabras que tiene acento.
- 2:46:19
¿Y bebéis la misma cosa, vale?
- 2:46:25
Vamos a practicar un poquito sobre.
- 2:46:30
Los verbos irregulares.
- 2:46:34
Es aquellos que son un poquito más difícil de.
- 2:46:40
Comprender y de practicar pero es tranquilo, también solo dan.
- 2:46:54
¿Se pega un link aquí?
- 2:47:08
¿Alguna duda sobre lo que hicimos está tranquilo?
- 2:47:15
Lo escribo tranquilo.
- 2:47:35
Como ya vimos sobre el presente de regular, vamos a ver el irregular.
- 2:47:47
Sí.
(...)
- 2:58:59
Nada de más.
- 2:59:02
¿Ahora vamos a hacer una pequeña actividad sobre esto y después vamos a hacer un juegos, vale?
- 2:59:14
Sí.
- 2:59:27
Yo voy a poner en t.
- 2:59:34
¿Vamos a empezar, crees que la conjugación del verbo C en yo es como yo?
- 2:59:45
¿Me escuchan? Sí, sí, yo soy yo soy, Ah.
- 2:59:52
Tú sí eres, eres.
- 2:59:57
Él, ella y usted es, es, nosotros somos somos, Ah.
- 3:00 :08
Vosotros sois, sois, sois, sois ellos. ¿Son perfecto, muy bueno, muy tranquilo, no? A pesar de ser un verbo irregular, solamente vamos a tener un poquito de duda entre ese verbo ser y está porque a veces confundimos, pero vamos con la práctica, vamos a aprender.
- 3:00 :34
¿Ir yo?
- 3:00 :37
Voy, voy, voy, voy.
- 3:00 :41
Recuérdense que el sonido de B la pronuncia es voy la misma que el B vale.
- 3:00 :49
Perfecto.
- 3:00 :51
¿Tú vas, vas, vas más perfecto?
- 3:00 :59
Él va, va, va.
- 3:01 :04
Nosotros vamos, vamos, vamos.
- 3:01 :10
¿Vosotros?

- 3:01 :13
¿Vais, vais?
- 3:01 :16
Ella sería si ustedes van.
- 3:01 :22
Perfecto y ahora.
- 3:01 :31
Pronto.
- 3:01 :32
Ahora vamos a ese solo unos de cambio vocálico, porque yo creo que es muy bueno para para *practicarmos* y porque.
- 3:01 :41
Yo hacía mucha confusión con esto.
- 3:01 :45
Vamos yo sentir, siento, siento, siento, sí, tú.
- 3:01 :58
100.
- 3:02 :03
No escuché, perdono, lo siento, ya sé quién sientes, sientes y esto, él, ella y usted.
- 3:02 :15
¿Quién contestaste?
- 3:02 :18
¿Perfecto y acá en nosotros y vosotros no tenemos el cambio vocálico, vale, y ellos y ellas y ustedes?
- 3:02 :27
Siempre.
- 3:02 :30
¿Perfecto las dos, el cambio vocabólico de o para UE?
- 3:02 :39
Poder yo.
- 3:02 :44
Tú puedes, puedes.
- 3:02 :48
¿El helio y usted?
- 3:02 :50
Puedes, puedes, puedes.
- 3:02 :54
Cuello, Ah, es, vale, yo escribí, era equivocado.
- 3:03:00
Nosotros y vosotros nuevamente no cambia, y ellos y ellas y ustedes pueden, pueden.
- 3:03:08
Perfecto.
- 3:03:11
¿La 3 cambiarlo AU por la UE yo?
- 3:03:18
Su juegos, juegos, juegos.
- 3:03:22
Dios mío, tú juega.
- 3:03:29
¿El el y usted juegas, mira, juegas?
- 3:03:36
Y no me mienten. Nosotros vosotros la cambian, jugamos y jugáis. Y ellos y ellos y ustedes juegan. Bueno.
- 3:03:47
Perfecto.
- 3:03:51
A pedir.
- 3:03:53
Yo pido, pido, pido tú.
- 3:03:59
¿Tienes?
- 3:04:02
¿Muy bien, pides el Elia y usted?
- 3:04:06
Cine.
- 3:04:09
Pide.
- 3:04:10
Pedimos pedís y ellos y ellas piden.
- 3:04:16
¿Piden muy bueno, chicos, es esto? ¿Hay alguna duda sobre la conjugación, el cambio vocálico? Yo sé que es un poquito confuso y vamos a utilizar algunas palabras que no necesita eso, pero al mismo tiempo es tranquilo con la práctica, con la lectura escuchando vamos a comprender bien, mejor.
- 3:04:43
Calma. Ahora vamos a hacer un juegos, un test de 3 preguntas. ¿Yo voy a poner el enlace en el chat, vale? Y no. Yo creo que no hay necesidad de crear una cuenta.
- 3:04:59
Pero de solo me veré una cosa, no hay necesidad de poner crear una cuenta, Dios mío.
- 3:05:09
¿Pero puede solamente poner un código, vale? Yo voy a poner el enlace acá.
- 3:05:18
Rapidito.

AULA DO DIA 06/05/2023 - PARTE II

(...)

10:01

Creo que todos

terminaron.

- 10:06
Bueno, este es un juego.
- 10:09
Que es solamente para es como si fuera un text para que puedan ver lo que comprendieron, lo que no comprendieron, lo que hay necesidad de estudiar un poco más y brincar un poquito. ¿Jugar un poquito vale? Ahora vamos a seguir.
- 10:30
Por ahora es esto.
- 10:33
¿Creen que está tranquilo o necesita más? ¿Alguna cosa tiene alguna duda sobre alguna cosa o no?
- 10:43
Yo necesito estudiar más.
- 10:48
Pero verbo es Así mismo, es mucha práctica y con el tiempo aprendemos más porque es yo fui a una persona que sufrí muchísimo, principalmente con esta cosa de cambio vocálico. Vale, pero es tranquilo. Vamos a practicar y comprender a más.
- 11:07
Vamos a seguir con el contenido.
- 11:11
Vamos ahora a nuestro último contenido de la clase.
- 11:17
Voy a poner acá.
(...)
- 17:48
Ahora puede mirar.
- 17:51
Ah, perfecto patrix, miren, acá hay un ejemplo, 2 + 351 persona pregunta que la otra contesta 5, entonces acá 3 + 5, una pareja, 4 + 4 una pareja.
18:10
9 - 4 una pareja, 1 - 0 una pareja.
18:16
Entonces parejas.
18:20
Por ejemplo, Amanda pregunta para Andrés o Andrés pregunta para Amanda.
18:24
¿Cuánto es un número, una cuenta? ¿Y así sigue, vale?
18:32
Sí hubo ventaja. Es que ahora está sin microfónica micrófono no es sí sí.
18:39
¿Cuánto es 3 + 5?
18:45
5, sí.
(...)
33:26
El último, el Radio Taxi.
33:36
En la última.
33:41
Yo puedo, por favor.
33:46
91460.
33:51
51213. Muy bonito, muy bien, chicos, perfecto. Teníamos más algunas actividades más sobre los números, pero nos falta tiempo. ¿Entonces vas a quedar para la próximo sábado?
(...)
35:46
Mi recuerdo la número 8 es una actividad que a necesidad de utilizar el audio, yo voy a buscar este este audio en el carpeta del libro porque estos audios están todos.
(...)
36:09
Ustedes hagan la número 8 cuando yo encontrar este audio voy a poner en el Grupo de Whatsapp o acá en el teams y.
36:22
¿Aviso a ustedes, vale?
(...)
37:32
¿Sí, también vamos a poner el audio, vale? Vamos a separar los dos audios y vamos a disponibilizar para que pueda, para que se quede más fácil.
38:20
La tarea de casa con el libro del cuaderno de ejercicio, la página 6 y 7, ¿vale?
(...)
39:04
Está un (), es verdad. Es bueno que cuando practicamos si quiere más rápido, no, porque estamos practicando y no vemos el tiempo pasar. ¿Sí, bueno, ahora yo voy a hacer la llamada, vale?
(...)
42:42
Bueno, chicos.
42:45
Ah, sí, yo voy a sacar, vale, gracias.
42:50
Bueno, chicos, esta fue nuestra clase de hoy.
42:55
Espero que habéis

gustado y en la próxima semana os espero. Es muy bueno tener acá con las cámaras abiertas, los micrófonos y que participen, vale, y muchas gracias por eso chicos y las chicas que están que

participan en el chat también es muy importante. ¿Vale? ¿Yo creo que puedo que yo ya estuve en este lugar de no tener las cosas funciona bien, pero es muy bueno ver que es mismo si

intenta participar, vale?

43:25

Y es esto.

43:28

¿Y vamos a practicar español o ir música en español, asistís series, películas, vale?

AULA DO DIA 13/05/2023 – PARTE I

0:39 ¿Entonces, vamos a empezar?

(...)

1:38 ¿Podemos empezar, _____, sí?

1:41 Sí, pues.

1:53 Entonces, chicos hicieron la tarea, ¿sí?

1:57 ¿O no?

(...)

2:46 Entonces vamos a empezar la corrección, ¿sí? Por favor.

(...)

7:05 Tenía que completar las frases, contener o ser. Entonces mira cómo está el rey, Ay.

7:17 Ella tiene tú, Elena, perdón. Elena tiene dos hijos en la luz, Roberto.

7:34 Aquí.

7:36 Roberto es de Buenos Aires, Roberto es de Buenos Aires.

7:42 ¿3 de dónde eres, de dónde eres, Jorge y Claudia?

7:50 Cuatro.

7:52 ¿En este caso, en la dos o en la 3 Podrías poner también son, ¿vale?

7:59 Porque son dos personas.

8:02 ¿Puedes seguir?

8:18 Alguien a cuatro, cuatro a.

8:22 ¿Es usted es americano?

8:34 ¿Sí, eres usted americanos o son ustedes americanos porque están hablando en el cura, pero los dos está correcto, ¿vale?

8:52 4, entonces ¿no somos ingleses?

8:56 5.

9:01 Yo tengo novio español, yo tengo un novio en español muy bien.

9:21 Mi amiga Gisela es brasileña, Gisela es brasileña.

9:29 7, a.

9:38 ¿Tenéis novio?

9:44 ¿En este caso, como tenéis el vosotras?

9:49 ¿Yo creo que sería tienes novio?

9:53 ¿Tienes?

9:56 Gracias, gloria. Entonces era ellos,

contesta ella. Sí, pero yo no tengo, vale.

(...)

15:04 En la cuatro tenía que escuchar el audio, sí?

15:08 Y puse en Whatsapp.

15:17 Sí, sí.

15:20 ¿Sí, cómo se quedó la taza de Manuel?

15:26 Nombre, Manuel, su apellido.

15:31 Nacionalidad español, español, español, profesión económico, economista, economista, la ciudad, la mención Valencia en España, el teléfono.

15:49 916543201.

15:57 Perfecto y el correo que tenemos acá, Manuel. Romero.

16:00 Bien, y saber cómo se quedó Isabel.

16:06 Su apellido es Jiménez Díaz.

16:10 Con hot nacionalidades Argentina, la profesión es profesora de alemán. La ciudad es Madrid.

16:22 Teléfono es *six*.

- 16:26 5656789823.
- 16:35 Lo correo electrónico es Isabel.
- 16:39 J@gmail.com muy bien.
- 16:45 Y básico, teníamos que completar la tablita con.
- 16:49 Nuestros dados, sí? Y entonces voy a preguntar a todos.
- (...)
- 18:38 _____, podrías preguntar por favor, porque no estoy mirando quién está en clase.
- (...)
- 21:06 _____ muy bien, perfecto.
- 21:13 Sea bienvenida, sí?
- 21:19 ¿Más alguien puede contestar la tarjeta, por favor, estefany, has hecho?
- 21:34 ¿Sofía o de Nieve?
- 21:38 Vamos.
- 21:44 Restaurar.
- 21:47 Sí, te escucho.
- 21:50 Mi nombre es Daniel apellidos Melo.
- 21:54 National brasileño.
- 21:57 Profesión estudiantil.
- 22:01 Ciudad, Brasilia.
- 22:04 9.
- 22:07 5.
- 22:10 4378.
- 22:13 Y _____@gmail.com.
- 22:20 Perfecto, muchas gracias.
- 22:24 ¿Más alguien?
- 22:33 El último, el último para continuar.
- 22:39 Amanda Sofía.
- 22:43 Este Fanny.
- 22:52 ¿Escuchan?
- 22:55 Stephenie dijo que está con problema en micrófono.
- 23:03 Sofía.
- 23:08 Vamos continuar.
- 23:12 Las 6 tenemos que completar las frases con la información correspondiente a las fichas.
- 23:19 Entonces José, nombre y apellido Martínez López es Secretario Divine Sevilla es español.
- 23:29 ¿Entonces se quedó, quién puede contestar por favor?
- 23:39 ¿La ondo se llama José Martín Alguien?
- 23:47 La dos es se llama Noelia.
- 23:52 Montaña Díaz no disculpa Montoro Luis es pianista en Cáceres y Escobar.
- 24:02 Muy bien, gracias.
- 24:06 Muchas gracias.
- 24:08 7.
- 24:10 Completa los verbos del recuadro, cada 1 se repite varias veces, tenemos los verbos acá que vimos en la clase pasada, sí? Se recuerda con _____, llamarse, estudiar, vivir, ser feliz, trabajar, hablar, estar, entonces.
- (...)
- 28:29 Viven en Barcelona.
- 28:32 Perfecto.
- 28:35 Muy bien.
- 28:36 No sé, chicos, un voluntario, por favor.
- 28:44 ¿La última?
- 28:48 Rollero.
- 28:51 Mira, esto fue esto, es Javier, mi novio, tienes 23 años y eres informático, trabaja en una empresa de ordenadores, habla inglés en francés. Es muy inteligente, inteligente, muy bien, perfecto. Muchas gracias.
- 29:11 Es importante hacer la tarea de casa chicos, por favor.
- 29:17 ¿Entonces y hoy como usted, vigilan en la tarea tenido?
- 29:23 El nombre de algunas profesiones en español, sí.
- (...)
- 45:27 América entiende lo que es ama de casa, sí?
- 45:32 Sí, bueno, vibra.
- 45:41 Camarero, camarero, camarero.
- 45:46 La F.
- 45:48 Sin chiste, sin chiste, sin típica chinchífica, sí.
- 45:56 Y traje.
- 45:58 Informático informático.

- 46:03 La OMS, la letra h.
- 46:08 Medellín me dedica también enfermera, también así.
- 46:16 Pero tienen solamente la opción médica.
- 46:19 Letra y profesor, profesor muy fácil.
- 46:27 Y la J última.
- 46:30 Hora sí, ya tenía acá una peluquera. ¿Entiende también lo que es peluquera? Sí.
- 46:39 Una peluquera, ahora vamos a hacer esta actividad.
- 46:43 Una persona va a escoger una profesión.
- 46:48 Preguntar a la ultra, por ejemplo.
- 46:54 Déjame mirar quién está en clase. ¿Por ejemplo, Amanda va a escoger una posición y pregunta a Daniel Daniel, A qué te dedicas? Y ello va a escoger. Puede ser cualquier una cocinero cantante solamente para hablar.
- 47:11 Vale.
- 47:15 ¿Entendieron? Sí, sí.
- 47:19 María, quieres hablar, ¿sí?
- 47:23 ¿Puedes hablar?
- 47:26 ¿Para qué disculpa?
- 47:29 Ah, no puedes empezar, entonces escoge alguno.
- 47:35 Ah, María Duarte, que está aquí colegio. Ah, sí, gracias, entonces sí.
- ¿Pregunta en español, ¿vale?
- 47:44 ¿Lo pregunto, sí, sí, Mari, Eduada, A qué te dedicas?
- 47:50 ¿Buenos días, María de Jesús, yo soy arteto en y urbanista, y tú?
- 48:01 Buenos días.
- 48:03 Soy administradora, ingeniera, estudiante.
- 48:09 Lo que sería ingeniera, ingeniera, ingeniera, ingeniera civil.
- 48:17 Gracias.
- 48:19 Perfecto chicas, ahora puede escoger una pareja para.
- 48:33 Pues yo yo voy a escoger porque estoy mirando el las personas.
- 48:41 Ana, Liz y Daniel.
- 48:46 Hola Daniel, A qué te dedicas, hola.
- 48:51 ¿Hola, soy estudiante y ciencia social, y tú?
- 48:57 Yo soy enfermera.
- 49:03 Muy bien, chicos, muy bien.
- 49:09 Y entonces yo soy Isabel y Sofia.
- 49:17 ¿Buenos días, Sofia, a qué te dedicas?
- 49:42 El día toma.
- 49:45 Goinger, oh, Buenos días, Ay, Buenos días he conseguido.
- 49:51 Las configuraciones de un microfonito perfecto.
- 49:59 Yo creo que Sofia no está, entonces puede responder. ¿He escuchado lo que Isabel? Preguntó.
- 50:08 Sí, sí.
- 50:15 Soy estudiante.
- 50:20 Y futura abogada.
- 50:27 Eso y tu pez.
- 50:29 Yo soy ingeniera, poder estar.
- 50:34 Soy ingeniera en la turma.
- 50:38 Tenemos varios.
- 50:40 Muy bueno.
- 50:48 Yo creo que son solo podemos hablar, sí.
- 50:52 Ah, tá, bueno y acá tenemos chicos. El género de los nombres de profesión. ¿Por qué cambia así el marco en portugués, masculino y femenino? ¿Recuerdan que miramos esto en la clase pasada, no?
- 51:07 ¿Sí, sí o no?
- (...)
- 53:18 Sí, sí, cambia. Soy científico. ¿El científico o la científica? Sí.
- 53:25 ¿Se lo cambié el artículo ¿vale?
- 53:29 ¿Sí, vale, vamos a escuchar ahora este audio sobre Manolo García y después vamos a contestar las preguntas, voy a poner el audio?
- (...)
- 56:08 Trabaja Amelia.
- 56:13 En institutos, en un instituto muy bien.
- 56:20 5, ¿de dónde es Amelia?

- 56:25 Me encanta.
- 56:29 Caducas y nunca vas a ir a Barcelona, sí.
- 56:38 Sí, ¿cuántos hijos tiene dos?
- 56:44 ¿Dos hijos bien, qué hacen los hijos?
- 56:49 Dos hijos son que son estudiantes.
- 56:55 Son perfecto.
- 56:57 Perfecto, acá vimos en la clase pasada de lo de sentido de los verbos.
- 57:05 Más y ahora vamos a seguir.
- 57:12 Esta sobre el año.
- 57:18 Vamos a utilizar los verbos adecuados.
- 57:22 Quién pesa, me llamo Elena Arauso y.
- 57:27 Eso es arquitecta.
- 57:29 Cuidate, ¿está?.
- 57:33 Número 3, soy *brasileira*, pero ahora vivo en Madrid.
- 57:40 ¿Que estudio más en la Universidad?
- 57:44 Muy bien información Universidad también.
- 57:54 Trabajo, hola trabajo, la trabajo también trabajo los fines de semana en un Restaurant.
- 58:04 Estoy soltera, pero.
- 58:07 Tengo un novio en español.
- 58:14 Y...
- 58:21 ¿Trabaja, quién trabaja en una empresa de informática?
- 58:29 Muy bien.
- 58:34 ¿Yo solamente ni porque ahora que estás soltera pero tienes un novio?
- 58:41 ¿Yo creo que ella deseaba decir que no estaba casada, ¿vale?
- 58:46 Pero no hace mucho sentido, sí, no, así estoy soltero, pero.
- 58:54 Muy bien, chicos.
- 58:56 Y ahora podemos hacer maquillar para seguir.
- 59:03 Samurai.
- 59:06 Muy bien, ahora podemos hacer una actividad, ustedes van a tener 5 minutos para escribir un párrafo sobre TI, así como el ejemplo.
- 59:19 Por ejemplo, me llame *Elànice* arquitecto, entonces voy a escribir.
- 59:23 Así como la n, pero con.
- 59:27 Informaciones de vosotros, vale, puede escribir allá en un cuaderno en papel.
- 59:35 En 5 minutos y vamos después leer estudios.
- 59:41 Vale.
- 59:45 Entonces son las 9:17 h a las 9:24 H. 25.
- 59:53 Volvemos para leer los párrafos.
- 59:57 ¿Vale? Aquí, ¿vale?
- 1:00 :47 Donde son carnales.
- 1:00 :53 Mami, llámame.
- 1:01 :18 Amanda, no sé si me escuche, pero podemos hablar. Yo escribí en el chat, pero podemos hablar de archivista o archivero o archivero, ¿vale?
- (...)
- 1:07 :57 ¿Quién puede empezar?
- 1:08 :09 Buenos días, me llamo María Eduardo y soy arquitecta y urbanista, soy brasileña y vivo en Brasilia de yo también soy secretaria y estudiante.
- 1:08 :24 Muy bien.
- 1:08 :28 ¿A quién más, a bien?
- 1:08 :31 ¿Quién habló?
- 1:08 :38 María de Jesús.
- 1:08 :42 No, ahora Marie es *duander*.
- 1:08 :47 Así.
- 1:08 :54 ¿Quién puede hablar? ¿Paso? Sí, claro.
- 1:08 :59 Me llamo María de Jesús, tengo.
- 1:09 :05 38 años.
- 1:09 :07 Vivo en Sambayo sur, es muy agradable aquí.
- 1:09 :14 Trabajo en una empresa de construcción civil.
- 1:09 :20 ¿Es tuyo los fines de semana? Estoy soltera buscando un milagro.
- 1:09 :29 Muy bueno, muy bueno, perfecto.
- 1:09 :34 Otra persona.

1:09 :46 Mi nombre es Ana Lise, mi nomal, Lise, yo estoy enfermera, soy brasileña y vivo en Londres en Distrito Federal, trabajo estudio en curso preparatorio. Yo estoy soltera, pero tengo un enamorado.

1:10 :12 Un novio.

1:10 :15 Ah, así que ahora no, no vio así que era muy. Pero vamos a aprender esto hoy, como cuando cuando hablamos, cuando vamos a hablar sobre familia, ¿vale?

1:10 :31 Más alguien, yo, Daniel, iba también, sí, sí. Puedes hablar de 10.

1:10 :40 Me llamo Daniel, tengo 20 años y soy estudiante, soy.

1:10 :46 Yo soy brasiliano y vivo en su *brazin*.

1:10 :49 Yo estudio Ciencias Sociales en la Universidad de Brasilia y estoy soltero.

1:10 :56 Muy bueno.

(...)

1:28 :38 Bueno, bueno, me escuchan, sí, sí. Pudieron mirar que hay muchas palabras que son distintas, mismo que sean países que hablan la misma lengua. Vale, y esto vamos a ver muchas veces y en muchos casos porque.

1:28 :57 Porque es como aquí en Brasil estamos en un país, pero en diversas ciudades tenemos distintos dialectos.

Tenemos diferentes maneras de hablar. ¿Alguna cosa pronuncia?

1:29 :11 Vale lo que es ir María Eduarda iba a preguntar una cosa.

1:29 :18 Sí, hay algún comentario con su favor aquí aquí en Brasil.

1:29 :25 Varios.

1:29 :28 Nomen capturas de lee por ahí exactamente. Por ejemplo, en algunos lugares las personas llaman de chop shopping.

1:29 :38 Se la enseñó, se la dañó en.

1:29 :43 ¿Entonces?

1:29 :45 Este movimiento, este qué ocurre es porque la lengua es viva y es claro que las personas van a hablar de acuerdo de la heredad que viven, vale y.

1:30 :00 Para mí es importante. Yo traigo este vídeo porque para mí es muy curioso. ¿Conoce sobre esto y cómo están en el primer contacto con el español? Para mí es muy importante que vean esto.

1:30 :14 Intenta esto y tengan un contacto con esta curiosidad y con esta cuestión de preconcepción, con este cuestiones de las personas que llaman conoce también lo que las las personas llaman las otras y ellas no le gustan. Y todo esto solamente mismo al título de *Cuaresdad* voy a intentar siempre esto porque es un

poquito fuera de la gramática, no sé, pero hace parte de la cultura y es muy importante que hablemos sobre eso y conocemos sobre eso, ¿vale?

1:30 :49 Ahora yo no sé si va, vamos a tener el tiempo.

1:30 :54 Vamos a hacer una actividad.

1:30 :58 Déjame poner la página para que pueda compartir para mí.

1:31 :14 Solo un momento.

1:32 :56 Bueno.

1:32 :59 Vamos a leer este texto sobre saludos.

1:33 :04 ¿Creo que recuerdan que ya hablamos un poquito sobre eso, pero cómo es? ¿Es una parte cómo de repaso? Yo creo que es muy importante que hacemos para fijar el contenido en la cabeza. ¿Vale, y si quedar más claro, acaso hay alguno, ¿vale?

(...)

2:14 :27 ¿Cómo se llama?

2:14 :38 Ahora sí, sí, perfecto.

2:14 :44 Chicas.

2:14 :46 ¿Me escuchan bien?

2:14 :48 Sí? yo sí, sí, perfecto, solamente te voy a explicar una cosa.

2:14 :55 Tuve un pequeño problema con el teams hoy y es por eso que estoy

solicitando que comparta la pantalla. Vale, es porque no sé qué ocurrió. Es como si tuviese perdido el acceso como profesora y estoy con jubilada. Entonces sí escuchan yo hablando con _____ que hablando sobre aproximar o pasar la página.

2:15 :20 ¿Es a causa de eso, ¿vale?

2:15 :24 Bueno.

2:15 :27 Ya leemos el texto y ahora vamos a hablar sobre la forma adecuada.

2:15 :32 A la forma de tratamiento de cada persona, vale.

2:15 :38 ¿Cómo crees que debemos hablar con un camarero? ¿Debemos tratar de tú o de usted?

2:15 :51 Recuérdense que tú es informal y usted es formal.

2:15 :57 ¿Entonces, creen que puedo tratar una persona, un camarero de tú o de usted?

2:16 :15 Ninguna.

2:16 :17 Ninguna opción.

2:16 :20 ¿Usted?

2:16 :23 ¿De forma forma? Sí. Yo creo que en esta oficina podemos tratar de 2 de 2 modos. ¿Vale? Por ejemplo, si ya yo estoy en un viaje y conozco la persona, tengo una aproximación mayor.

2:16 :38 Para mí está tranquilo tratarla con más

proximidad, pero si tú no conoces y es una persona que no tiene mucho contacto, es la primera vez que está mirando que está conociendo. No tiene problema tratarla como usted vale con una formalidad y aspecto.

2:16 :57 Ahora las dos hablo con mi profesor, con mi profesor, yo yo voy a tratar como tú o como usted.

2:17 :08 Tú ahí.

2:17 :11 En otros países necesitaríamos tratarlos como usted por la cuestión de demostrar respecto.

2:17 :21 Pero por ejemplo, yo ya tenemos una proximidad. ¿Entonces no hace falta tratar como tú no tienen ningún tipo de problema, ¿vale?

2:17 :32 Cuando hablo con mi tío, yo voy a tratar como tú o como usted tú.

2:17 :40 Perfecto.

2:17 :42 Yo creo que para todo de caso podemos tratar como tú y como usted algunas personas, por ejemplo.

2:17 :50 Yo tengo tíos que no trato como tú porque para ellos es muy falta de respeto.

2:17 :56 ¿Siempre llamando de señor cómo está? Y si trato como tú no puedo, solamente no puedo, pero hay algunas personas que tenemos

proximidad y podemos hablar como tú.

2:18 :09 Cuando yo hablo con con la vendedora.

2:18 :14 Usted sí.

2:18 :19 Cuando yo hablo con un niño.

2:18 :22 Tú, tú, sí, exactamente.

2:18 :26 Hablo con una persona de 70 años desconocida. <Usted usted>. Exactamente. Bueno ahora.

2:18 :38 _____ te puede aproximar un poquito más.

2:18 :44 Vamos a.

2:18 :49 Vamos a ir al accionar estos diálogos.

2:18 :53 Es un poquito de todo lo que aprendemos.

2:19 :02 Está bien, sí, perfecto.

2:19 :10 Bueno, bueno, perfecto.

(...)

2:20 :48 Cuatro.

2:20 :49 Hola, me llamo Javier.

2:20 :53 Hola, yo soy Marisa.

2:20 :57 Perfecto.

2:20 :59 ¿Buenas noches, cómo está usted?

2:21 :24 ¿Esto también puede ser la letra e porque la persona habla como cómo está usted?

2:21 :34 ¿Vale? Se queda un poquito con queso, ¿no?

2:21 :39 6 Pozos, Pablo.
¿O no?

2:21 :45 Sí, sí, hola y vos,
Oscar, claro.

2:21 :51 Muy bien,
perfecto.

2:21 :55 Aquí tiene un
detallecito que habla en
Argentina, dicen, vos sos
en lugar de tú eres ¿vale?

2:22 :07 ¿Puedes subir?

2:22 :17 Esto sí, en
parejas.

2:22 :26 Puedes puedes
bajar, puedes pasar esta.

2:22 :30 Bueno, esta ya
hicimos, vale hasta poco.
En qué tenían que poner
sus nombres, sus
apellidos, nacionalidad,
profesión. ¿Vale, hay
alguna duda sobre eso?
Chicos, alguna, no sé.

2:22 :47 ¿Alguna
cuestión?

2:22 :51 No, está
tranquilo, entonces
podemos, Chiqui, ¿vale?

2:22 :59 Bueno, ahora.

2:23 :02 Yo voy a hablar
sobre.

2:23 :06 Sobre los
pronombres
interrogativos, vale.

2:23 :10 ¿Después
volvemos a la A la
familia, ¿vale?

2:23 :23 Sí, perfecto.

2:23 :26 ¿Bueno, primero,
qué son los pronombres?
Interrogativos, yo creo
que.

2:23 :32 Aquí en Brasil
hablamos portugués y
tenemos.

2:23 :38 ¿3 por qué? ¿Qué
es el por qué separado?
Porque con tilde, porque
junto entonces los
pronombres interrogativos
son las son las partículas,
citas que utilizamos
cuando deseamos hacer
alguna pregunta.

2:23 :54 Vale.

2:23 :55 Pueden estar en
el inicio de la frase o en el
medio de la frase. Esto
también ocurre aquí en
Brasil, vale, por ejemplo,
cuando.

2:24 :06 Deseamos hablar.

2:24 :09 Quería, quería
saber el motivo.

2:24 :12 ¿Que el chico no
habla? No sé. ¿Eso es un
tipo de pregunta indirecta,
vale, por ejemplo, acá
tenemos el primer
ejemplo, que es qué día
viene tu madre? Aquí
podemos ver que ya
tenemos la primera
partícula, que es que el
primero pronombre
interrogativo.

2:24 :35 Al inicio de la
frase, o sea.

2:24 :39 ¿Qué día viene tu
madre está el inicio? Ya
sabemos que es una
pregunta directa. O sea, la
persona está preguntando
directamente, no hace
rodeos.

2:24 :49 ¿Y la o 3 me
preguntó qué se pasaba?

2:24 :55 La la persona no
pregunta desde el inicio
ella, ella pone una palabra
en el medio o si es una
pregunta indirecta.

2:25 :05 Tenemos los
pronombres
interrogativos, que son
quién, qué y cuál vamos a
aprender las
diferenciaciones, pero es
muy semejante con el
portugués. ¿Vale, y
también, como he dicho,
sí, utilice oraciones
interrogativas directas o
interrogativas indirectas,
¿vale?

2:25 :30 Son para, son
palabritas, son
pronombres que siempre
escribimos con la tilde. La
tilde es esto que está
arriba de de la palabra
vale que marca una
situación específica.

2:25 :47 Y utilizamos
latín por a causa de la
situación y también para
diferenciar de los
relativos.

2:25 :56 O sea, toda vez
que vamos a hacer alguna
pregunta.

2:26 :01 ¿Tenemos que
poner la tilde, ¿vale?

2:26 :04 ¿Cuando miras
que ve que tiene un punto
de interrogación invertido
y otro al final?

2:26 :11 Puede tener esa
de que va a utilizar el la
tilde en la palabra vale,
pero Jehová no. ¿Si no
hay los puntos de
interrogación, qué hago?
Si tú miras y ves que es

una pregunta de modo indirecto, esto es claro que es un poquito más complicado, pero es tranquilo.

2:26 :33 ¿Puede poner el acento vale o perdón la tilde?

2:26 :38 ¿Puede pasar?

2:26 :43 Este no la voz.

2:26 :49 Ahora.

2:26 :51 Vamos a ver las diferenciaciones YY en cuál momento vamos a utilizar las diferentes los diferentes tipos de colecciones.

2:27 :01 Sólo un momento.

2:27 :09 Bueno, como he dicho, tenemos quién, qué y cuál quién es solamente utilizamos cuando vamos a preguntar sobre personas y podemos utilizar en el singular y en el plural, por ejemplo, tenemos el quién y el quién es vale.

2:27 :30 ¿Como ejemplo tenemos aquí quién es esa chica? Esa chica es mi mejor amiga, o sea, quién es la mejor amiga de la persona.

2:27 :42 ¿Cuando deseamos hablar en plural, quiénes son esas chicas? Esas chicas son mis compañeras de clase, ¿vale?

2:27 :52 ¿A quién has visto? He visto a tu hermano Miguel ver a alguien, ¿vale?

2:28 :02 ¿A la la construcción de esta frase, Quién actor te gusta más?

2:28 :09 No está bueno y van a comprender cuando cuando hablamos sobre el cual vale.

2:28 :17 El segundo tenemos el que.

2:28 :20 Que es un tipo de de pronombre que no tiene género ni número.

2:28 :26 ¿Es como cuando deseamos hacer una pregunta más impersonal, empezó al fondo, realmente no sabemos de nada de la persona, por ejemplo, qué hace ella?

2:28 :41 Aquí no tenemos una especificación sobre lo que él desee saber, por ejemplo, puede ser que la persona está haciendo alguna cosa en este momento.

2:28 :52 Puede ser que él está preguntando sobre lo que le hace de la vida. Entonces esto no sabemos, es una pregunta más amplia, vale, no es más direccional.

2:29 :04 También tenemos en qué PCL acá ya tenemos 1 + 1 especificación más mayor. ¿Por qué está preguntando sobre lo que ella piensa? ¿Vale, y por fin, qué género de cine te gusta más?

2:29 :22 Es una pregunta que de nuevo no tiene género ni número.

2:29 :28 ¿Y cuál?

2:29 :30 Utilizamos en cuando deseamos identificar alguna cosa de entre otras cosas.

2:29 :39 Por ejemplo.

2:29 :41 ¿Cuál?

2:29 :44 No sé cuál de estas ropas. ¿Cuál es de estas ropas? ¿Te gusta más? Hay una serie, hay una, unas opiniones de ropas escogidas y de entre esas tus vas a escoger a una.

2:29 :59 ¿Por ejemplo, podemos utilizar en el singular o el pura que singular es cuál y Plura es cuál es, ¿vale?

2:30 :10 ¿Tenemos como ejemplo cuál es la lengua oficial de su país?

2:30 :15 ¿Y cuáles son las lenguas oficiales de su país?

2:30 :18Cuál te gusta más de comer o hetero o sí, aquí está haciendo la persona, escoger entre 1 y otro.

2:30 :32 No, no podemos hacer esto.Cuál género te gusta más de comedia o de hetero por.

2:30 :38 ¿Has hecho no hace la diferenciación correcta entre eso, ¿vale?

(...)

2:36 :09 Es más sencillo y las dudas son muy pocas. ¿Vale? Ahora vamos a seguir con el contenido y si hay alguna duda, pueden preguntar, ¿vale?

2:36 :30 Vale.

(...)
2:44 :35 Si alguien puede leer, Luis.

2:44 :38 Yo soy Luis, no tengo hermanos, no tengo novia, soy soltero y vivo en perita y vivo en meridad con mis mis papas y mi abuela. Mi papá se llama Manuel y tiene 58 años años.

2:45 :03 Mi mamá se llama Rocio y tiene 56 años.

2:45 :10 Mi abuela tiene 70.

2:45 :14 9 años y se llama Carmen, soy estudiante de Medicina.

2:45 :21 Muy bien.

(...)
3:03 :01 ¿Puedes empezar?

3:03 :05 Yo soy María Eduardo y tengo una hermana que se llama Fernanda y estudia farmacia.

3:03 :15 Mi padre se le ha *mafectuado* y tiene 54 años, trabaja como conducto. Mi madre se le llama Simone, eres secretaria y tiene 48 años.

3:03 :30 Muy bien.

3:03 :33 Más al yen.

3:03 :38 Sí.

3:03 :40 Mi madre es mi madre, se llama Nazaret,

mi padre se llama Francisco.

3:03 :48 Son *apostados*, ¿EH? Jubilados.

3:03 :54 Mi abuelos son fallecidos, tengo dos hermanos mayores mayor y una hermana menor, tengo 7 sobrinos.

3:04 :08 Tengo no tengo, no tengo hijos.

3:04 :13 Perfecto.

3:04 :16 Otra persona.

3:04 :25 Yo soy Stephanie, tengo una hermana.

AULA DO DIA 13/05/2023 – PARTE II

0:02 Mystell y un hermano que se llama David.

0:08 Pero solo David viví conmigo.

0:16 ¿Listo?

0:19 Perfecto.

0:22 Más al gym.

0:27 Yo yo soy Ana, mi madre se llama Celia, tengo 50 años.

0:38 Él es ama de casa, tengo una hermana, está casada, no, no tiene sillos y es profesora.

0:51 Muy bien, muy bueno.

0:55 Falta más alguien, no todos hablamos.

(...)

8:15 Creo que la más distinta y eso hijastra.

8:20 La más distinta es.

8:23 Yerno también que se escribe así.

8:34 ¿Que es la persona que es el cónyuge? Yo nunca sé cómo habla esa palabra, cónyuge masculino o de la hija de hijo.

8:49 Vale.

8:53 Gracias, bueno, anda.

9:01 ¿Entonces, vamos a seguir?

9:03 Le conté tu niño.

9:07 Voy a pasar esta diapositiva.

9:18 Está bueno así, _____.

9:23 Sí, tú eres.

9:28 Mujer, y esto, bueno, chicos. Ahora vamos a aprender un poquito sobre los marcadores de hogar. ¿Vale? De reconocer dónde están determinadas cosas, cómo localizarlas y cómo se localizarse en un espacio, ¿vale?

9:47 Tenemos acá una imagen que está, tenemos diversas letras españolas.

9:54 Vale.

9:55 Y con estas letras vamos a intentar identificar dónde están las cosas, vale, por ejemplo, tenemos el reloj.

10:05 ¿El paraguas, el zapatos, el cuando el sofá, pero en primero vamos a ver un video en

que vamos a comprender mejor sobre lo que son los marcadores de lugar, ¿vale?

(...)

16:05 Bueno, solo hay más dos informaciones que voy a darles. Él habla sobre delante y enfrente y habla que son cosas muy parecidas y en verdad son muy parecidas, pero hay un poquito de diferencia cuando hablamos que están delante. Es como si las personas estuviera en la cola, una detrás de la otra. ¿Vale, la persona está ahí, en la frente de la persona, pero enfrente es como si la persona estuviese cara a cara, ¿vale?

(...)

16:55 Es cómo se fuese aquí es más exacto y acá no vale, pero son muy semejantes y es esto. Y ahora vamos a hacer una actividad muy sencilla y muy poquita, muy *fofo* sobre un gato. ¿Puedes poner por favor?

17:44 ¿Dónde crees que está el gato?

17:48 ¿Está encima de la caja, está al lado de la caja o está dentro de la caja?

18:04 Creo que está al lado de la caja.

18:08 Pero es poner.

18:10 Al lado hola, sí.

18:18 ¿Y ahora está dentro de la caja, está

fuera de la caja o está debajo de la caja?

18:25 Está dentro de la caja perfecto dentro de la caja.

18:48 ¿Y ahora está al lado de la caja, está detrás o está enfrente?

18:54 Está enfrente de la caja.

19:05 Ahora está dentro, está debajo, está entre la caja o está a la A la derecha de la caja.

19:13 Dentro de la cara.

19:27 Y ahora está en la caja, está detrás o está delante, está detrás de la caja.

19:36 Perfecto.

19:43 ¿Y ahora está entre está encima de o está junto a?

19:48 Está encima de la caja perfecto.

20:11 ¿Dónde está el gato? ¿El está en la caja, está detrás de la caja o está al lado de la caja?

20:19 Está en la caja.

20:21 Perfecto.

(...)

21:59 Ahora el gato no está en la caja y la caja está rota.

22:04 ¿Vale, rote chicos, es el mismo que cuando hace daño alguna cosa Bonifica, ¿vale?

22:12 Y ahora vamos a hacer la actividad 3.

22:16 Es muy sensible y ustedes solamente tendrán

que escoger la opción correcta. Vale, por ejemplo, vamos a mirar. Tenemos la Casa de Ana y esto la Casa de Ana, tenemos el paraguas, el pájaro.

22:33 Están consiguiendo ver sí, sí, tenemos la nube, el avión, el árbol, la tienda, la tarta, tenemos Paco, el coche, el gato, el gato y la basura.

22:48 Vale, ahora vamos a responder algunas preguntas sencillas solamente para practicar.

22:55 ¿Primera, dónde está el pájaro está sobre el paraguas, está debajo del paraguas o está enfrente de la casa de Ana?

23:04 Juan se trajo de paraguas perfecto.

23:11 Muy bueno.

23:14 ¿Dónde está la tienda? ¿Está, está detrás del árbol, está enfrente de la Casa de Ana o está debajo de Paco?

23:31 ¿Pueden?

23:35 Vamos a ver.

23:38 Perfecto.

23:42 ¿Dónde está el avión? ¿Está detrás de las nubes, está debajo de las nubes o está la izquierda de las nubes?

23:53 Detrás de las nubes, detrás de los detrás de.

23:58 Perfecto.

24:02 ¿Dónde está la tarta? ¿Está cerca de la tienda, está dentro de la

tienda o está sobre la tienda?

24:11 Está dentro de la tienda de la tienda.

24:19 Cerco dentro dentro.

24:27 ¿Dónde está la basura? ¿Está dentro de la casa, está junto a la casa o está sobre la casa?

24:35 Junto a la casa Junta a la Casa, muy bueno.

24:47 ¿Y dónde está Paco? ¿Está entre el árbol y la tienda, está delante del coche o está a la izquierda del árbol?

24:59 Entre el árbol y la tienda.

25:02 Verfecto.

25:10 Bueno, es esto.

25:13 Tiene alguna duda o alguna cosa que no se quedó claro alguna palabra, no sé alguna cosa. O está todo tranquilo.

25:32 Perfecto.

(...)

32:47 Bueno, ahora vamos a hacer una última actividad muy sencilla, muy tranquila. ¿Y quedaron con alguna duda respecto del vocabulario del video o está tranquilo?

33:03 Tranquilo, tranquilo, no. Yo creo que la cosa que yo más pregunto es si estará tranquilo. Yo paso toda la cosa hablando tranquilo y vale.

33:14 ¿Bueno, cómo hablo cuando quiero decir una cosa en primera persona?

33:21 Persona, por ejemplo, yo tengo una bicicleta nueva.

33:27 Espera.

33:31 Mi bicicleta es nueva, perfecto.

33:40 Vosotras hacéis unas tartas muy ricas.

33:51 Recuerden que este está en plural sus tontos superfecto.

33:59 Sus datos son ricos.

34:02 Nosotros vivimos en una casa grande.

34:08 Nuestra.

34:10 Perfecto.

34:15 Ellos tienen unos hijos inteligentes.

34:21 *Sushi itus*. ¿Son inteligentes, inteligentes? Sí, exactamente.

34:28 Juan tiene un coche rojo.

34:36 Su coche es jojo, sí.

34:40 Perfecto.

34:42 María escribe unas cartas muy largas.

34:49 ¿Sus castas?

34:54 Exactamente vosotros.

34:57 Lleváis unos vestidos preciosos.

35:06 Sus vestidos.

35:12 Para exponer.

35:17 Yo vivo en la calle ruidosa.

35:24 Mi calle perfecto.

35:28 Nosotros vendemos muebles antiguos.

35:34 Nuestros muebles perfecto.

(...)

37:47 Amalia escribe unos poemas muy románticos.

37:56 Sus poemas, perfecto.

38:02 Usted tiene una corbata muy elegante.

38:06

38:16 Su corbata es muy elegante, perfecto.

38:22 Los estudiantes saca unas notas buenísimas.

38:39 Sus notas son buenísimas eso.

38:46 Y por fin yo tengo unos gatos preciosos.

38:51 Mis videos son preciosos, perfecto.

39:03 Solamente equivocamos en la dos. ¿Porque es mismo caso que vosotras vale vuestras tartas, es un poco confuso, pero como Price que vamos a aprender, ¿vale?

39:16 Es esto.

39:20 ¿Ahora vamos a explicar el la tarea de casa y hacer la llamada, ¿vale?

39:31 Entonces, chicos, trataré de casa.

(...)

42:36 Chicos, entonces esta fue nuestra clase. Muchas gracias por la participación.

42:43 Os esperamos la semana que viene, sí.

42:47 Hagan una tarea de casa, por favor, es.

42:51 Muy importante porque quedan hace una semana sin clase.

Entonces tienen que practicar, vale, sí, y es esto chicos. Alguna duda. ¿Pueden llamarnos por el Whatsapp? ¿Vale? Enviarnos un mensaje, estamos disponibles para ayudarles, ¿vale?

43:10 Vale, gracias hasta luego, hasta luego.

43:14 Está bueno, gracias.

43:18 Era.

AULA DO DIA 20/05/2023 – PARTE II

0:06 Bueno, continuamos.

0:10 ¿Gracias Joana 8 telefone teléfono y usted?

0:26 Este es su teléfono.

0:28 Qué. exacto!

0:33 ¿Una cosa que yo creo que nos olvidamos de hablar es cuando hay una actividad y hay apenas la UY la D no están usted?

0:46 ¿Sí, cómo está yo tú él, entonces cuando yo hay que dar la VY la D?

0:55 ¿Podemos saber qué es?

0:59 A 9 móvil y yo.

1:04 Este es mi móvil, mi móvil, este este es mi móvil.

1:13 Mi coche y allá.

1:19 Esta es.

1:25 Este este es tu coche.

1:30 Este es tu coche, coche.

1:35 Perfecto o puede ser su coche, vale su su coche.

1:41 Y muy bien.

1:43 Acá tenemos un contenido nuevo también

que vamos a ver hoy que es sobre las obras, entonces tenemos que escribir la hora correcta debajo de cada reloj.

1:56 ¿Este primero, qué horas son?

1:59 25.

2:01 No, no, La 1 está disculpa el ratón no, tú ves son las 2:30 h, las dos tenía son 2:30 H, pero no hace falta que esté largo porque vamos a ver la forma correcta.

2:21 Lo segundo.

2:25 9 y 40.

2:31 9 y 40, sí.

2:33 Bien.

2:35 La luz, la tercera.

2:44 Son las 9:10 H. 910.

2:50 El cuarto dibujo.

2:57 A punto.

3:00 Las 12 y punto muy bien.

3:06 O puede ser también mediodía medianoche.

3:11 ¿Los 3 están correctos?

3:16 A la quinta.

3:20 Las días de 15.

3:22 Las vete aquí tú la ves y 1/4, vale.

(...)

5:11 F.

5:13 Tus cientos de 30, 200 y 30 la gente.

5:19 30021300 e 21, muy bien 1.

5:27 Y 1.

5:33 400, y.

5:36 44640046, muy bien letra y.

5:45 50035535.

5:52 Letra J.

5:55 1200 y 12, muy bien.

(...)

8:21 ¿Diferente de Brasil, no?

8:25 Las tiendas ábrelas.

8:28 715 a las 22:00 H de la noche.

8:35 Muy bien.

8:38 En la cuatro tenemos que escribir sobre la horarios de nuestro país, por ejemplo. ¿Entonces cómo se quedó en mi país? La gente se desayuna las generalmente.

8:50 88.

8:55 Come a las 12, a las 12 sí y cena a las.

9:04 Yo cuando tengo clases ceno a las 17:00 h de la tarde en el.

9:22 Los niños empiezan las clases, las.

9:29 A las 7:07 , H. 7:30 , H. 8:30 , H. Y a las 7:07 H. Y media 7:15 H.

9:39 Hay varios horarios, los bancos abren a las.

9:44 Aún sí a las 11 hicieron a las 17, sí.

9:53 A las tiendas abren a las.

10:06 ¿Alguien, alguien?

10:15 Un voluntario.

10:19 ¿Alguien que no habló?

10:26 Ninguna. Tan vamos. Las tiendas abren generalmente a las 9, sí, algunas a las 8 a las 10.

10:35 Hicieron las las tiendas.

10:41 Hay cómo hablar ese en español, son más.

10:45 Son los locales que viene alguno tipo de cosas. Por ejemplo, hay algunos locales que vienen de ropas, hay otros que vienen de herramientas y por así sigue. ¿Vale? Sí, con un brazo intenso, Fair también.

11:06 Sí, por ejemplo, acá en mi país tenemos muchas tiendas locales, en varios, por ejemplo, tenemos una comercial que solamente llena de

tiendas que venden todo tipo de cosas.

11:23 Yo creo que la gran mayoría de Brasíla, no?

Sí! (Responde la alumna).

11:28 ¿Por ejemplo, la la de abrió 3 azul es una calle solamente de tiendas? Sí, sí, llena de tiendas.

11:38 Y generalmente aquí en Brasil y a las cosas abren las 9:00 h y cierran las 5:06 H.

11:49 También tenemos las tiendas de los shoppings y por ahí sigue.

11:55 Tenemos varios tipos de tiendas.

12:00 Bueno, 5, tenemos que enseñar la verdadero o falso.

12:08 ¿Este texto sobre hijos adoptados, alguien puede leerlo? Texto, por favor.

(...)

14:05 Muy bien.

14:07 ¿Tuviera alguna duda, alguna palabra o no?

14:13 Gay, no, no, sí.

14:17 Gallegos son personas que nacieron en Galicia.

14:22 Vale.

14:25 Es una Comunidad Autónoma de España.

14:30 ¿Entonces, ahí vamos a señalar, verdadero o falso? Según el texto chicos 1, Manolo y Nuria no son españoles. ¿Verdadero o falso?

14:44 Apps falso, sí, sí.

14:55 Sí, falso son gallegos porque esta pregunta es un poco confuso porque hay gallegos que se consideran españoles y hay gallegos que no se consideran españoles.

15:08 ¿Es una, es una pregunta confusa, pero verdadero o falso va a estar correcto?

15:16 Bien a la familia vive en España.

15:24 Santiago de Compostela en España.

15:29 Nuria es peluquera.

15:33 Verdadero.

15:38 Manolo y Nuria tiene 3 hijos.

15:41 ¿Tienes cuántos hijos?

15:46 Dos, no.

15:47 Yo solo me quiero, sí dos, Marta y Benito son hijos adoptados.

15:55 Verdad, tío verdadero, muy bien. Sis ordena las frases acá teniendo simpático de su hermana mi with se quedó mi hermana. Es muy simpática. Dos como.

16:10 Tus padres Vives con.

16:13 ¿Tú o tú Vives con tu padre?

16:19 También.

16:23 Es eso. Tú Vives con tus padres, tú Vives con tus padres, sí.

16:31 Tú Vives con tus padres 3.

16:33 Mayor hermano, mi médico, 10, no, claro, no 413, me equivoqué. ¿3 padres tus viven y dónde?

16:47 ¿Dónde viven tus padres?

16:52 Sí está correcto o si alguna persona ha puesto tus padres viven. ¿Dónde también está correcto, ¿vale?

17:03 Cuatro.

17:06 Mayor hermano, mi médico, 10.

17:09 Mi hermano mayor está en el médico perfecto.

17:16 15 marido alemán empresa trabaja una energía está grande.

17:25 Mi marido trabajando. ¿Jugamos a una empresa alemana. Perfecto. Muy bien, sí.

17:35 Padres, abuelo, ni con mis.

17:39 Mi abuelo vive con mis padres.

17:44 ¿O mis padres vive con mi abuelo, todos las dos están correctas, ¿vale?

17:53 Bien 7 estudian hijos, Universidad.

17:58 ¿Tú en tú, Pilar es una pregunta, ¿vale?

18:04 ¿Tus hijos estudian en la Universidad?

18:11 Perfecto.

18:15 Tengo una duda fuera.

18:19 _____ se comentó que pues yo sí, mi abuelo vive con mis padres o mis padres, vive con mi

abuelo. Sí, maestro, vive, no vive, no Valeria sobre abuelo, si fuesen mis padres no sería otra.

18:34 Es verdad, es verdad, se se quedarían, mis padres viven.

18:40 Perfecto, muchas gracias.

18:42 Los abuelos están en singular, muchas gracias.

18:46 A las 7.

18:49 Tenía que escuchar un audio y completar con los datos del vuelos, horas y puertas de embarque en Lima. ¿Qué hora estaba el vuelo en el audio?

19:06 23848.

19:11 2348, el número del vuelo, muy bien en Santiago, el horario de la el número de la puerta de embarque.

19:22 Muévete, Muévete. Bueno en Buenos Aires, la hora la puedo es solamente la hora, sí.

19:31 15. Fiente.

19:34 15. A las 13:20 H.

19:38 Aí eu escutei 15 (aluna falando).

15h20, vale.

19:45 En México, la puerta de embarque.

19:49 ¿Es 7 F, 7 F, Bueno y Roma, Qué número de vuelo?

19:57 027027 muy bien.

(...)

20:59 (...) 5, mi hermano estudia medicina.

21:07 Mi hermano estudia medicina muy bien, mi hermano estudia medicina.

(...)

24:07 Mi chico es chico, mi chico no es hermano, es mi primo.

24:13 Yo pienso que este este chico, este chico, no es mi hermano, es mi primo vale 9.

24:26 En esta foto estamos mi hermano y yo con mis padres de nacional muy bien.

24:33 En esta foto están bien, mami, yo con mis padres muy bien.

24:39 Y acabó.

24:41 Pero muy bien.

24:45 Están hablando muy bien y leyendo.

(...)

30:59 Amanda, puedes hablarle a 1 por favor.

31:04 Sin el cuaderno es verde.

31:10 Los cuadernos son biche.

31:15 Perfecto son verdes, vale dos, Isabel, puedes hablar la dos.

31:25 Sí.

31:27 Las botellas están las mesas.

31:38 Bueno, 3 otra persona.

31:42 Los árboles del Pacho es auto.

31:48 Los árboles del caballo.

- 31:52 Son altos, son altos, son altos, malditos.
- 32:01 Cuatro, mi amigo es muy amable.
- 32:06 Mis amigos son muy amables.
- 32:13 Mis amigos son muy amables 5 el médico trabaja en el hospital.
- 32:24 Luis Eduardo puede responder a las 5.
- 32:28 Sí, escúchame, sí, sí, perfecto.
- 32:32 El médico trabaja en el hospital los médicos trabajan en el hospital perfecto.
- 32:47 Sí, es la última.
- 32:49 Y stephenie, puedes responder a las 6.
- 33:07 Bueno, entonces catarini, puedes responder a las 6.
- 33:12 Ah, perfecto.
- 33:16 Las tartas de chocolate son muy sabrosas, perfecto.
- 33:28 Sabroso, nos vamos a solamente.
- 33:33 No estoy con el check, no sé qué pasa.
- 33:38 El está todo por este chicos muy bien. Los cuadernos son verdes, las botellas están más mesas, los árboles del patio son altos, mis amigos son muy amables. Los médicos trabajan en los hospitales, las tartas de chocolate son muy sabrosas, muy bien.
- 33:57 ¿Hay alguna duda más o no?
- (...)
- 34:35 Vamos a seguir.
- 34:38 ¿Bueno, yo creo que recuerdos en que empezamos esta parte en la clase pasada, no?
- 34:47 Empezamos a ver sobre los marcadores del lugar, que es donde podemos significar, donde las cosas están o dónde estamos, en el en un espacio vale, tenemos acá debajo. Yo creo que yo voy a compartir porque es mejor vale. Ah, sí, entonces voy.
- 35:17 Sí.
- 36:02 Bueno, pueden ver mi pantalla completamente perfecto, sí, bueno.
- 36:11 ¿Recuerdase que hablamos sobre eso, los marcadores del lugar en qué son debajo cuando tenemos un objeto que está debajo de otro delante, que es un objeto que está delante de otro?
- 36:24 Al lado, a la derecha, a la izquierda, encima detrás y entre vale.
- 36:33 Ahora vamos a hacer una actividad de Del propio libro.
- 36:38 Es muy tranquila en que solamente vamos a mirar el dibujo que esta imagen y.
- 36:45 ¿Escribir dónde están las cosas, ¿vale? Vamos a intentar identificar dónde están las cosas, por ejemplo.
- 36:55 ¿Dónde?
- 36:58 ¿Dónde está el el reloj?
- 37:03 Vamos a hacer una identificación primero.
- 37:08 Consiguen ver el halor.
- 37:11 Sí, sí, sí, parece en la paleta.
- 37:17 Exacto, entonces.
- 37:19 ¿Letra YY el paraguas dónde está?
- 37:26 Al lado de misa perfecto. Entonces ya podemos poner acá, vale reloj, esta es la letra l donde pudiera identificar.
- 37:40 Está al lado de un cuadro.
- 37:43 Paraguas, es la letra c está al lado de la Mesa.
- 37:50 3 zapatillas que es la letra b dónde está acá tenemos las zapatillas, están debajo de la mesa, pueden ver.
- 38:03 ¿Dónde está el ordenador?
- 38:07 Es la letra del ordenador primero.
- 38:14 Ya apunté.
- 38:22 ¿Pero el ordenador está dónde?
- 38:25 Encima de la misa perfecto.
- 38:30 ¿Tenemos el cuadro, cuál es la letra de Del cuadro?
- 38:35 ¿JJY, dónde está el cuadro?
- 38:40 En la pared, en la pared, en la pared de a un lado del hielo. Así,

encima de la mesa vale encima del hello.

38:51 Ay, cómo me yo también me olvidé.

39:00 No sé.

39:02 Yo quiero hablar al armario, pero no sé. Bueno, vamos a seguir, tenemos el sofá, que es la letra.

39:15 Perfecto.

39:18 Está donde.

39:22 Consigue edificar.

39:26 Lado de la lámpara, si detrás del hombre.

39:32 Detrás de la mesilla, lo que sea delante de la pared también, sí.

39:39 ¿Tenemos la silla, sabes lo que es la silla?

39:46 ¿Cuál letra crees que es? H, Oche, no sé.

39:54 Perfecto.

39:57 Bueno, 8 Mesitas.

40:04 ¿Cuál crees que es?

40:08 ¿Dónde está delante de la demanda?

40:12 Encima de la mesita.

40:14 ¿Acá la mesita es esa, la G está enfrente del delante del del del sofá, al lado del hombre, ¿vale?

40:29 ¿9 gafas, dónde están las gafas?

40:36 No se mueve la cabeza.

40:38 Perfecto.

40:41 Al lado del ordenador, lo que sea.

40:46 ¿Desmolbi saben lo que es el móvil?

40:51 ¿Sí, sí, dónde está?

40:56 Hablando de las gafas, sí, perfecto, encimaré la mesa.

41:05 11. Sileon es una palabra nueva.

41:12 Al lado de la mesita.

41:16 Sí consiguieron identificar lo que es.

41:22 Adentro de eso, perfecto.

41:28 Dos lámpara 12, lámpara, pues la letra de la lámpara, ese perfecto.

41:38 Bueno, chicos, solamente voy a poner mi computadora para cargar solo un momento.

42:11 Pronto.

42:16 Otra otra información, acá tenemos, vamos a utilizar los marcadores de lugar, siempre acompañado por preposiciones. ¿Vale, por ejemplo, cuando deseamos hablar alguna cosa, no hablamos solamente que está debajo, hablamos que está debajo de algo o está delante de algo o está al lado de alguna cosa, ¿vale?

42:41 Esta parte es muy tranquila porque en portugués la utilizamos muchísimo.

42:46 No, no estamos acostumbrados a hablar que, por ejemplo, yo estoy enfrente enfrente de qué es una cosa que necesito una complementación entonces por eso

utilizamos los las proposiciones de vale o las preposiciones AYD.

43:06 ¿Por ejemplo, cuando deseamos hablar que estamos a la derecha de alguna cosa a la izquierda o que estamos al lado de alguna cosa, ¿vale?

43:15 ¿Hay alguna duda sobre esta parte?

43:19 Por ejemplo.

43:22 ¿Otro detalle, pero esto vamos a acostumbrarnos con el uso, ¿vale?

43:28 No, cuándo vamos a hablar sobre AY, él, juntamos.

43:33 Porque, por ejemplo, al revés de hablar, estoy a el lado de juntamos. Hay una función y hablamos al qué, qué significa a más él y la misma cosa ocurre con D no vamos a hablar de y él vamos a hablar, hablar de él, vale, o sea.

43:57 De él significa que estamos hablando de masel, que es la preposición de junto con el artículo el vale.

44:06 Esta parte es un es un detalle que vamos a aprender un poco más con el uso.

44:11 Y cuando estamos utilizando vamos nos acostumbrando, vale, pero es muy tranquilo.

44:19 Es a pesar de ser un poco extraño.

44:22 Ahora vamos a hacer una equibridad que necesitamos mirar la imagen de nuevo.

(...)

47:53 Ahora vamos a hacer lo siguiente.

47:57 ¿Ustedes van a mirar su habitación, su cuarto, y van a escribir dos frases, no hay necesidad de escribir 5 sobre algunos objetos que pueden mirar y que pueden escribir dónde están, ¿vale?

48:13 ¿Yo voy a dejar 2 minutos, creo que es suficiente para hacer sí, sí, entonces dos frases para que pueda identificar algún objeto o algunos obvitos en su cuarto en su habitación y describir dónde están, ¿vale?

51:51 Pronto.

51:54 Consiguieron hacer tranquilamente.

52:08 No.

52:12 ¿Ah, bueno, yo voy a necesitar de voluntarios, y si no tenemos voluntarios o el que vas a escoger una persona, ¿vale?

(...)

57:05 Entonces, perfecto.

57:08 Percibieron como ya están utilizando las preposiciones.

57:13 Hablando con DY hicieron perfectas construcciones porque hicieron construcciones seguidas y completas.

¿Entonces están muy bueno y yo creo que comprendieron la cosa, ¿vale?

57:27 Ahora vamos a ver hacer alguna Selectividad sobre los adjetivos posesivos recuérdense que ya empezamos Este contenido en la clase pasada y los adjetivos posesivos lo utilizamos cuando deseamos hablar de alguna cosa que nos pertenece.

57:47 Esto puede ser de posesión de objetos o de personas que tenemos. Por ejemplo, yo tengo mi madre, yo tengo mi hermana, pero yo tengo.

57:57 Mi computadora.

58:02 Cuando deseamos expresar alguna cosa que tenemos la posesión mismo que nos pertenece de de un modo vale.

58:13 Hemos visto ya en la clase pasada, pero para recordarnos tenemos acá lo lo singular, el mitu, su de las 3 primeras personas del singular y tenemos también en el plural, vale, tenemos mis tus y sus, que es casi la misma cosa.

58:35 Y acá también tenemos una, como podría decir una linealidad, por ejemplo. Son cosas que son muy semejantes. Vale en singular nuestro y nuestro en nosotros y plural nuestros y nuestras. Entonces muy tranquilo también temo vosotros que es vuestro y vuestra y vuestros y vuestras, y por

fin el ellos, el los tenes, que son su y sus vale.

59:07 Es esto. ¿Hay alguna duda sobre esto? ¿Alguna, no sé alguna pregunta que se quedó o está tranquilo?

59:21 ¿Está tranquilo?

59:25 ¿Tranquilo, entonces yo voy a seguir, ¿vale? Ahora vamos a hacer una pequeña actividad para completar las frases con el posesivo, que es correspondiente.

59:38 Acá tenemos la persona, el sujeto y yo voy a dejar de un modo que puedan ver.

59:48 Bueno, yo creo que sí está bueno, consíguenme claramente está bueno.

59:55 Sí, sí, entonces perfecto. Vamos a completar las frases y ahora necesito de tu de tu ayuda, vale y participación, porque es muy importante para practicar, para que podamos comprender mejor y ver dónde estamos las partes. ¿Más fracasas del aprendizaje, ¿vale?

1:00 :16 Dos elian, el el sujeto.

1:00 :21 ¿Pueden ver que está en singular, qué cuál ponemos?

1:00 :28 Perfecta.

1:00 :31 Su gato se llama bonito, muy bueno 3 esta es.

1:00 :36 Tú chaqueta, tu chaqueta muy bueno.

1:00 :42 ¿Dónde está?

1:00 :44 Sí, bueno, perfecto.

(...)

1:19 :18 ¿Última actividad para podemos y para el intervalo, ¿vale?

1:19 :23 Mira la imagen y completa el diálogo entre vigilio y Dante con los demostrativos o adverbios del hogar, aquí, ahí y allí vale.

1:19 :34 Acá tenemos la imagen.

1:19 :40 Guau, Dante, Miau, Virgilio, qué sucio está todo.

1:19 :46 ¿Qué podemos poner acá?

1:20 :01 ¿Qué crees que es la correcta?

1:20 :06 ¿Qué es gottler?

1:20 :08 Botella.

1:20 :11 Es una cosa que podemos rellenar con Alga con agua.

1:20 :16 Zuco es donde los las gaseosas vienen, es básicamente eso pueden ver.

1:20 :27 Esa esa botella, sí.

1:20 :38 ¿Pero acá no estoy logrando ver ninguna botella, no, entonces?

1:20 :44 Pero, por ejemplo, es singular y.

1:20 :48 ¿Femenina, qué crees que podemos poner?

Y para mí me parece que está un distante en espacio.

1:20 :58 ¿Para quitarnos show un poco una French de caso, este no?

1:21 :06 Un poco maestra, French bronco.

1:21 :11 Al parecer.

1:21 :13 ¿Entonces, en este caso podemos podemos poner cuál?

1:21 :22 Esa esa OK esta.

1:21 :27 Eso esta.

1:21 :31 ¿Eso, eso ¿vale?

1:21 :35 No es mía, es de.

1:21 :40 Aquello, aquel hombre muy bueno, aquel hombre que está ahí en el Banco.

1:21 :48 ¿Y por qué no la tira en aquella papelera de?

1:21 :57 A mí muy bueno.

1:22 :03 Ni idea, mira, ahora está llorando porque no sabe dónde está su molbie, pero.

1:22 :12 ¿Dónde está el móvil?

1:22 :16 ¿A quiénes?

1:22 :20 Aquel de ahí no es su móvil, sí.

1:22 :24 Móvil es suyo. ¿Los humanos son tontos? Mira, Ali, no, bueno, vamos a hacer la primera, sí.

1:22 :35 Na, na, na, el móvil es suyo.

1:22 :42 Ese ese.

1:22 :48 Los humanos son tanto, mira allí, en el

edificio hay otro humano de.

1:23 :00 No sé.

1:23 :13 ¿Entonces yo voy a dejar, ¿vale?

1:23 :17 ¿Qué es?

1:23 :24 ¿Esto esta está un poquito complicado, no?

1:23 :30 ¿Qué es? ¿Qué esconde? Aquí podemos ver que es una cosa que la que Virgilio no identificó. ¿Entonces, en este caso podemos poner qué es aquello?

1:23 :40 ¿Qué esconde, ¿vale?

1:23 :45 Son las joyas que acabo de robar.

1:23 :49 Y aquí hablas aquilas muy bueno, tenemos que avisar a la policía. Lo siento, yo no voy miau, espera. ¿Podemos usar?

1:24 :05 ¿Este eso o aquel?

1:24 :12 Este ese.

1:24 :17 Buena idea, guau, guau. Hecho en 3 minutos. Están aquí muy bueno.

1:24 :26 ¿Qué es?

1:24 :29 Aquel.

1:24 :34 ¿Qué es aquello que hay en el cielo?

1:24 :38 Un avión, pero yo estoy mirando.

1:24 :45 SH, aquel aquel le pájaro, aquí el oeste, aquel aquel.

1:24 :55 ¿A qué pájaro que está allí en el árbol me lo quiero comer, tengo hambre, mira qué es?

1:25 :05 Este papelito sí, este esto, esto, esto, esto esto.

1:25 :15 Esto este.

1:25 :18 Yo voy a dejar así.

1:25 :20 Yo voy a poner este.

1:25 :24 Es un billete de €500 con este dinero no podemos comprar mucha comida, nos podemos comprar mucha comida.

1:25 :36 ¿Qué podemos poner acá?

1:25 :40 ¿Vamos a viajar?

1:25 :43 Acá es un billete que está muy próximo.

1:25 :48 Esto.

1:25 :51 ¿Esto esto es un billete de 500, ¿vale? ¿Cuál hay que celebrarlo?

1:26 :08 ¿Cuál cree que podemos poner acá?

1:26 :14 ¿Esto, eso o aquello?

1:26 :17 Eso, eso, eso hay que celebrarlo.

1:26 :24 Los vamos a comprobar.

1:26 :32 Bueno, acá.

1:26 :35 ¿Debíamos poner esta esta botella bola bola es tuya porque yo creo que la botella está muy próximo, no? Y esta lo utilizamos con la proximidad cuando tenemos alguna cosa muy cerca.

1:26 :49 Ah, Dante, no, no es mía, es de ese hombre que está ahí en el Banco, vale, pero para mí aquel también está bueno, porque para mí ya es una buena distancia de la persona que está hablando. ¿Vale? Entonces yo voy a considerar como cierto aquel también, porque para mí no está tan próximo.

1:27 :14 Pero.

1:27 :16 Eso de ahí no es su malvín.

1:27 :20 Oh, eso está correcto, porque eso no está tan distante para que podamos utilizar el aquel vale.

1:27 :31 Y por fin, el otro que no poníamos, mira allí, en el edificio hay otro mono de estos.

1:27 :38 O sea, que es el mismo humano que está asentado en el Banco.

1:27 :45 ¿El otro y por fin esto cuál? ¿Esto hay que celebrarlo porque es un acontecimiento que ocurrió ahora entonces está cerca en el espacio temporal, ¿vale?

1:27 :59 Eh, chicos, hubo una duda sobre eso.

1:28 :04 Oh, está tranquilo.

1:28 :08 Alguna cosa que se quedaron con no sé.

1:28 :13 Estaba tranquilo, sí, sí.

1:28 :17 ¿Entonces vamos para nuestro intervalo y

volvemos de aquí 30 minutos, ¿vale?

1:28 :27 Tomaron café de la mañana un agua, ir al baño, vale y ya volvemos.

1:28 :33 Hasta luego, hasta luego, chicos, hasta luego.

1:59 :27 Hola chicos, vamos a volver.

(...)

2:23 :41 Las discotecas abren por la noche en muchos comercios, cierran a mediodía.

2:23 :49 ¿Es fácil entender esto de abrir y cerrar, no?

2:23 :54 En la número cuatro tenemos que leer el texto y señalar con verdadero o la X lo que es diferente. Aquí en nuestro país no hay aquí algunos ejemplos. Voy a preguntar y usted me contestan si es verdadero, si es diferente.

2:24 :19 Por ejemplo, en Noruega la gente come a las 17:00 H de la tarde.

2:24 :24 En Brasil, sí, verdadero ¿O no?

2:24 :27 Diferente no, Brasil, sí.

2:24 :32 ¿Diferente, diferente sí que come acá está hablando como si fuera el almuerzo, no?

2:24 :41 Las personas de acá almuerzan a las 12, a las una.

2:24 :47 Bueno.

- 2:24 :50 Pasó, está bien a las 5, está casi a la hora de la cena.
- 2:24 :56 En Senegal, cena a las 8 y las 8:30 H.
- 2:25 :05 ¿No bratzy, sí, espérate, cuál es verdadero, sí?
- 2:25 :10 Casi igual a 3 en México, los bancos no abren por la tarde.
- 2:25 :17 Diferente, diferente, diferente, sí, sí.
- 2:25 :23 Bueno, cuatro exponen a la gente come las 14:00 h del mediodía.
- 2:25 :29 Igual igual, entonces verdadero.
- 2:25 :34 Ah 5 los españoles cenan a las 21:00 H de la noche.
- 2:25 :40 Igual igual también, sí.
- 2:25 :44 En Estados Unidos, muchas tiendas abren por la noche.
- 2:25 :53 Sí, diferente, sí.
(...)
- 2:38 :03 Bueno.
- 2:38 :05 Ahora voy a preguntar.
- 2:38 :09 Uno por uno.
- 2:38 :14 Por ejemplo, déjame ir a las personas.
- 2:38 :20 Consigues ver sí voy a hablar por orden alfabético, vale primero Amanda.
- 2:38 :27 ¿Cuál es el precio de las naranjas?
- 2:38 :31 Ese fue el único que no conseguí.
- 2:38 :34 Yo.
- 2:38 :38 Antes yo voy a hablar una cosa.
- 2:38 :41 ¿Porque ellos hablan un poquito distinto de lo que hablamos acá en Brasil, por ejemplo, cuando vamos a comprar alguna cosa que tenemos los centavos, hablamos un I 50, no?
- 2:38 :55 Ellos hablan un.
- 2:38 :56 1101 y 30.
- 2:38 :59 O sea.
- 2:38 :02 Lo que la respuesta de la dos es yo voy a poner en el chat para que pueda comprender mejor.
- 2:38 :13 Es exactamente eso.
- 2:38 :19 Comprendieron porque en en el audio ellos hablan 1,10.
- 2:38 :25 1,30 eso es un poco raro para nosotros.
- 2:38 :32 Y es esto.
- 2:38 :36 Próxima persona, déjame ver, Andrés.
- 2:38 :41 ¿Cuál es el precio del paquete de café?
- 2:38 :45 Un contrito.
- 2:38 :47 Que el Palau muy triste, sí, sí, muy bien.
- 2:38 :52 ¿Próxima persona, Cayo cuál es año de nacimiento?
- 2:39 :01 Y el lunar 740 SET muy bien, 1947.
- 2:39 :07 Próxima catarine.
- 2:39 :11 La distancia entre Madrid y Barcelona.
(...)
- 2:44 :09 Bueno, voy a poner ahora más algunas palabras para que hagamos la actividad siguiente que vamos a escuchar y subrayar la sílaba fuerte, vale, entonces voy a poner las otras palabras.
- 2:44 :40 Te amo.
- 2:44 :51 A ver, pony voy pone solo un momento.
- 2:44 :58 Escucha estas palabras y subraya.
(...)
- 2:45 :49 Bueno, más una vez.
- 2:45 :54 Sí.
(...)
- 2:47 :09 ¿Bueno, podemos hacer entonces o no?
- 2:47 :16 ¿Sí, sí, bueno, vamos a hacer compartir el libro cuánto tú comparte tu pantalla?
- 2:47 :27 Solo voy a hablar sobre la cosa de Rusias. También hablamos en español en docenas y también hablamos media docena cuando deseamos decir media ducia. Y es muy, es un poquito semejante. Vale, pero es esto.
(...)

AULA DO DIA 20/05/2023 – PARTE II

(...)

1:12 Bueno, chicos, no voy a pasar el vídeo, todo porque son 14 minutos y es mucho, pero pudieron percibir que son muy semejantes con las costumbres que tenemos acá en Brasil, no la decoración. La cuestión es en que utilizamos.

1:33 Muchas comidas.

1:36 Los árboles que son de plásticos y está todo vale.

1:42 Ahora vamos a hacer la actividad.

1:48 Del texto vale.

1:52 Se quedaron con alguna duda sobre el vídeo, sobre alguna palabra o algún costumbre, no sé alguna cosa que se quedaron con dudas.

2:04 ¿Sí o no?

2:08 ¿Me escuchan?

2:14 Sí, para Skype Online lo de que les come Mahón parece igual, Brasil hotel 5.

2:23 Y 6 que les pagan, gijjingero que pasa y Moro también. Sí, sí, son. ¿Tenemos muchas cosas que que hacemos juntos, ¿vale?

2:34 Solo algunos algunos detalles que cambian, por ejemplo.

2:40 Hay una parte que la persona habla, que en 24 hace de una de un modo y

ya otra habla, que en 25 hace de otro modo y por así, pero generalmente la gran mayoría son muy semejantes, muy parecidas.

2:57 Bueno, ahora os vamos, ahora vamos a hacer una actividad sobre el texto, vale, y vamos a señalar lo que es verdadero o que es falso.

3:10 Primero, la familia hispana está compuesta de padre e hijos.

3:16 ¿Es falso porque en el en el texto habla que la familia es su padre, su hermano, sus abuelos, sus tíos, sus primos y otros parientes, ¿vale?

3:26 Las dos creen las familias españolas e hispanoamericanas se reúnen muchas veces. ¿Esto es verdadero o es falso?

3:38 Verdadero verdadero, sí, muy bueno.

3:42 Las celebraciones familiares siempre se hacen en un restaurante.

3:49 ¿Crees que esto es verdadero o falso falso?

3:55 Pues que porque generalmente las personas pueden conmemorar en restaurante o en casa, vale, está acá. Ese día conmemoran, comen todos en una casa, en un restaurante.

4:08 Cuatro el día de las madres es es una fiesta muy popular en España.

4:14 ¿Verdadero o falso?

4:25 Muy bueno, las chicas hispanoamericanas se casan a los 15 años.

4:31 ¿Verdadero o falso, por qué?

4:38 Porque se han salido, están bueno. 15 enero. Bueno, sí, perfecto.

(...)

5:35 Y ahora vamos a completar los datos sobre los datos de Santiago. ¿Vale, alguien puede leer este que él habla?

6:07 Santiago, mi papá se llama Nicky Lorenzo Linares y mi mamá Luisa Prado Pérez, muy bueno. ¿Cuál es el cuáles son los apellidos de Santiago?

6:25 En Enrique Pérez.

6:33 ¿Primero vamos a juntar el los apellidos de su padre y de su madre, ¿vale? Primero tenemos el apellido del padre, o sea, Santiago Linares y después de la madre.

6:50 Santiago Linares Linares Pérez. Muy bueno es esto.

(...)

26:15 Bueno, chicos, esta fue nuestra clase de hoy.

26:20 Espero que tengan gustado.

26:25 Y la tarea de casa es muy sencilla. Como habéis dicho, pueden hacer tranquilamente. Si tiene alguna duda, puede enviar mensaje y hoy

mismo vamos a enviar el audio. Los audios está.	descanse y estudie mucho, ¿vale?	(...)
26:38 ¿Hasta la próxima semana y aprovechen,	26:43 Buen fin de semana este sábado.	

AULA DO DIA 27/05/2023 – PARTE I

(...)	6:25 Masculino.	8:58 Para contrapar trabajas muy bien en una empresa de informática.
2:28 Dos.	6:28 El diccionario libro.	9:03 6.
2:30 Completa las frases con 1 de los verbos del ejercicio 1, entonces Ángel y Susi tienen dos hijos.	6:33 Vasco y no bien el libro móvil.	9:14 ¿Cómo te llamas tú te llamas? ¿Cómo te llamas? Sí, Roberto. Más cines.
2:43 La dos tenemos a caída peruana, peluquera y hay una película peluquería.	6:45 Masculino masculino, el móvil, gafas.	9:21 7.
2:51 Se quedaría como.	6:51 ¿Femenino, las gafas femeninas sí entienden lo que son las las gafas ustedes?	9:32 ¿Tú eres madrileña?
2:55 Ida es peruano peruana.	7:01 ¿Sí, sí o no?	9:39 Vosotros son.
3:04 Tiene.	7:07 Sí, sí, lo que tiene ahora _____ y María Alicia.	9:42 ¿Y puede ser vosotros o son madrileños solamente?
3:08 Es que trabaja, es una peluquería.	(...)	9:49 Sois madrileños, Ah, no somos andaluzas.
3:13 Hay.	7:57 ¿Ahora escriba preguntas 1 a de dónde soy peruana dos?	9:54 8.
3:14 Bien 3 tenemos nosotros.	8:10 ¿Eres español? ¿El español muy bueno, soy mexicano, Dime dónde?	10:00 Chen Snow Riot muy bueno, sí, también puede ser como acá en lo en la actividad anterior.
3:20 Comemos muy bueno.	8:19 ¿Dónde Vives? ¿Dónde Vives? Puede percibir que son dos personas. Mira, yo en Valencia, yo en Sevilla. Entonces tenemos que poner en plural dónde viven y son dónde viven cuatro aquí.	10:10 ¿Tu pregunta tiene hijos y hablando usted soltera?
(...)	8:41 Trabaja, te dedicas a que muy bien. ¿A qué te dedicas? Estuve administrativo 5.	10:15 ¿Verdad?
5:48 Bueno, la próxima tenemos que separar.	8:55 ¿Dónde?	10:18 9.
5:54 Palabras masculino y femenino, tengo que dar clima, ordenador masculino y silla femenino. Mapa masculino femenino.		10:21 ¿Tiene hijos, tiene hijos? Sí, un niño y una niña.
6:08 Masculinos, colino no ilmata sí, masculino sofá.		10:29 ¿5 este de plural que vimos en la clase pasada, ¿vale?
6:18 Masculino.		10:34 La misa las Misses.
6:21 El sofá, diccionario.		10:39 El reloj.
		10:42 El reloj.

- 10:48 Luz.
- 10:49 En los relojes sí, muy bien.
- (...)
- 11:38 Los autobuses, el móvil, autobuses.
- 11:43 Los móviles, los móviles, móviles y la hija.
- 11:52 Las digas las hijas muy bien.
- 11:56 ¿Acá también algo que vimos en la clase pasado con los peces vivos, cómo se llama tu hijo?
- 12:05 Que se le den tú los debes tanto.
- 12:11 Listo mi mis cadenas.
- 12:16 ¿3 de dónde es?
- 12:20 Tú toda profesora, tu profesora.
- 12:25 ¿Bien, dónde están?
- 12:28 Tus liber, tus libros, tus libros.
- 12:32 ¿Dónde están?
- (...)
- 14:07 Está muy bien ahora, centenas.
- 14:17 Empezamos con 100, después 200.
- 14:26 300.
- 14:29 400.
- 14:33 500.
- 14:35 1600.
- 14:38 700700800.
- 14:43 Luego me dice 500, 600 y 10 muy bien.
- (...)
- 17:50 Y la última, esta mapa es de América del Sur.
- 17:55 Este mapa en el América del Sur este mapa es de América del Sur.
- 18:04 Muy bien, gracias.
- 18:06 Por la participación.
- 18:10 Y.
- 18:13 Vamos a empezar ahora la unidad 3 del libro, que es un contenido nuevo.
- 18:20 Vamos a empezar a hablarnos sobre rutina y trabajo, vamos a utilizar un poquito más los verbos reportivos.
- 18:29 (Sem registro de “ahora”) Voy a poner un vídeo sobre rutinas en español para ustedes.
- 18:36 Solo un rato.
- 19:06 Se escucha, sí?
- 19:12 Sí, sí, bueno, voy por él.
- (...)
- 25:06 ¿Bueno, qué les parece mucha información?
- (...)
- 25:38 Bueno, vamos a hacer esta actividad del libro de vocabulario que tenemos que relacionar.
- 25:46 Las frases con los dibujos.
- 25:50 Vamos a ingresar acá con Carlos y Ana se casan.
- 25:55 ¿Cuál cuál es el dibujo, la letra?
- 25:58 De de muy bien.
- 26:03 Se afeita todos los días.
- 26:07 F la decisión.
- 26:11 ¿Te va a pasar?
- 26:13 3 Rosa se levanta a las 7.
- 26:18 A.
- 26:20 Cuatro Mercedes, España.
- 26:25 Sí, sí.
- 26:28 Y 5 José se ducha BB ve la última, mis vecinos se acuestan temprano.
- 26:41 Yo soy feliz.
- 26:45 Luz ahora.
- 26:47 ¿Voy a preguntar a ustedes y ustedes van a mí contestar a qué horas te levantas y a qué hora te acuestas?
- 26:57 Bien, voy por día alfabética.
- 27:01 ¿Luis Eduardo, estás ahí?
- 27:05 ¿Sí escucha, sí, muy bien, a qué hora te levantas y a qué hora te acuestas?
- 27:14 Yo me leyendo.
- 27:17 6 horas de la mañana.
- 27:20 Y la hora que me acuesto es.
- 27:26 10 de noche.
- 27:28 A las 22:00 H de la noche muy bien.
- 27:31 ¿María, Lizzie estuvo, a qué hora te levantas y a qué hora te acuestas?

27:38 Me levanto hace 15 de la mañana. Yo me acuesto a las 23:00 H de la noche a las 23:00 H de la noche muy bien.

27:50 ¿María de Jesús, A qué hora te levantas y a qué hora te acuestas?

27:57 Me levanto a las 7 de la de la mañana, me voy a dormir a las 23:00 H de la noche.

28:05 Muy bien.

28:08 ¿Próxima María Eduarda, qué hora te levantas y qué hora te acuestas?

28:15 Me levanto.

28:20 5:30 H de la mañana y me acuesto a las 23:00 H de la noche.

28:30 Muy bien.

28:32 Yo también me levanto a las 5:30 H.

(...)

34:57 Todos terminaron.

35:01 Sí.

35:05 Estaba fácil.

35:11 ¿Alguna duda en alguna palabra?

35:15 No fue tranquilo.

Tranquilo, no?

35:20 Entonces, voy a leer.

(...)

36:28 Antes de acostarme, Leo un poco y duermo a las 22:30 H de la noche.

36:35 Muy bien, perfecto.

36:39 Este chico estudia mucho, no? Estudia por la mañana, es por la tarde,

estudia alemán, inglés, español.

36:47 Vale.

36:50 Bueno, muy bien.

36:53 Vamos a continuar.

36:58 Cuándo vamos a hablar de rutina chicos, eh, en la gran mayoría de las veces utilizamos los verbos reflexivos.

(...)

45:11 De los de los verbos reflejos.

45:15 ¿Vamos a utilizar como yo hablé solamente estos que utilizamos más en la rutina, como levanto, acostar, duchar, peinar, ¿vale?

45:31 Acá en la número 3 tenemos una actividad.

45:34 ¿Que tenemos que utilizar los verbos del recuadro, levantarse, acostarse y ducharse?

45:43 ¿Creo que podemos hacer esta actividad juntos, ¿vale?

45:50 Acá debo dejar la tabla, la tabla al lado para no ayudar.

45:57 A contestar estas preguntas.

(...)

47:57 ¿Temprano a las 10 se acuestan, ¿vale?

48:00 Lo que sería este temprano temprano.

48:07 Tenemos acá, yo voy a hablar de yo ya va a hablar después, pero voy a hablar ahora acá tenemos listo temprano, pronto y tarde acá hay un

ejemplo, los lunes me levanto muy temprano pronto a las 6:00 . H de la mañana y los domingos los domingos me levanto muy tarde a las 11 de las 12, a las 11 OA las 12.

48:33 Entonces temprano es diferente de tarde, entonces entiendes? Lo que es temprano.

48:41 Sí, gracias. Por ejemplo, una persona que se levanta a las 5:00 H de la mañana se levanta temprano y una persona que se levanta a las 10:00 H de la mañana se levanta tarde.

48:56 Sí.

(...)

58:09 Un minutito más y empezamos la proyección.

59:01 Bien, vamos a empezar.

59:03 En la número 1 teníamos yo.

59:07 ¿El verbo levantarse a las 7, cómo se quedó esta cosa?

59:16 Me levanto muy bien.

59:19 Muy bien, yo me levanto a las 7:02 . ¿H, tenemos nosotros?

59:25 Antes de salir del trabajo con el verbo ducharse.

59:29 Nos duchamos.

59:32 Nos duchamos.

59:36 Tú no quieren hablarnos, Duchamos, Duchamos.

59:45 Si alguien habló, nos duchamos. No escuché, sí, sí, muy bien. Nosotros nos duchamos antes de salir al trabajo. ¿3 teníamos usted nunca maquillarse?

1:00 :04 Usted nunca se maquilla muy bien.

1:00 :08 ¿Entiende lo que es el verbo maquillarse? Sí, dime bien.

1:00 :14 Igual el portugués.

1:00 :17 A cuatro teníamos mis padres cada día, desayunar, desayuno, se desayuno.

1:00 :27 Mis padres desayunan cada día muy bien.

1:00 :33 5, generalmente.

1:00 :38 Tomar yo un café.

1:00 :41 Tomo muy bien, generalmente tomo un café.

1:00 :49 7.

1:00 :51 No, sí, perdón, José. Cepillarse los dientes 3 veces al día.

1:01 :02 ¿Escapilla Así mismo, no?

1:01 :06 Capila, sí, no también.

1:01 :11 Se depila los dientes muy bien. José se cepilla los dientes 3 veces al día, muy bien.

1:01 :22 7 en mi trabajo, nosotros ahí tenemos charlar con los colegas.

1:01 :31 Nos charlamos.

1:01 :34 Bien, en mi trabajo, nosotros charlamos con los colegas.

1:01 :41 Charlamos también, sí, sí, no, una charla con los amigos, charlamos con los amigos.

1:01 :51 Tranquilo ya entender a 9 no 8, perdón tú cenar en casa.

1:02 :00 ¿Tú te cenas en casa?

1:02 :05 ¿Más alguien?

1:02 :12 Tú cenas, sí, tú cenas en casa.

1:02 :19 A 9, mi marido y yo ahí tenemos el verbo leer libros buenos.

1:02 :34 Leemos muy bien, perfecto, mi marido y yo leemos libros buenos.

1:02 :42 Muy bien, chicos.

1:02 :45 Vamos a hacer un intervalo ahora para tomar una agua, tomar un café, comer algo.

1:02 :52 Ahora son las 9:00 H.

1:02 :54 Y 35.

1:02 :59 Volvimos a las 10:05 . ¿H, ¿vale?

1:03 :06 Sí.

AULA DO DIA 27/05/2023 – PARTE II

0:02 Vamos a hablar que sobre una persona OO presentar a una persona.

0:08 Es Manolo, es una condición permanente, la persona siempre será esa persona.

0:15 Hablamos sobre las rutinas.

0:19 A cada martes juega el fútbol.

0:22 Hablamos sobre el tiempo que lleva sucediendo una acción

que una acción sigue ocurriendo.

0:29 Juega el fútbol desde hace 5 años. Vale acciones futuras acompañadas del mercado temporal.

0:36 El próximo domingo su equipo participa en un campeonato.

0:41 ¿Esta última tenemos acá una como si fuera una especie de certidumbre, ¿vale?

0:50 Por eso es que utilizamos presente para decir alguna cosa futura.

0:56 Deseamos decir que es una cosa que con certeza irá a Cory, pero además que sea en el futuro, vale cuando por.

1:06 Por cuando vamos a estudiar el futuro vamos a percibir esta diferencia.

1:12 Pero con con el presente creo que todos ya están tranquilos, que están

coadyuvando muy bien y creo que comprendieron muy bien todo.

1:24 Ahora tenemos los verbos irregulares. ¿Qué son los verbos irregulares? Son verbos que cambia completamente desde la raíz o no, o sigue una conjugación que está distinta de la de la regularidad, por ejemplo.

1:41 Cuando yo voy a conjugar ser yo no conjugaría. Yo no sé si seré, no se queda equivocado. Entonces tenemos acá un cambio que cambia casi toda la palabra, casi todo el verbo.

1:57 Y por eso llamamos de irregular. Por ejemplo, acá en tu tenemos una irregularidad que cambia casi todo el verbo.

2:09 Cuando deseamos, por ejemplo, déjame ver.

2:13 Esta hay una irregularidad solamente en en la primera persona.

2:18 La y las otras está tranquilo, no hay alteraciones y el otro es otro caso también de que cambia casi todo.

2:28 Eitcha... Solo momento, chicos, me olvidé de poner para grabar. _____, puedes poner para grabar por favor, yo ya lo puse. Ah, sí, gracias.

2:39 YY es un verbo que también cambia casi toda la raíz de la palabra, por

ejemplo, yo voy, tú vas a oír.

2:50 Oír la misma cosa vale y oler cambia todo solamente acá en vosotros, que no hay cambios.

2:58 ¿Ya hemos visto un poquito de los verbos irregulares en algunas clases pasadas, pero hoy vamos a ver un poco más a profundo, ¿vale?

3:09 Por ejemplo.

3:12 Tenemos algunas reglas en que algunos verbos. La irregularidad ocurre en la primera persona del singular, que es el caso de estar vale, está solo ocurre la irregularidad en la primera persona.

3:32 Este estos son los verbos que ocurre en la irregularidad, así que da decir así poner saber salir y tener, y en este, en estos verbos tenemos que añadir una G entre la raíz y la terminación de la primera persona del singular, por ejemplo.

3:51 Así se queda asgo caer se queda caído y dar se queda. Doy vale decir se queda, digo hacer, se queda algo, poner, se queda, pongo saber, se queda.

4:07 Estos son alteraciones que ocurre solamente en la primera persona del singular.

4:13 En las otras personas no van a tener otras otras operaciones.

4:25 Tenemos algún verbo, algunos verbos que son terminados en “er” o “ir” que cambiamos la última consonante en la primera persona del singular. O sea, acá tenemos otro ejemplo de verbos que que son terminados en REYR, pero que eso hay alteraciones en la primera persona del singular, o sea yo, solamente hay alteraciones en la persona. Yo vale.

4:55 C se convierte en sí, por ejemplo, si yo tengo Messenger, yo voy a cambiar y se quedará misso.

5:03 La G se convierte en J entonces al revés de quedarse, coger coge, vamos a cambiar para JY se queda cojo.

5:16 GU se convierte en G.

5:19 Distinguir se queda distinguido y que que u se convierte en sí.

5:29 ¿Si quiere delinquir y se quiere delinco, ¿vale?

5:38 En los verbos acabados en decir o en la volcal, mas la la palabra, la palabra decir señala de una si antes de la C en la primera persona del singular, o sea.

5:52 Traducir se queda traduzco.

(...)

10:09 Bueno, vamos a formar las frases, utilizaré. ¿Recuerdo que el cuadro que están aquí

arriba y vamos a ver cómo se queda la formación de estas frases, ¿vale?

10:21 La primera secadora se quedó así. Carmen, que hizo su trabajo a las 8. ¿Cómo podemos poner las dos?

10:29 ¿Tenemos acá el verbo impensar, cómo cree que creen que puedo que podemos conjugar este verbo?

10:43 ¿A qué hora empieza la película?

10:47 Muy bueno.

10:51 ¿La 3, mi padre y al trabajo en autobús, cómo creéis que se queda esta frase?

11:00 Mi padre va a trabarlo en autobús, muy bueno, cuatro.

11:07 Yo volver a mi casa y a las 7.

11:12 Y un huevo a mi casa a las 7. Muy bueno. 5. ¿Cuándo volver de vacaciones tus hermanos?

11:25 Cuando vuelvo de vacaciones, hermanos muy bueno.

(...)

13:56 Ahora vamos a ver las preposiciones de tiempo.

(...)

20:56 Este es tú no vas, tú no vas a pronunciar como se fuese la cita es como si fuera un s sin sonido. ¿Asignaturas como si tuviese dos s ¿vale? Sí, gracias.

21:16 ¿Alguna duda sobre otra palabra o no?

21:30 Bueno, ahora vamos a contestar las preguntas.

(...)

26:35 Muy bueno, chicas.

26:38 Ahora.

26:40 Vamos.

26:47 Ay, Dios.

26:51 ¿Vamos a ver los días de la semana, ¿vale?

26:57 Tenemos acá.

27:01 ¿Los vamos a poner los días de la semana en el orden adecuado? Yo sé, yo creo que la casi casi todos no saben, pero vamos a hacer esta actividad para como una, como un diálogo vale para poder ver y comprende.

27:21 ¿Tenemos el primer día de la semana, que es el lunes y después qué creen que el es el próximo día?

27:34 Martes.

27:35 Muy bueno.

27:38 Después.

27:43 Miércoles.

27:45 Muy bueno, vamos.

27:49 El cuarto.

28:00 Viernes vamos a intentar adivinar.

28:05 El jueves.

28:08 Muy bueno, vamos el quinto.

28:12 Viernes.

28:16 El sexto.

28:19 Sábado y el día de hoy, muy bueno. ¿Y qué días, qué crees que soy?

28:28 ¿Estoy muy tranquilo, no?

28:30 Muy fácil, bueno. Los días correctos de la semana son lunes, martes, miércoles.

28:38 Jueves, viernes, sábado y domingo.

28:42 Vale.

28:47 Ahora vamos a escuchar un audio, sale un momento que yo voy a poner.

(...)

38:39 ¿Hay alguna duda sobre alguna palabra?

38:43 ¿O alguna cosa, no?

38:46 Tranquilo.

38:48 Tranquilo, Ah, entonces perfecto.

(...)

55:07 Comprendieron.

55:11 Sí.

55:13 ¿Entonces unos 2 minutos es suficiente? Yo creo que sí. Si no vamos a cosa y cuando terminen poder avisarme.

58:05 Pronto todos hicieron.

58:10 ¿O no están haciendo?

1:00 :33 Bueno, vamos a seguir.

1:00 :36 ¿Voy a necesitar de voluntarios para leer lo que escribieron, ¿vale?

(...)

1:13 :46 Vamos a escuchar.

1:13 :50 Un audio de algunas personas vale que van a hablar sobre su desayuno y completar.

1:13 :57 Déjame solo buscar el audio, solo un momento.

1:16 :14 ¿Pronto vamos a escuchar a estas cuatro personas, Philip y Cold y Elizabeth, Manuel y el os van a hablar su nacionalidad y lo que desayuna, ¿vale?

(...)

1:29 :14 Nuestro profesor orientado solicitó que ustedes hiciesen el catastro en el siga para tener los los los puntos, no tener el aprovechamiento vale, van a hacer un Click en este en base y cada astral como si no, si no tuviesen cadastral.

1:29 :40 Para intentar hacer ahora.

1:29 :41 Para que si hay algunos problemas, ya intentamos resolver ahora.

1:29 :56 Son las.

1:30 :45 O sea, yo os voy a preguntar sobre esta información porque quedé

con duda también sobre las personas que ya tienen cagastro, porque el profesor lo explicó muy bueno, pero me explicó, pero no comprenden muy bueno. ¿Parece que estaban teniendo algún problema porque las personas necesitaban inscribir en los cursos de extensiones, no, pero cómo estaban teniendo problemas? Algunas personas solamente necesitabas inscribir para las personas que no son del de la ONB.

1:31 :17 ¿Pero con las personas que tienen, yo voy a confirmar la información y después les paso, ¿vale?

1:32 :01 Yo voy a pasar esta información hoy mismo en el Whatsapp, vale, si el profesor hubiera que contestar.

1:32 :08 Pero si no, yo paso dos otros días para que podamos resolverlo más rápido posible.

1:32 :16 Bueno.

1:32 :19 Si hay alguna duda, pueden llamarnos y en Whatsapp, y ahora yo solamente voy a compartir la la Dios mío,

compartir la la tarea vale de casa.

(...)

1:34 :33 Ahora solo un momento.

1:35 :12 ¿Estás en sonido ahora que yo vivo?

1:35 :18 Dios mío, hablando todo. Bueno, chicos. Esto fue en esta nuestra clase de Del sábado. Espero que tengan gustado.

1:35 :27 ¿Si tuvieran, si tiene alguna duda sobre alguna cosa, cuándo van a hacer la actividad? Pueden llamarnos, preguntar, enviar correo o enviar un mensaje en Whatsapp, no.

1:35 :40 Vamos a resolver esto del silla, vale, y vamos a enviarlas.

1:35 :45 Lo las coordinación en Whatsapp y es esto.

1:35 :51 ¿Hasta el próximo sábado y aprovechen fin de semana, descansen y estudian mucho, ¿vale?

AULA DO DIA 03/06/2023 – PARTE I

0:04 ¿A qué horas, a qué hora te levantas muy bien, a qué hora te levantas?

0:10 Ah sí, Sofia.

0:18 Los bancos abren a la 8.

0:24 Hasta 3, muy bien las cosas, abre a las ducho hasta las 3.

0:30 Muy bien. 7. Amanda dijo que está en el hospital, pero está

escuchando, vale, Ah, entonces.

0:43 Cayo de nuevo, por favor.

0:47 7.

- 0:54 Los sábados.
- 0:57 Por la mañana yo voy.
- 1:01 Al gimnasio muy bien, los sábados por la mañana voy al gimnasio muy bien.
- 1:08 8.
- 1:11 Catherine.
- 1:19 De las vacaciones mañana.
- 1:24 Raúl le dice, bueno, yo las vacaciones, mañana bien.
- 1:29 A las 9.
- 1:31 María Liz.
- 1:38 A 9 ser sí, y en esta escuela AA clases por la mañana y por la tarde, muy bien, muy bien.
- 1:50 10.
- 1:53 Sofía.
- 1:58 Yo trabajo en casa, trabajo en casa.
- 2:05 11.
- 2:08 Caillou.
- 2:15 Sí, sí, este.
- 2:21 Mi hermano trabaja.
- 2:25 En restaurante.
- 2:30 Por la noche muy bien, mi hermano trabaja en un restaurante por la noche.
- (...)
- 7:28 Yo creo que hablamos todos. Juan Hernan Young.
- 7:32 Yo creo que todos.
- 7:38 Bueno, vamos a seguir.
- 7:40 6 teníamos que completar con el verbo en el presente y voy a elegir un 1 va a responder a 11, a 21 la 3 y vamos a seguir.
- (...)
- 34:32 ¿Y qué horas cenas por la noche?
- 34:36 En la noche.
- 34:39 A las 6 de la noche. (aluno responde)
- Entonces, ¿come muy temprano, no?
- 34:48 Si el circuito interfobia.
- 34:55 Te entiendo, Cayo.
- 34:57 Muy bien.
- 35:02 Ahora vamos con catarino.
- 35:07 ¿Puedes decir que desayunas normalmente?
- (...)
- 42:47 Ahora yo voy, vamos a ver.
- 42:53 Dios mío.
- 43:03 ¿Voy a compartirlo, quieres que yo?
- 43:06 ¿No está mirando mi pantalla?
- Sí. (Responde _____).
- Ah, tá. (Devuelve _____).
- (...)
- 49:40 ¿Cuál es la diferencia entre casa y hogar? A cualquier vivienda a la que se le da un uso residencial, es decir, para vivir, se le llama casa.
- 49:51 Por eso decimos, me voy a mi casa y no es necesario decir me voy a mi adosado o me voy a mi ático.
- 49:59 La palabra hogar, en cambio, es más abstracta, no se refiere al lugar físico en el que habitamos, sino que nos transmite la sensación de seguridad, tranquilidad y paz de vivir en esa casa.
- 50:15 ¿Bueno, bien, tranquilo de comprender, no? Yo creo que también esta diferencia entre casa y hogar está relacionado con.
- 50:26 Cuestión sentimental que tenemos de alguno lugar, por ejemplo, acá él habla, aquí no hay necesidad de decir que by de nombrar la cosa donde va y de donde Vives como exactamente estrictamente cómo es nombrada. ¿Por ejemplo, yo no nombro como yo voy a mi apartamento, no, yo voy a mi casa, que es un lugar, un lugar donde me siento muy bien y que tengo un valor sentimental, no?
- 50:56 Y hogar, como le dijo, es una masa abstracta y no se refiere a un tipo físico. Entonces los dos es cómo se estuviera hablando de una parte más sentimental. ¿Vale? ¿Pudieron comprender eso o tienen alguna duda?
- 51:15 Tranquilo.
- 51:17 Entonces vamos a seguir, vamos a completar.

(...)
 1:04 :33 ¿Bueno, chicos, no voy a empezar ahora otra actividad, vamos a continuar después del intervalo, ¿vale?
 1:04 :41 ¿9 y 29, pero volvemos AA las 10, ¿vale?
 1:04 :50 Descansen, tomen agua el café.
 1:04 :54 Y ya ya volvemos.

AULA DO DIA 03/06/2023 – PARTE II

(...)
 12:13 Chicos, solo un momento que voy a ver qué ocurrió.
 13:20 Pronto.
 (...)

 28:51 ¿Necesito no oír una vez más o está tranquilo?
 28:57 Una vez más.
 28:58 Entonces yo voy a poner cuatro, completa la siguiente conversación de Rosa con su amiga Laura. Después escucha y comprueba.
 29:08 ¿Cuántas plantas tiene tu casa? ¿Dos, es un chale adosado dónde está el cuarto de baño? En la planta de arriba y en la planta baja hay un pequeño aseo. ¿Tiene comedor? Sí, 1 pequeño al lado de la cocina, con dos dormitorios, tiene 3, están todos en la planta de arriba, tenéis garaje, no aparcamos en la calle.
 29:33 Pronto, tranquilo, una vez más.
 29:38 Tranquilo, gracias muy bueno. ¿Bueno, hay alguna palabra que no comprendieron o que tienen duda?
 (...)

 30:56 ¿Vamos, qué qué pusieron, Dios mío, qué pusieron en La 1?
 31:07 ¿Muy bueno, plantas, cuántas plantas tiene tu casa?
 31:12 Rosa dos es un chaleado sado.
 31:16 ¿Dónde está el cuarto de baño? Cuatro de baño muy bueno en la en la planta de arriba y en la planta baja hay un pequeño aseo.
 31:28 Tiene.
 31:32 ¿Comiendo eso?
 31:35 Sí 1, pequeño al lado de la cocina.
 31:39 ¿A cuántos?
 31:43 ¿Cuántos dormitorios tiene? Muy bueno, 3. Están todos en la planta de arriba.
 31:51 ¿Tenéis?
 31:56 Garaje, ajá. ¿Muy bueno, no aparcamos en la calle, ¿vale?
 32:03 Chicos, ahora.
 32:07 ¿Solo momento vamos a escuchar el otro audio, el audio para escuchar el Manuel hablar sobre su casa, ¿vale? Y contestar esta pequeña pregunta, yo voy a poner el otro momento.
 (...)

 36:48 ¿Bueno, ahora vamos a contestar, no en La 1 qué pusieron?
 36:59 Manu, tienes un piso muy pequeño porque que es pequeño.
 37:07 Él vive, él vive solo, muy bueno. ¿Y cuántos dormitorios tiene?
 37:18 Solo un no 1. Sí muy bueno. Y él abra otras otras cosas. También que tiene solo 111 cocina, un salón comedor.
 37:31 ¿Esa y 1/4 de baño baño y dónde está el cuarto de baño?
 37:39 Al lado del dormitorio, muy bueno y tiene terraza.
 37:45 ¿Sí, sí, cómo lees? Muy grande y con muchas plantas. Muy bueno, eso mismo.
 37:59 ¿Vamos a volver ahora para acá?
 38:02 ¿Vamos para las 7, no vamos a hacer las 6, ¿vale?
 38:08 ¿Escribimos la pequeña descripción de la casa de tu compañero,

pero vamos a escribir en nuestra casa, ¿vale?

38:16 Y vamos a utilizar estos vocabulario, estas palabritas que estén aquí, salón comedor, cocina, jardín, cuarto de baño, dormitorio, garaje. ¿Yo voy a dejar 2 minutos para que poder escribir rapidito, no es necesario ser muy grande, ¿vale? Y vamos a hablar acá.

38:33 2 minutos.

38:41 ¿Fuera incluso utilizar este ejemplo acá y puede hablar mi casa es tan tiene?

38:52 ¿Está esto, ¿vale?

40:38 Pronto vamos, si no terminaron, podemos terminar juntos. ¿Vale, quién deseas empezar con la descripción de su propia casa?

(...)

43:43 ¿Vamos a seguir, ¿vale?

43:47 Ahora vamos a ver sobre los números Ordinales, vale sacar en el libro, tenemos hasta el décimo y no voy a poner en el audio porque podemos leer. Tenemos el primero, el segundo, el tercero, el cuarto, el quinto, el sexto, el séptimo, el octavo, el noveno y el décimo vale.

44:14 Tenemos algunos detallecitos sobre los ordinarios primero y tercero.

44:21 Este es estos números. Esto, estos

nombres pierden la o la o final vale delante de un nombre masculino singular. O sea, cuándo vamos a hablar alguna palabra en que es ella es masculino y singular. Podemos sacar la o tirar la OY hablar así.

44:44 Primer piso, tercer piso vale, ahora en vez de hablar piso primero piso tercero podemos hablar primer piso y tercer piso, pero recuérdense esta regla solamente vale cuando vamos a utilizar delante del nombre masculino singular. Vale, acá tenemos otro ejemplo, es la primera vez que estudias en esta facultad. No es el tercer año que repito este curso.

45:14 Vivo en el primer piso y yo en el tercero.

45:17 ¿Vale, pudieron ver la la diferencia y el uso, no? Ahora vamos a ver solo un poquito más, hasta el 20°.

45:32 Déjame poner acá.

45:39 Acá tenemos.

45:41 Desde el.

45:43 1/10.

45:47 El 11° y el 12° Podemos decir de 2 modos distintos. También podemos decir décimo primero o décimo segundo, vale, tenemos 1/10, que también puede ser décimo primero, y el dúo décimo, que puede ser décimo segundo. ¿A mí yo prefiero utilizar décimo primero y

démosegundo porque es un hombre que yo estoy acostumbrada, no? Y para mí es más tranquilo de recordar, por ejemplo, porque acá seguimos con 13°, décimo cuarto, 15°.

46:18 16°, 17°, décimo octavo, décimo noveno y por fin 20°. Vale, es muy tranquilo porque es muy semejante con que utilizamos en el portugués, pero como diferencia tenemos la escrita que es Junta.

46:38 Forma solamente una palabra, vale.

46:41 Él es, ellos también pueden escribir separados y en este caso cada palabra conserva su acentuación, su género y su número.

46:50 Por ejemplo, si voy a hablar de una palabra que está en femenino y plural, yo voy a acrecentar el femenino a esta palabra y acrecentar la S por.

47:02 Ejemplo, tenemos acá la 13ª si deseamos hablar acompañado de alguna palabra.

47:09 Que es femenina y singular, perfecto, o sea, acompaña el número y la persona que está hablando.

47:20 ¿Esto es muy tranquilo, no?

47:23 ¿Yo creo que solamente es hay alguna duda o alguna cosa que no comprender?

47:28 O está tranquilo.

47:32 Yo voy a poner un audio.

47:36 Para que podamos.

47:39 Responder no vamos a hacer la 9 primero y completar las frases con el adjetivo del recuadro, vale, tenemos aquí el primera, tercera, quinta, segundo y primero todo ya está de acuerdo con la persona que vamos a hablar.

(...)

1:00 :31 - vídeo - Pues eso es todo, amigos. Ahora ya sabéis todos los electrodomésticos que

tenemos en casa. En la descripción del vídeo tenéis un enlace a la web.

1:00 :44 ¿Bueno, vimos algunos electrodomésticos, ¿vale? ¿Podemos hacerlos más populares?

1:00 :54 Y ahora vamos a seguir con la actividad del libro.

(...)

1:48 :22

Por nada. E aí, gente, é isso. De novo: sábado não tem aula. A gente vai disponibilizar a atividade

avaliativa para vocês na quarta-feira e ela vai ficar disponível até o sábado, meio dia. Tá bom?

1:48 :49

E... é isso, galerinha, a gente não tem atividade de casa hoje. Y... es esto.

1:48 :53 ¿Podéis preguntar bien?

(...)

1:50 :00 Aprovechen el final de semana, descansen.

AULA DO DIA 17/06/2023

(...)

2:59 Bueno, vamos a seguir entonces.

3:03 A las 5 dañó sobre.

3:08 ¿Posiciones sí, a qué se dedican?

3:13 Tenemos la primera frase, yo trabajé en un hotel, entonces yo soy.

3:28 Camaré.

3:30 Camarero.

3:34 Yo trabajé en mysql una escuela, yo soy profesora, profesora, bien.

3:43 Ah, sí, yo trabajé en un hospital, yo soy.

3:47 Médico, el médico, médico.

3:52 Yo trabajé en un taller de cucho, yo soy.

3:55 ¿Mecánico mecánico? Sí, recuerdo en el taller. ¿Sí que es

diferente a un falso ánimo? Sí, sí.

4:05 Yo trabajé en una peluquería, yo soy peluquera, peluquera, peluquera, yo trabajé en una tienda, yo soy.

4:16 Depende.

4:20 Donde trabaje un bar, yo soy.

4:25 Recepcionista no puede ser recepcionista o camarero porque tenemos bares tirando en los hoteles también tiene los dos.

4:39 ¿Entonces, los dos están correctos tanto en barco, en hotel, camarero o recepcionista?

4:47 Trabajé una obra, yo soy albañil.

4:51 Albañil.

4:53 Y yo trabajé en el campo, soy.

4:59 Agricultor muy bien.

5:04 ¿En la número 6 Teniódaca sobre localización, alguien puede leer este texto?

5:14 Por favor, yo.

5:18 Sí, puede empezar.

5:22 Yo trabajo en una papelería que está cerca de una farmacia. En la esquina de la calle hay un Banco todos los días, desayuna en el bar Manolo, que está de la está delante de la peluquería.

5:42 ¿Muy bien entonces?

5:45 ¿Profesión tiene esa persona?

5:55 Es independiente y una papelería sí muy

- independiente de una papelería.
- (...)
- 6:48 Bueno, la 7 tenía que escribir los días de la semana, dos meses, las estaciones del año basándose en esta imagen.
- 6:59 Bueno.
- 7:03 ¿Los días de la semana, quién puede decir para mí?
- 7:09 Empezando el domingo.
- 7:13 Primero, que es el domingo y el próximo.
- 7:20 El lunes, el lunes siguiente.
- 7:26 Martes, martes.
- 7:31 Miércoles.
- 7:34 Miércoles, el próximo.
- 7:38 Ay el quinto.
- 7:41 ¿Alguien se recuerda? Jueves, jueves, jueves, viernes muy bien sábado y hoy sábado, sábado. Los meses empezamos con enero.
- 8:01 En lo siguiente, febrero.
- 8:05 Febrero.
- 8:06 En marzo tenemos acá.
- 8:10 Después, junio.
- 8:13 Junio, no después de marzo.
- 8:17 Abril, abril de juegos acá teniendo en mayo.
- 8:23 Ahora es el mes que estamos.
- 8:26 1.
- 8:29 Después, julio después.
- 8:34 Agosto después.
- 8:42 Es lo más difícil y el feliz de mi cumpleaños. Después de septiembre tenemos octubre, octubre, octubre, después, noviembre, noviembre, el último.
- 9:03 Diciembre.
- Muy bueno.
- (...)
- 15:39 Bueno.
- 15:40 ¿Les gustaron este video?
- 15:44 Teresa.
- 15:47 ¿Bien, si recuerda de las respuestas que poner en la prueba, vamos a contestar acá juntos a una de las siguientes siguientes profesiones, no se me hizo en el video cuál?
- 16:03 Astronautas astronado también no me hizo nada.
- 16:09 ¿Los niños hablan de sus empresas y explican qué venderían una de estas palabras no se mencionan qué palabra?
- 16:18 Porque.
- 16:20 Juguetes, juguetes.
- 16:25 Sí, ordena correctamente la frase con las palabras del recuadro de acuerdo con el video.
- 16:32 La nena dice que para que un país funcione bien hay que...?
- 16:40 Conseguir trabajo para todas las personas.
- 16:45 Sí, muy bien. Conseguir trabajo para todas las personas bien.
- (...)
- 24:06 Vamos a seguir.
- 24:14 Jefa, decía que yo compartía la pantalla.
- 24:18 No, ja, estáis pensando acá solo momentos.
- 24:33 Probablemente a fuerte vea que es un invitado.
- 24:36 Para que me viene porque hay mucha gente.
- 24:43 Bueno, con sequen, ver.
- 24:46 Perfectamente.
- 24:49 Sí, sí, sí.
- 24:56 Ay, Dios mío.
- 24:59 Recuérdense que estamos estábamos viendo las partes de hoteles de casa, no, ahora vamos a ver las instalaciones de un hotel.
- 25:12 Que son las principales cosas que poseen hotel, las características, ¿vale?
- 25:20 ¿Vamos a empezar con esta actividad pequeña acá y vamos a intentar relacionar las siguientes palabras con los símbolos que está acá hablando, ¿vale?
- 25:32 En el primero ya tenemos la piscina, que es la letra b.

- 25:38 ¿En la dos, que es la habitación individual, creen que es cuál imagen?
- 25:45 Get JET.
- 25:54 Sí.
- 25:55 Yo voy a poner.
- 25:59 Habitación individual G la 3 Internet.
- 26:09 ¿Qué símbolo cree que se representa el símbolo de Internet?
- 26:14 Ah, Ah, muy bueno.
- 26:22 Cuatro bar restaurante.
- 26:31 Acá muy bueno, el H es 5 gimnasio.
- 26:42 ¿Qué les parecen kiss?
- 26:45 ¿Cuál B?
- 26:48 B.
- 26:54 7 alquiler de bicicletas.
- 27:08 Esto y 8 el spa.
- 27:13 DE muy bueno entonces chicos, cómo pudieron percibir la habitación individual sería la letra. E vale.
- 27:25 El garaje sale un momento.
- 27:33 ¿Dónde estáis, inspirandomeogdal perdón?
- 27:39 Tenemos el garaje que es la letra F vale, y es esto bueno, yo creo que todos ya estamos acostumbrados a ver esto inútil.
- 27:52 ¿Estos son generalmente las cosas más comunes? ¿No?
- Generalmente aquí en Brasil tenemos muchos hoteles con piscina habitación individual. Yo creo que el alquiler de bicicletas no es tan común.
- 28:07 Tenemos el bar restaurante claro, el spa y algunos.
- 28:14 El garaje en casi todos no hay algunos que no poseen garaje.
- 28:19 Y es esto. ¿Hay alguna duda sobre alguna palabra, alguna cosa que no comprender muy bien?
- 28:28 O está todo tranquilo?
- 28:36 ¿Bueno, en cuanto piensan, yo voy a poner un audio para que podamos contestar las dos, ¿vale?
- 29:45 ¿Quién eres?
- 29:58 Bueno, consiguen ver lo que está aquí al lado.
- 30:03 Sí.
- 30:06 Son, yo voy a poner el audio avíseme se escuche.
- (...)
- 31:13 Bueno, chicos, escuchamos una vez para identificar, ahora vamos a escuchar una vez más para contestar juntos, vale solo un momento.
- 31:31 Dos escucha y completa el siguiente diálogo.
- 31:38 Parador de Córdoba. Dígame, buenas tardes.
- 31:42 ¿Puede decirme si hay habitaciones libres para el próximo fin de semana?
- 31:48 ¿Sí, qué desea una habitación individual o doble?
- 31:55 Acá está tranquilo, no que él habla.
- 31:59 ¿Quieres ir a una habitación?
- 32:02 Individual o doble doble, muy bueno.
- 32:08 ¿Una doble, por favor, qué precio tiene?
- 32:12 €100 por noche.
- 32:15 Que habla acá 100.
- 32:19 Euros muy bueno.
- 32:22 Muy bueno.
- 32:23 Masiva de acuerdo, hágame la reserva, por favor, cuántas noches viernes y sábado viernes.
- 32:35 Viernes es viernes, es sábado muy bueno y es posible.
- 32:42 No hay problema.
- 32:43 ¿Hay piscina?
- 32:46 Te pregunto.
- 32:48 ¿Hay piscina?
- 32:51 Sí, señor, hay una.
- 32:54 ¿Admiten tarjetas de crédito? Sí, por supuesto. Muy bueno.
- 33:01 ¿Un audio muy tranquilo, no? Sí, bueno.
- 33:07 Bueno, ahora vamos a ver más instalaciones de un hotel, ¿vale?
- 33:12 Déjame poner acá.

33:16 En primero vamos a ver algunos hoteles que son extraños.

33:39 ¿Acá vamos a practicar un poquito y conocer un poco más de instalaciones que pueden poseer un hotel, ¿vale?

33:50 Es una parte de un podcast, pero cómo no vamos a oírlo, vamos solamente a leerlo.

33:58 Asociar cada palabra a su significado vale, aquí tenemos el significado de cada palabra que está aquí abajo.

34:08 Y vamos a intentar.

34:10 Descubrir lo que cada 1 de las palabras que están abajo significan.

34:17 Bueno, en el primero tenemos la definición.

34:22 Caja de seguridad, ideada para que su apertura sea muy difícil, personas no autorizadas y así poder guardar elementos de valor.

34:32 Acá tenemos estas palabras, tenemos el Mini Bar, la media pensión, la pensión completa, la consigna, el reembolso, el huésped, la recepción, los botones, la caja fuerte y los servicios de habitaciones.

34:49 ¿Qué crees que podemos poner arriba como la palabra que tiene aquel significado?

34:56 Caja fuerte, muy bueno, vamos a poner después, descubrimos.

(...)

42:41 Ahora vamos a ver unas pequeñas ilustraciones del vocabulario que hemos aprendido, vale, yo voy a poner mayor.

42:50 El servicio de habitaciones, que es una asistencia que los ruesperan desconstruir civil directamente en su propia habitación.

43:00 ¿Como la limpieza y la comida, ¿vale?

43:05 La media pensión, que es un régimen de alojamiento que da derecho a una habitación, el desayuno y una comida. ¿Yo creo que creo que aquí en Brasil la media pensión sería solamente con el desayuno, no?

43:20 Porque generalmente la no tiene la comida.

43:25 ¿Tiene y no tiene, también, no?

43:29 La pensión completa, que es un tipo de alojamiento que da derecho a una habitación, el desayuno, la comida y la cena.

43:38 Y por fin tenemos los botones, que es un empleado de un hotel que se ocupa de los recados y otras pequeñas tareas que se lo ordenan. Van a informizar uniformados y suelen ser jóvenes. Vale,

yo nunca iba imaginado que botones es, era una persona que era inempleado no, yo creía que es, eran los botones mismo que yo. Nosotros conocemos.

44:06 Bueno, todo lo tranquilo hasta aquí.

44:12 ¿Podemos seguir?

44:16 ¿Ahora vamos a ver las instalaciones de un hotel 5 estrellas, ¿vale?

44:33 Consiguen escuchar el sonido del vídeo.

(...)

54:10 Bueno, chicos, cómo pudieron ver, es un súper súper súper hotel.

54:17 ¿Cómo el nombre? Ya dije, es un hotel hotel 5 estrellas, tiene diversos tipos de instalaciones, diversos tipos de restaurante, va minibares y he puesto este vídeo solamente para que quedamos con ganas de viajar, no broma.

54:36 ¿Solamente para poder ver mismo en la en la práctica, cómo es un hotel?

54:41 ¿Yo creo que casi todos ya conocemos, no? ¿Pero con un hotel en otro sitio, en otra localización, ¿vale?

54:50 Ahora vamos a para el intervalo, no hacer un pequeño descanso, comer un poco, beber un agua y volver de aquí a 30 minutos.

55:07 Sí.

55:09 ¿Es el tiempo suficiente, ¿vale?

55:12 Hasta luego, hasta luego hasta las 10 chicos.

55:18 Mhm.

1:26 :21 Bueno, chicos, vamos a volver.

1:27 :12 Bom, yo voy a poner un audio para que podamos contestar.

1:27 :17 Actriz, vale.

1:27 :19 ¿Vamos a escuchar de nuevo el final del diálogo anterior, qué hiciste?

1:27 :25 Y completar con la ficha de reserva.

1:27 :27 Vale.

1:27 :30 ¿Un momento?

(...)

1:28 :19 Bueno.

1:28 :21 Yo voy a poner el audio y avísenme si es consiguen escuchar.

1:28 :29 ¿Pero acá?

1:28 :33 Ah.

1:28 :40 Aquí pueden rellenar.

1:28 :44 Datos vale para completar la ficha de reserva.

1:28 :49 Y voy a pasar el audio dos veces YO 3 veces si creen que necesitan una vez más *e aí* después comprobamos si está correcto o no vale.

(...)

1:32 :54 ¿Vamos ahora a comparar su nombre es Carlos, Cuáles son sus apellidos?

1:33 :02 López Ruiz.

1:33 :04 ¿Muy bueno y la dirección?

1:33 :09 Calles.

1:33 :11 Número 66, muy bueno.

1:33 :17 ¿Solo hace falta una parte es calle de Velázquez, ¿vale?

1:33 :24 ¿Déjame poner aquí en el chat y cómo se escribe?

1:33 :30 Dios mío.

1:33 :33 Ayer bien.

1:33 :38 ¿Bien, qué sueño ser?

1:33 :54 Pronto.

1:33 :57 Déjame poner aquí.

1:34 :02 ¿Cuál es su ciudad, Madrid?

1:34 :08 ¿Muy bueno, cuál es el número de teléfono?

1:34 :13 915698847.

1:34 :20 Él desea una cosa individual o doble.

1:34 :27 Muy bueno y los números de noches que se quedará.

1:34 :34 Dos, dos viernes y sábado muy bueno.

(...)

1:46 :12 Con esto pudimos ver, vi que es un es tranquilo, solo vamos a es comune, es común. ¿Nos confundimos solamente con las partes de cuándo, porque estamos acostumbrados a escribir de otra manera, pero sí recordamos que

escribimos con Q cuando viene EYIY la C, cuando tenemos AOU todo se queda más false ¿vale?

1:46 :36 Ahora vamos para la otra parte.

1:46 :41 Sobre comunicación y cultura, vale wheel que deseas que yo continúe compartiendo. ¿Tú vas a compartir la pantalla? Voy a compartir. Gracias. Entonces perfecto.

1:47 :00 Entonces chicos, vamos a dar continuidad a nuestro contenido. Acá en la cuatro D tenemos sobre comunicación y cultura, vamos a hablar un poquito sobre viviendas en España.

1:47 :15 Lo ideal ahora es que tenemos un mapa presencialmente, pero como estamos en línea vamos a trabajar con lo que tenemos.

1:47 :26 Acá hay un texto sobreviviendo en España.

1:47 :30 Algunos detalles curiosidades sobre la diferencia de viviendas en el norte en el sur de España.

1:47 :38 Es un poco igual acá en Brasil que en el norte tenemos algunas culturas bien diferentes del sur, en España es igual en el norte es una cultura en el medio, es una otra, en el Sul, otra. ¿Acá vamos a hablar un poquito sobre estas diferencias de viviendas, ¿vale?

1:48 :02 Un voluntario para leer cuatro voy a necesitar cuatro en la verdad para leer este pequeño texto.

1:48 :11 ¿Quién puede ser el número 1, por favor?

1:48 :17 Por eso empecé a armar en eso.

1:48 :21 En el sur de España, Andalucía, las casas son blancas y con tejas. Muchas tienen un Pacho, están decoradas con plantas de flores muy bien. Es una información sobre el sur de España si Andalucía.

1:48 :39 Número dos, alguien.

1:48 :49 Yo voy a elegir entonces.

1:48 :53 Amanda.

(...)

1:57 :21 Usted va a hacer como 10 minutos para escribir ese pequeño texto de vacaciones, sean creativos.

1:57 :31 Usen los elementos que estamos viendo en la clase sobre cómo es las casas, las habitaciones pueden usar elementos que yo van a hablar hoy sobre los hoteles.

1:57 :44 Vale, usen este texto como ejemplo.

1:57 :49 Y vamos a tener algo como 10 minutos para escribir.

1:57 :54 Entonces volvemos a las 10:40 . ¿H, volvemos y voy a leer

los textos, ¿vale? ¿Hay alguna duda?

1:58 :07 O está claro, no sé para allá mi casa mi _____.

1:58 :13 Hizo brigade, gracias de nada. ¿Entonces, claro, no? Un pequeño texto de como ejemplo de cómo está las vacaciones.

1:58 :24 Sean creativos chicos y esto una buena escrita, volvemos a las 10:42 H 43.

2:08 :02 Bueno, vamos a volver.

2:08 :23 Entonces terminaron.

2:08 :27 Y.

2:08 :33 ¿O no?

2:08 :47 ¿Podemos seguir?

2:08 :49 ¿O todavía están haciendo?

2:08 :54 Sí.

2:08 :56 Sí, sí.

2:08 :58 Bien, ¿vamos a seguir entonces?

2:09 :03 Vamos a empezar por orden alfabético, está ¿Vale?

(...)

2:35 :33 Y la última, 8, todos, todos contestaron.

2:35 :38 Sí, entonces vamos a hacer juntos, aquí están. ¿Qué creen que los vasos, las vasos, el vasos?

2:35 :49 Los los vasos.

2:35 :52 Vasos, luz, vasos correcto, aquí están, luz, vasos pequeños.

2:35 :59 Ah, sí, es. Y última. Tenemos que relacionar cada pregunta con sus respuestas. Bien, fácil, sí, acá tenemos la ONU. ¿Qué tipo de habitación desea? La persona contesta una doble en la B.

2:36 :17 Tardes, hay habitaciones libres que podemos poner.

2:36 :22 Sí tenemos, tenemos dos dobles, sí, dos dobles bien 3.

2:36 :30 Adimite, tarjetas de crédito.

2:36 :38 Sí pues, por supuesto.

2:36 :42 Bien, sí tiene lo que son tarjetas de crédito, sí.

2:36 :46 Sí.

2:36 :49 ¿Le gusta usar la tarjeta de crédito o no?

2:36 :56 Sí.

2:38 :01 Usar es fácil, sí pagar difícil es pagar.

2:38 :07 ¿Lo que más duele?

2:38 :10 Para usar es tranquilo y enseguida.

2:38 :14 Para cuantas noches.

2:38 :17 ¿Para el fin de semana para el fin de semana bien, y cuál es el precio de la habitación?

2:38 :27 Un desayuno comiché.

2:38 :31 €50, 90.

- 2:38 :35 2 años.
- 2:38 :38 Con desayuno €90.
- 2:38 :40 Muy bien. La 7 no hace falta. ¿Qué hacemos ahora? Vale, pero vamos a seguir.
- 2:38 :48 Ahora sí, chicos. Ahora yo voy a tener que salir. Entonces van a seguir con _____. Muchas gracias por la clase. Un buen fin de semana.
- 2:38 :02 Y es eso. _____ va a seguir con la clase y hasta la semana que viene, ¿vale?
- 2:38 :09 Giovanni cuidado 6.
- 2:38 :14 Chao, bueno, chicos.
- 2:38 :17 ¿Vamos a ver una parte sobre comidas, no? Ya hemos visto un poco, pero vamos a primero a ver cómo ha practicado el verbo gustar.
- 2:38 :30 Yo voy a compartir las pantallas solo un momento.
- 2:38 :58 ¿Consiguen ver tranquilamente, no?
- 2:39 :03 O está muy pequeño, yo creo que está poco pequeño, solo moment.
- 2:39 :13 ¿Vamos a ver sobre los tipos de cosas que nos gustan, ¿vale?
- 2:39 :20 ¿Por ejemplo, a vosotros le gusta ir al cine?
- 2:39 :24 O no, sí, a mí me gusta muchísimo también.
- 2:39 :30 ¿Qué tipos de filme de películas le gustan asistir?
- 2:39 :38 Tenemos las comedias, los dramas, los musicales, las películas románticas, las policías policíacas, Dios mío, las de terror, las de ciencia ficción y las de aventuras. ¿A cuáles les gustan más los dramas?
- 2:39 :57 No sé, muy buena a mí también.
- 2:40 :01 Las comedias de las películas románticas.
- 2:40 :06 Mira también.
- 2:40 :08 Las románticas.
- 2:40 :09 Menos 0 tejo.
- 2:40 :14 A mí también no me gustaban, pero YY no me gusta verla sola, pero si yo veo que alguna persona es más tranquilo, pero soy muy medrosa aún. ¿Entonces, cuándo vamos a hablar alguna cosa sobre alguna cosa que nos gusten? Vamos a utilizar.
- 2:40 :32 Esta esta estructura de frase bueno.
- 2:40 :38 Yo voy a hablar todo completo, a mí me gustan las películas de terror.
- 2:40 :41 ¿De ciencia ficción, ¿vale?
- 2:40 :46 ¿Acá vamos a ver más a profundado, pero ya voy a adelantar que por ejemplo acá yo estoy, yo estoy hablando de un gusto que es mío, ¿vale?
- 2:40 :58 Una persona en el singular, pero acá tenemos el me gustan en el plural.
- 2:41 :04 ¿Entonces ya adelanto que me gustan, siempre va a haber en concordancia con el objeto o lo que viene después de Del objeto que gustamos o de la cosa que gustamos, ¿vale?
- 2:41 :21 Vamos a intentar relacionar estas fotos con estas actividades que están escritas acá, vale, yo voy a alimentar para que podamos ver todo, Dios mío.
- (...)
- 2:43 :01 ¿Vamos a ver, creen que es alguna de estos primeros imágenes?
- 2:43 :10 ¿No, no vamos a mejor, vamos a intentar adivinarlas primero las imágenes sin seguir correctamente el orden porque creo que se quedará más fácil, no? ¿Y la letra a qué cree que están haciendo?
- 2:43 :24 ¿Jugar al fútbol, jugar a bien, entonces es el 9, no? Sí, sí en la B.
- 2:43 :38 Bueno, perfecto, perfecto.
- 2:43 :41 Y la sé.
- 2:43 :44 Montar en bicicleta.
- 2:43 :47 Dos.
- 2:43 :49 Dos en la D.
- 2:43 :56 Leer.

2:43 :59 Sí, él está leyendo. Yo creo que es un tablet, no parece sí.

2:44 :07 En la letra e.

2:44 :12 Andar, andar bueno, Andrés.

2:44 :16 La F.

2:44 :18 ¿Qué crees que pueda ser?

2:44 :24 Muy bueno.

2:44 :27 La g, muy fácil.

2:44 :31 Escuchar música.

2:44 :33 La H.

2:44 :39 Grabar vídeos, grabar vídeos muy buenos.

2:44 :45 La I.

2:44 :48 Diana, diosa, muy bueno la jota.

2:44 :55 Nada, nadar muy bueno, yo voy a bajar 1 cualquier cosa vamos a arriba.

2:45 :04 ¿England, qué crees que es?

2:45 :07 Mala mala en español hablamos bailar, vale, muy bueno y en la L.

2:45 :18 Pintar muy bueno. Ahora vamos a escuchar a una persona hablando sobre sus gustos, que la persona es Elena y ella habla de sus gustos YY de su marido. Vale, ahí vamos a ver, evaluar cuál, quién gusta y quién no vale. Vamos a escribir si Elena sí le gusta de cine o si Luis no.

2:45 :47 Y sí, lo oí bien, vale, vamos a poner sí ¿O

no? Yo voy a poner el audio solo un momentito.

(...)

2:50 :32 Un pequeño vídeo sobre el verbo gustar en que hay la explicación ilustrada de cómo vamos a utilizar el bebé gustar cuando deseamos hablar sobre alguna cosa que nos guste.

2:50 :45 Vale, es un vídeo cortito pero es muy bueno.

2:50 :52 Y vamos a ver ahora en todo momento.

2:51 :49 Yo creo que en el vídeo va a conseguir pasa, pero vamos a seguir con el libro. Entonces vale consígueme escuchar con claridad.

2:52 :00 Sí.

2:52 :04 Sí, sí, entonces vamos, yo voy a explicar un poquito sobre el verbo gustar. ¿Como he dicho, el verbo gustar acompaña a la persona que gustamos o la cosa que gustamos, ¿vale?

2:52 :18 ¿Cuándo vamos a hablar? Vamos a utilizar estas pequeñas partículas cuando vamos a referir al persona que a quién le gusta una cosa, por ejemplo, cuando soy yo, yo voy a poner a mí me gusta, pero a veces esto estas estas pequeñas partículas pueden omitirse.

2:52 :38 ¿O si no aparece una frase, vale, podemos hablar? A mí me gusta

hamburguesa. ¿O puedo hablar, me gusta la hamburguesa, ¿vale?

2:52 :51 A mi referéame a ti, a ti, a él, ella y usted lee a nosotros y nosotras nos, a vosotros y vosotras os y a ellos ellas y ustedes les vale para todo, va a.

2:53 :10 Vale esto de acompañar y de poder decir todo completo. Por ejemplo, a él le gusta.

2:53 :20 ¿Viajar, vale, todos pueden ser escritos de este modo, pero si no, si aparece alguna frase, el cuta pueden edificar a través de eso, ¿vale?

2:53 :31 ¿Como he dicho, cuándo vamos a gustarle alguna cosa? Si es alguna cosa, está en el plural. El verbo gustar acompaña el objeto gustado. Por ejemplo, si a mí me gusta tus ojos, yo voy a hablar, me gustan tus ojos. Vale, porque ojos está en plural, entonces esto sin ver acompañe.

2:53 :59 Vamos a ver estos ejemplos tenemos acá.

2:54 :05 ¿A Elena le gusta viajar y a Jaime le gustan los deportes, pueden percibir acá lo que he dicho?

2:54 :15 Jaime es la tercera persona del singular.

2:54 :19 ¿Y acá no vamos a hablar a él hablamos el nombre, pero podemos identificar que acá está oculto, ¿vale? Y vamos

siempre a utilizar. ¿Le le gustan los deportes?

2:54 :33 Cómo los deportes son 1 = 1 es una palabra neofácil que está en el plural. ¿Vamos a escribir el gusto de acuerdo con el objeto, ¿vale?

2:54 :47 A nosotros no nos gusta el fútbol, acá tenemos otro caso que es muy bueno nosotros, significa que es un conjunto de personas que son varias personas. ¿Es o sí está en el plural?

2:55 :03 Pero come. El fútbol está en el singular. ¿Van a escribir el gusto de acuerdo con el objeto que está en el singular? ¿O sea, el gustar no acompaña a la persona, sino al objeto, ¿vale?

2:55 :20 ¿Hay alguna duda sobre eso, por lo cuanto o no?

(...)

3:18 :43 Chicos, minter, mi computadora no está buena conmigo hoy.

3:18 :48 Entendí, ya te dije, gracias.

3:18 :52 ¿Pero es esto?

3:18 :54 ¿Entonces estoy?

3:18 :59 En débito con un video vale, y en la próxima clase yo voy a yo voy a poner, porque sobre lo el verbo gustar es más un vídeo para que se

quede un poquito claro, porque realmente es muy confuso esta parte de gustar, incluso hoy yo, yo hasta hoy.

3:19 :17 ¿Hago un poquito de confusión porque no sé, me quedo muy confusa, principalmente porque tiene que estar en concordancia con los objetos, con las personas, esto para mí es muy confuso, pero es tranquilo al mismo tiempo, no?

3:19 :36 ¿Yo voy a poner el vídeo en la próxima clase, ¿vale? Para que podamos practicar un poquito más y fijar el contenido que hemos visto. Y como tarea para casa van a ser la página 20 hasta la 25. Vale, es mucha página, pero es muy tranquilo decir.

3:19 :54 ¿Yo voy a poner los audios que necesitan que la actividad solicita en el Whatsapp y si hay alguna duda o no sé alguna cuestión que se quedó muy confusa, pueden preguntar para mí, van a ser esta parte en que ya pensamos, no en la clase pasada o la pasada? Hablamos sobre las casas.

3:20 :20 Hablamos sobre los muebles que tiene una casa, los interiores, la las partes de una casa entonces muy tranquilo.

3:20 :28 Y es también para que puedan practicar.

3:20 :31 ¿Tenemos esta página 201223 ¿vale?

3:20 :38 La C miramos hoy.

3:20 :42 El apartado C, Déjame pasar.

3:20 :48 Y por fin vamos a hacer.

3:20 :52 Un repaso y es una actividad de repaso de las unidades 3 y cuatro. ¿Vale, es solamente para fixar el contenido para que se quede más claro y si tiene alguna duda, es muy importante que hagan estos tipos de ejercicios, porque si tiene alguna duda o alguna cosa que está muy confuso, pueden volver y preguntar en la próxima clase o mandar un mensaje, lo que es lo que crees que es necesario, ¿vale?

3:21 :19 ¿Cómo? Mi Internet no está muy bueno. Yo saqué un un print de la pantalla y yo voy a hacer la llamada. ¿Vale? Voy a poner la presencia de todos los que están acá porque yo intenté abrir y no abre, entonces hasta la próxima clase. Espero que tengan un buen fin de semana, aprovechen, descansen mucho y hasta la próxima clase, ¿vale?

APÊNDICE J - TRANSCRIÇÃO DA SESSÃO DE VISIONAMENTO

I) Visionamento do participante Ricardo:

Transcripción

2 de julho de 2024, 8:00PM

Antonio Luiz da Silva Junior ha empezado la transcripción

Participante Ricardo 0:06

Mhm.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:08

Yo no te voy a hacer ninguna pregunta, no voy a hacer nada, es simplemente mostrarte los resultados, no porque yo prometí no mostrarte los resultados antes de informarlos al público, a la banca, al tribunal, antes la defensa, entonces hoy lo que vamos a hacer.

Participante Ricardo 0:14

Sí, sí. (). Lo entiendo.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:30

Se llama visionado, ¿tú sabes qué es eso?

Participante Ricardo 0:32

Más o menos.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:35

Visionado es cuando una persona para para ver vídeos.

Participante Ricardo 0:38

Sí, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:40

¿Sabes? Puede ser un, digo, puede ser películas, puede ser vídeos de Youtube, puede ser grabaciones, <que es nuestro caso aquí>. Exactamente, de las clases y de la entrevista.

Participante Ricardo 0:50

<¿Pero van a hacer vídeos de las clases?> ().

Antonio Luiz da Silva Junior 0:56

Por eso que yo te pedí que cuando vinieras a la reunión que prepararas un auricular bueno, no, para escuchar bien tener un papel para tomar notas, <porque tú vas a necesitar tomar notas y... ajá, y>... ya.

Entonces, cuando quieras, podemos empezar cuando estés listo.

Participante Ricardo 1:04

<Ah, sí. Sí, vale>. Voy a *pegar* un papel ahora.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:20

OK.

Participante Ricardo 1:36

Listo.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:37

Muy bien, entonces vamos a ver siete vídeos en esa primera parte. Ellos son de las clases, vamos a ver los cuatro primeros y luego los tres últimos porque así hacemos el 50% primero y el otro 50% después, ¿está bien?

Participante Ricardo 1:55

Vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:57

Durante los vídeos yo quisiera que te fijaras en esos tres puntos el uso de los marcadores discursivos, o, bien, puede ser los discursivos, los conversacionales, porque nosotros estamos, eh... viendo la oralidad, entonces son más los conversacionales. Por qué los usaste, o sea, cuál es la finalidad de tales palabras que tú identificaste en el vídeo o en los videos y los posibles desvíos lingüísticos. ¿Está bien? Mhm... y nada. Es un visionado bien fácil, tu vas a recordar los tiempos de PESES.

Participante Ricardo 2:35

((Se ríe)), buenos tiempos.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:39

((Se ríe)). Eso, los viejos tiempos de PESES. Entonces, vamos a ver el primer video, ¿tienes alguna duda?

Participante Ricardo 2:45

Sí, sí. No, está *tudo* tranquilo, claro.

Antonio Luiz da Silva Junior 5:27

(...) ¿Todo bien _____? ¿Te acuerdas de esos días de PESES?

Participante Ricardo 5:30

Tudo, sí. Siempre. ((Sonríe))

Antonio Luiz da Silva Junior 5:33

Porque tú siempre empezabas la clase, ¿no?

Participante Ricardo 5:34

<Y ahora sí, sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 5:36

Ah sí, tú siempre empezabas la clase y eras tú el que corregía la tarea de casa.

Participante Ricardo 5:41

Sí. ((Se ríe)) Me extraña.

Antonio Luiz da Silva Junior 5:46

Entonces, el segundo video también es de corrección de actividades.

Participante Ricardo 5:49

Vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 5:50

Vamos a verlo. (...) Y yo separé esos dos videos de una parte de la clase que es la corrección de actividades. Hay algunas partes así, para facilitar la vida, entonces vamos a hablar de esos dos videos antes de pasar el tercer video, porque en el tercer video yo veo que hay 4 minutos.

Participante Ricardo 8:57

No, bien. Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 9:07

Entonces, ¿qué has apuntado? O ¿qué quieres decir, antes de que yo pregunte alguna cosa?

Participante Ricardo 9:16

No, yo, yo creo que hay algunos desvíos lingüísticos de mi parte.

Antonio Luiz da Silva Junior 9:22

¿Desvíos? ¿Cuáles?

Participante Ricardo 9:24

Fonéticos con la pronunciación de sonidos. Y creo que algunos morfológicos. Y algunos sintácticos.

Antonio Luiz da Silva Junior 9:36

¿Ellos tienen que ver con los marcadores discursivos?

Participante Ricardo 9:40

Yo creo que sí, profe.

Antonio Luiz da Silva Junior 9:43

Ah, entonces vamos así en ese orden, ¿está bien? Para que razonemos bien, entonces, ¿cuáles fueron los marcadores que tú identificaste? Primera cosa.

Participante Ricardo 9:47

Ah, no apunté... déjame ver...

Antonio Luiz da Silva Junior 10:02

¿No?

Participante Ricardo 10:02

Pues.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:02

Ah, sí, sí, OK, si quieres ver los videos de nuevo no hay problema, ¿está bien?

Participante Ricardo 10:06

No, no, pero yo apunté "después". Creo que es que... déjame... pensar. "Después", "por qué", ah... "Pero", no sé, "pero". Y creo que estos, profe.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:33

¿Algún marcador conversacional?

Participante Ricardo 10:36

No apunté ninguno.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:40

Mhm y bueno, esos que me dijiste, ¿para qué sirvieron?

Participante Ricardo 10:45

Yo creo que para organizar y conectar la corrección del ejercicio para tener una coherencia y claridad en el discurso.

Antonio Luiz da Silva Junior 11:01

¿Y específicamente, tú dices sobre alguna de esas palabras que me dijiste, pero y la otra?

Participante Ricardo 11:07

"Después", yo creo que "después".

Antonio Luiz da Silva Junior 11:10

Ajá. ¿Algún marcador repetido? O sea, de uso repetido.

Participante Ricardo 11:18

Pienso que "después" debe ser lo que más uso.

Antonio Luiz da Silva Junior 11:22

¿Tú usas bastante? ¿Por qué tú crees que usaste así repetidamente en las clases?

Participante Ricardo 11:28

Déjame pensar. Pienso que es más la falta de la creatividad para utilizar otro. *Isto*.

Antonio Luiz da Silva Junior 11:40

¿Pero tú conoces sinónimos de después en el uso? Así, de la oralidad.

Participante Ricardo 11:45

Ah, yo pienso que "luego", "mientras", ¿no? Estos. "Así que".

Antonio Luiz da Silva Junior 11:54

¿Tú quieres ver nuevamente el segundo video, el primer video, uno u otro, los dos?

Participante Ricardo 11:59

¿Puedo mirar? El segundo nuevamente.

Antonio Luiz da Silva Junior 12:02

¿Cuáles?

Participante Ricardo 12:03

Segundo, el segundo.

Antonio Luiz da Silva Junior 12:05

El segundo, vamos a ver. (...) Ahora sí, ¿no? Ahora yo creo que entendiste mejor.

Participante Ricardo 15:05

Sí, ahora sí. Yo olvidé del “muy bien”.

Antonio Luiz da Silva Junior 15:09

Entonces, muy bien.

Participante Ricardo 15:13

“Muy bien” y “entonces” un poco de “entonces”.

Antonio Luiz da Silva Junior 15:17

Ah, de esos conversacionales, ¿no? <¿Para qué...?>

Participante Ricardo 15:19

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 15:21

Muy bien. ¿Para qué muy bien y entonces sirvieron?

Participante Ricardo 15:25

Profe, el “entonces” yo creo que es lo mismo del “después”, que es para una forma de conectar los discursos y el “muy bien” yo creo que uso bastante por cuenta de como en este ejemplo de de la clase, como una motivación, que es una forma, pienso, de forzar positivamente el comportamiento y las respuestas, motivándolos; también por cuenta de la comprensión, que es una frase simple y todos los estudiantes de cualquier nivel entienden.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:05

Muy bien y ¿hay algún desvío lingüístico sobre los marcadores?

Participante Ricardo 16:12

Ah, no voy a saber decir.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:15

No, es que a veces no hay por eso yo pregunto. ¿Tú identificaste alguno?

Participante Ricardo 16:19

Ah, sí, sí, no, yo no he identifiqué ninguno.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:24

Muy bien. Entonces, vamos a pasar al tercer video. ¿Tú te acuerdas de las clases? Había un momento de corrección de actividades y otros de actividades que tú hacías junto con los estudiantes.

Participante Ricardo 16:33

<Sí, sí>. Sí, ().

Antonio Luiz da Silva Junior 16:41

<Vamos a> ver un video de esa parte y que tú las haces junto con los estudiantes.

Participante Ricardo 16:44

<Ya, sí>.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:48

Vamos a ver.

Participante Ricardo 16:50

.Vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:52

(...) Muy bien hay, hay otro video de actividades realizadas con los estudiantes. ¿Podemos verlo o tú quieres hablar de este video?

Participante Ricardo 21:24

Sí, sí, no podemos ver.

Antonio Luiz da Silva Junior 21:27

OK.

((Empezamos a ver el vídeo))

Participante Ricardo 21:33

O que será, ¿no? Ah, este.

Antonio Luiz da Silva Junior 21:34

(...)

Antonio Luiz da Silva Junior 25:28

De esos dos videos de las actividades realizadas con los estudiantes, ¿tú identificaste algún marcador?

Participante Ricardo 25:37

Profe, algún marcador, yo apunté solamente “entonces”. Solamente el “entonces”.

Antonio Luiz da Silva Junior 25:47

OK y ¿tú quieres decir por qué? Digo, ¿para qué sirvió el entonces o los entonces?

Participante Ricardo 25:53

Yo creo <que lo mismo que yo hablé anteriormente> para..

Antonio Luiz da Silva Junior 25:58

<Vale.>

Participante Ricardo 26:00

Para dar una una organización y una conexión para la coherencia del discurso.

Antonio Luiz da Silva Junior 26:08

¿Y solo el entonces de marcador, así, repetido también?

Participante Ricardo 26:12

Yo anoté solo el “entonces”, no sé si tiene más.

Antonio Luiz da Silva Junior 26:15

¿Conoces sinónimos para entonces?

Participante Ricardo 26:20

Entonces, déjame pensar. No, profe, *deja* vez no pienso en nada.

Antonio Luiz da Silva Junior 26:33

Vale, y a ver, ¿tú identificaste desvíos?

Participante Ricardo 26:38

Algunos diseños fonéticos. De una persona son de algunas palabras, como *México* que dije *Méksico*. Ah... apunté este.

Antonio Luiz da Silva Junior 26:53

Muy bien, los otros tres videos son videos, tipo, ¿tú sabes en Youtube que hay un... una parte de... de *shorts*? <Es más, es más o menos eso>.

Participante Ricardo 27:03

<Sí, sí, sí, rápido>. <No, bien, estoy curioso ahora>.

Antonio Luiz da Silva Junior 27:09

<Entonces, entonces, el video> que vamos a ver ahora que tiene un minuto, un minuto y diez segundos, es de la clase del día 17 de junio, el final de **tu** ((apuntando el dedo)) clase. Vamos a ver si identificas algún marcador, por qué los usaste, esos que puedes identificar o no, y si hay desvíos, vamos a ver el video número cinco.

Participante Ricardo 27:21

Sí. OK.

Antonio Luiz da Silva Junior 27:34

(...) Hay otro, este otro tiene 40 segundos, es de la clase del día 13 de mayo.

Participante Ricardo 29:06

Vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 29:06

(...) Y el último tiene 30 segundos, de la clase del día 20 de mayo.

Participante Ricardo 29:53

Vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 29:53

(...) ¿Identificaste _____ marcadores en esos videos?

Participante Ricardo 30:33

Apunté algunos.

Antonio Luiz da Silva Junior 30:36

¿Cuáles son?

Participante Ricardo 30:39

No, yo apunté desvíos lingüísticos.

Antonio Luiz da Silva Junior 30:43

Ah, entonces no identificaste marcadores.

<Vale, ninguna palabra repetida tampoco, ¿no?>

Participante Ricardo 30:45

<No>, <no, nada de eso>. Ah, creo que *só* “vale”, ¿no?

Antonio Luiz da Silva Junior 30:54

Vale. ¿Y para qué sirve, vale? No entendí.

Participante Ricardo 31:01

Ajá. Yo no sé, una conclusión, una conclusión del discurso.

Antonio Luiz da Silva Junior 31:03

Ah, OK. ¿Conoces alguna palabra de conclusión que no sea vale?

Participante Ricardo 31:15

En español no, yo uso más el “OK”. “OK, bien”, todo.

Antonio Luiz da Silva Junior 31:23

¿Y los desvíos que apuntaste?

Participante Ricardo 31:30

Bien, yo apunté un... yo creo que hablé “voy tener que salir”. Se escuchó bien, voy a tener que salir, también un desvío, creo que es pragmático, que hablo en portugués, “menos mal”, estos dos.

Antonio Luiz da Silva Junior 31:48

¿Y por qué crees que usaste, por ejemplo, esa *menos mal* y la otra? ¿Cual era? Yo no noté.

Participante Ricardo 31:57

Eh, “voy tener que salir”, yo creo que.

Antonio Luiz da Silva Junior 31:59

Ah, sí, ¿y por qué tú crees que dijiste eso? Voy tener que salir y *menos mal*.

Participante Ricardo 32:05

Yo creo que porque ya estaba en fin de la clase, entonces ya estaba cansado y es esto. Entonces hablé un portugués, un portuñol.

Antonio Luiz da Silva Junior 32:09

Y esa cosa que yo voy a decir, yo creo que

tú vas a recordar, es algo muy recurrente en la vida de un estudiante de la _____, es que siempre que nosotros tenemos clases online y cuando se graban las clases... Y cuando la última persona sale de la sala virtual o cuando paran la grabación, el mismo teams guarda el video, ¿no? <Y ellos se quedan> ahí por 15 días, no sé, por un año, hay un plazo.

Participante Ricardo 32:48

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 32:54

Entonces, ¿volviste a esos videos después de cada clase para verlos?

Participante Ricardo 32:59

No, profe, solamente cuando iba a hacer algún *relatório* del _____, pero bien rápido, no, nunca miré la clase completa así.

Antonio Luiz da Silva Junior 33:04

¿Ni para ver cómo tú hablabas, ni nada?

Participante Ricardo 33:15

Nadia.

Antonio Luiz da Silva Junior 33:17

Mhm, muy bien. Y la segunda parte de nuestro visionado es la entrevista, ¿no? ¿Estás preparado o tú quieres hacer una pausa?

Participante Ricardo 33:25

Sí, no, está *tranquillo*, seguimos.

Antonio Luiz da Silva Junior 33:29

Son dos videos, las instrucciones son las mismas también. En el primer video yo te pregunto y tú contestas de forma libre sobre el intercambio que hiciste en Corea, ¿no? Aquella respuesta que tú me diste.

Participante Ricardo 33:43

Ah, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 33:46

El otro video es la parte final de la entrevista, aquella que yo te mostré una nube de palabras que preparé con los marcadores conversacionales, los más recurrentes de las clases observadas. Y tú me diste una respuesta a esas tres preguntas ((puse el puntero en cada pregunta)) que yo hice. Entonces, primero vamos a ver este primer video, también vamos a ver esa respuesta que tú diste sobre tu...

Participante Ricardo 34:02

Sí, experiencia.

Antonio Luiz da Silva Junior 34:16

Contacto con la lengua española, con la experiencia, exactamente, y luego pasamos al otro.

Participante Ricardo 34:19

Sí. Bien. Claro.

Antonio Luiz da Silva Junior 34:23

(...) Entonces, ¿tú identificaste marcadores en tu respuesta?

Participante Ricardo 36:02

Profe, hablé el “después”. Y yo creo que no es un marcador pero el uso de “I”, con la pronunciación de la letra “E”.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:16

Ah, OK, bueno, es la misma cosa, ¿no? Yo no te voy a preguntar para qué sirve este después, yo creo que me vas a dar la misma respuesta.

Participante Ricardo 36:25

Sí ((se ríe))).

Antonio Luiz da Silva Junior 36:28

¿Y hay desvíos?

Participante Ricardo 36:32

Profe, yo creo que desvíos fonéticos en algunas palabras.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:40

Ah fonéticos, pero ¿relacionados con los marcadores?

Participante Ricardo 36:44

No, con los marcadores no, creo que no.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:47

Ah, vale. Vamos a ver el otro video, que es la parte final de la entrevista.

Participante Ricardo 36:52

Sí, bien, sí, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:55

(...) ¿Desvíos aquí _____?

Participante Ricardo 39:02

Sí. <Escribí, yo hablé> “entonces”, “por eso”, “por cuenta”...

Antonio Luiz da Silva Junior 39:06

<¿Cuáles?>

Participante Ricardo 39:14

“Por cuenta” no sé si está correcto, ¿no?

Apunté estos tres.

Antonio Luiz da Silva Junior 39:20

¿Y de desvíos?

Participante Ricardo 39:23

De desvíos no apunté nadie.

Antonio Luiz da Silva Junior 39:27

Muy bien. Entonces, de esos desvíos que tú me contaste aquí en la reunión, de esos que tú me contaste, ¿qué podías hacer, qué tú harías para... superarlos, digamos?

Participante Ricardo 39:42

Profe, yo creo que practicando con palabras diferentes con los sinónimos para primeramente reconocer estos desvíos, comprender por qué estoy hablando demasadamente, empezar a aprender otras palabras con sinónimos. Tener creatividad para *evoluir* con el idioma.

Antonio Luiz da Silva Junior 40:06

Mhm. Muy bien y llegamos aquí, la parte que nosotros siempre decimos, no, muchísimas gracias. Parece que es una palabra, ya que nosotros... ya está prevista, ¿no? <Dee path, en en la oralidad en> en el discurso de quien está presentando unas diapositivas, de quien está haciendo presentaciones, en fin, ¿no? Pero no está ahí a título de

Participante Ricardo 40:22

<Sí. Sí, verdad.>

Antonio Luiz da Silva Junior 40:35

Ilustraciones. Realmente, porque yo soy agradecido porque <tu llegaste hasta aquí conmigo,>

Participante Ricardo 40:38

<No, sí, profe, tranquilo.>

Antonio Luiz da Silva Junior 40:43

Tú estás conmigo, yo creo que hace 8 meses, un año, no sé. ¿Un año, no?

Participante Ricardo 40:49

Sí, sí. Hace un año, profe.

Antonio Luiz da Silva Junior 40:53

Entonces, eh... Fue la última colecta de datos. Yo estoy trabajando los marcadores discursivos, pero principalmente esos que nosotros usamos en la oralidad que se conoce como marcadores conversacionales, que son estos de aquí. Yo te mostré esta tabla, pero sin el significado de cada uno, yo solo mostré las palabras en *itálico*, ¿no? Bueno, bien, a ver, qué sé yo, tú usaste bastante, <este

¿no?, este> muy <bien, ¿no? porque> es un mercado deóntico, muy bien.

Participante Ricardo 41:12

<Sí, me acuerdo, sí, me acuerdo.> Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:27

Cuando tú estás manifestando concordancia con los estudiantes o estás elogiando a los estudiantes, el vale, ¿no? Mostraste también.

Participante Ricardo 41:34

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:37

Y tú usas esos metadiscursivos principalmente cuando vas a explicar alguna cosa, tú marcas muy bien, <no muy bien>

Participante Ricardo 41:43

<¿Alguna cosa, eh?>

Antonio Luiz da Silva Junior 41:46

Eh... El inicio del comentario o de la cosa que tú quieres hablar, esos aquí de progresión y tú sueles cerrar con es eso.

Participante Ricardo 41:59

Ya, de acuerdo bastante de usar es eso.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:59

Es eso. ¿No? ¿Y hay muchos sinónimos, no? Bueno, total, lo dicho, venga, y nada, en fin... Entonces, eh...

Participante Ricardo 42:09

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 42:14

Claro, nosotros a veces no conocemos esas palabras, por eso yo siempre pregunto: ¿Identificaste alguna? Porque puede ser que la persona no haya estudiado en la etapa lingüística, no hay _____ gramática sobre marcadores discursivos y capítulos de libros didácticos, sobre eso, no hay.

Participante Ricardo 42:21

<Sí.> Es verdad, sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 42:35

Mhm por eso que cuando yo pregunto, no necesariamente a ti, ¿no?

Participante Ricardo 42:39

No.

(...)

Antonio Luiz da Silva Junior 43:07

Entonces _____, una vez más te agradezco y <nosotros nos volvemos a ver>

Participante Ricardo 43:10

<No, profe, qué es esto...>

Antonio Luiz da Silva Junior 43:15

Cuando yo termine de escribir el capítulo 4, o sea el análisis de datos, y yo te voy a mostrar los resultados alcanzados antes de la defensa, ¿está bien?

Participante Ricardo 43:18

Sí, no, profe, que yo estoy a tu disposición siempre.

Antonio Luiz da Silva Junior 43:28

No, y yo también, muchísimas gracias.

Participante Ricardo 43:31

Gracias, profe.

Antonio Luiz da Silva Junior ha detenido la transcripción

II) Visionamento do participante Augusto:

Transcripción

1 de julho de 2024, 8:00PM.

Antonio Luiz da Silva Junior ha empezado la transcripción.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:02

Yo creo que ya ha empezado. (↓) <Aquí me aparece el aviso.>

Participante Augusto 0:04

<Ah, ahora sí, sí, sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 0:08

¡Ah, OK! (↑) Entonces vamos hoy a hacer una cosa, yo no sé si conoces esta palabra, pero se llama visionado.

Participante Augusto 0:20

Sí, yo <creo que sí, sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 0:20

<¿Sabes que es un visionado?> Es cuando una persona ve vídeos, películas, etc.

Participante Augusto 0:27

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:28

Visionado en español y en portugués es, eh... ¿Cómo era? *Visionamento*.

Participante Augusto 0:39

Sí, ah, es este nombre que está acá mismo, <visiona>.

Antonio Luiz da Silva Junior 0:40

<Exacto, *visionamento*>. En español, visionado. ¿Entonces, cómo va a funcionar este nuestro visionado? Yo voy a poner aquí algunos vídeos, tú vas a verlos, ¿no? Por eso te pedí que tuvieras un auricular bueno, o sea... un altavoz. Yo no sé si tú tienes un altavoz, tú estás usando auriculares, ¿no? Y papel para anotar,

porque yo voy a pedir que te fijas en algunos puntos en los vídeos y al final te voy a preguntar... esos puntos ¿no?

Participante Augusto 1:06

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 1:15

<De las cosas que tú habrás anotado ahí en el cuaderno.>

Participante Augusto 1:20

<Vale,> estoy lista.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:23

Vale, no te preocupes, son vídeos así, educativos...

Participante Augusto 1:28

<No.>

Antonio Luiz da Silva Junior 1:29

Y en los que participas. También yo preparé un PowerPoint, no sé si ya estás viéndolo, es este de aquí. Entonces, vamos a hacer 2 etapas, en la primera, yo voy a poner las clases que tú has dado en PESES 2, esos son los vídeos. (...)

Antonio Luiz da Silva Junior 1:58

Ay, y la otra parte es de la entrevista que hicimos los meses anteriores, hay dos vídeos, ¿está bien? Entonces, yo voy a poner aquí cada uno y yo quisiera que te fijaras en los 3 aspectos esos.

Participante Augusto 2:05

<Mhm.>

Antonio Luiz da Silva Junior 2:12

El uso de los marcadores discursivos, tú puedes tomar notas de las cosas que crees... relevantes.

Participante Augusto 2:17

<Un momento está.>

Antonio Luiz da Silva Junior 2:19

Las finalidades de uso de los marcadores

discursivos, o sea, por qué usaste tales palabras. O por qué identificaste esas palabras y los posibles desvíos lingüísticos. ¿Está bien? ¿Tú tienes alguna duda, _____, antes de empezar?

Participante Augusto 2:38

No, digo, pero como son 3 preguntas, ¿yo voy a tener más o menos cuánto tiempo para contestarlas?

Antonio Luiz da Silva Junior 2:49

No es bien así de preguntas, son cosas que yo quisiera que prestaras más atención.

Participante Augusto 2:52

Mhm, vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 2:58

Esas 3, durante los vídeos, ¿está bien? Entonces vamos a hacer así: yo voy a poner cada uno y cuándo (↑) terminemos, yo puedo... yo voy a... a ver qué has anotado y etcétera, ¿está bien? (↑)

Participante Augusto 3:05

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 3:13

Entonces, vamos a empezar. Vídeo número uno. (...) ¿Te acuerdas de ese día?

Participante Augusto 5:22

No, no me acuerdo. ¡Dios mío! Cuántos “vales”, ¿no? (↑) Yo voy a sacar esto de mi... boca. Dios mío.

Antonio Luiz da Silva Junior 5:34

(...) Vamos a ver el otro vídeo, el número dos. (...) ¿Ey, podemos ir al otro?

Participante Augusto 8:45

Meu Deus do céu! <Podemos, profesor.>

Antonio Luiz da Silva Junior 8:51

<Vamos>, vamos al tercer vídeo.

Participante Augusto 8:55

Vamos.

Antonio Luiz da Silva Junior 8:59

(...) Entonces, eh... ¿cómo está siendo eso

de...

Participante Augusto 10:04

<No fue transmisión.>

Antonio Luiz da Silva Junior 10:07

Yo creo que fue la transmisión. Yo iba a preguntar si estaba trabando, si no...

Participante Augusto 10:10

<En este último sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 10:13

Porque si quieres podemos, porque si quieres podemos volver, podemos repetir, no, no hay problema. Podemos hacer una pausa...

Participante Augusto 10:20

<Entonces>, bueno, yo quiero repetir el... el último.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:27

Ah, OK, vamos.

Participante Augusto 10:28

Por favor.

Antonio Luiz da Silva Junior 10:34

(...) Y ahora sí, ¿no? (↑↓)

Participante Augusto 11:37

Ahora sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 11:38

Ah, muy bien, entonces ¿podemos ir al otro vídeo, <tú quieres hacer un alguna pausa...>? <OK>.

Participante Augusto 11:43

<Podemos ir el otro.>

Antonio Luiz da Silva Junior 11:48

(...) Muy bien. (↑) ¿Entonces vamos a hacer así, 50% y el otro 50%? Vamos a hablar sobre lo que hemos visto hasta ahora. ¿Estás hablando sola?

Participante Augusto 15:55

Estaba con el micrófono *desligado*, oh.

Antonio Luiz da Silva Junior 15:58

Ah, no, no te preocupes, es un... es un buen ejercicio hablar solo, ¿sabes? Una

persona muy así, introspectiva, < puede hablar consigo.>

Participante Augusto 16:03

<Es muy bueno, es perfecto.> Increíble, increíble, como utilicé muchas veces, “muy bueno”, Dios mío.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:15

Muy bueno.

Participante Augusto 16:17

Y Dios mío.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:21

¿Y aparte de muy bueno, hay otras cosas así de que tomaste nota o sobre las que tomaste nota?

Participante Augusto 16:27

<Ah, sí.> Tomé nota de algunas cosas, pero no sé si está de acuerdo. Ah... y es esto. Déjame leer. Ah... utilicé mucho “tenemos acá”.

Ah... puedo... ¿puedo hablar y apunto? Vale.

Antonio Luiz da Silva Junior 16:51

<Puedes hablar.> Puedes hablar.

Participante Augusto 16:55

Tenemos acá “aquí”, “acá”, “en esta”, “casi todo”. Ah... “¿cómo se queda?”, “muy bueno”.

“¿Está tranquilo?”, “cuando”, “comprendió”. Y... ¡Yo qué sé! Generalmente, la finalidad que yo observé, ah... estaba en las... en los momentos de explicaciones, cuando estaba intentando explicar alguna cosa, citarles, algún ejemplo de algún... de alguna actividad. Y los posibles desvíos lingüísticos yo percibí cuando hablaba... algunas cosas en el diminutivo, hay un “poquito”. Ah... Lo peor para mí fue el “vamos a basarnos”. () esto significa. Ah... Yo creo que solo *por*

enquanto.

Antonio Luiz da Silva Junior 18:00

No, no, sin problema. Entonces, eh... es que nosotros estamos viendo vídeos, entonces me gustaría separar así, el 50% de la primera parte y el otro 50%, ¿entiendes? Entonces... tú dijiste que... repetiste muchos marcadores discursivos: muy bueno y vale. Digo no muchos. No, solo esos dos. ¿Hay algún otro que tú apuntaste ahí en la hoja? Creo que no. ¿De repetición? El micrófono.

Participante Augusto 18:39

Yo creo que no.

Antonio Luiz da Silva Junior 18:42

<Ah OK>. Y... <sí.>

Participante Augusto 18:42

() “está tranquilo”. Yo creo que puede ser uno.

Antonio Luiz da Silva Junior 18:48

¿Repetido?

Participante Augusto 18:51

Uhum o “tranquilo”, solo “tranquilo”.

Antonio Luiz da Silva Junior 18:52

¿Por qué crees que has repetido tanto esas palabras? Muy bueno, <vale...> ajá.

Participante Augusto 18:59

<Buena pregunta>, yo creo que es por qué... Fueron una de las primeras cosas que yo he aprendido a hablar. Principalmente en el _____. Entonces creo que se quedó mucho en *mim. Nossa*, Dios mío, se quedó mucho en persona y adopté para toda la vida principalmente el “vale” que utilizo para todo y mucho hasta hoy.

Antonio Luiz da Silva Junior 19:35

<Ah, y por eso no usaste, por ejemplo...> otras palabras, ¿pero tú conoces otras palabras?

Participante Augusto 19:35

<Entonces creo que sí.> <Sí, un poquito de dificultad> conozco, pero por ejemplo, hay algunas palabras y algunas expresiones que no... ¿cómo puedo decir? Que para mí no es tan común que no se utilizan tanto y aún no sé utilizar correctamente. No sé, no sé citar algún un ejemplo ahora, pero me recuerdo que hay algunos que son, por ejemplo cuando hablamos en portugués se queda muy distinto. No sé, yo creo que es un poco de esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 20:15

Ah, OK. ¿Y cuáles serían las otras palabras que, por ejemplo... podías haber sustituido esta vale, esa eh... Muy bueno, eh tranquilo. <Palabras y de sustitución>, sí.

Participante Augusto 20:35

<Vale, es lo más difícil para mí>, pero en el lugar de “muy bueno” podría hablar, no sé, “qué maravilla”, “estupendo”. Mhm... “Perfecto” algunas cosas así. Y en el cambio de vale yo no sé.

Antonio Luiz da Silva Junior 21:01

<Es una palabra que realmente incorporaste.>

Participante Augusto 21:01

<Realmente no sé. “De acuerdo”.>

Antonio Luiz da Silva Junior 21:02

De acuerdo.

Participante Augusto 21:02

No sé si “de acuerdo”, “comprendió”, “ha comprendido”, alguna cosa así. No sé.

Antonio Luiz da Silva Junior 21:08

Vale, muy bien. Entonces, ¿podemos seguir o tú quieres hacer una pausa?

Participante Augusto 21:09

Podemos seguir.

Antonio Luiz da Silva Junior 21:20

Vale, estamos aquí, sexto video. (...)

Séptimo video. No digo, este es el sexto video, ¿no? (↑) Eso, sexto video, el anterior fue el quinto.

Participante Augusto 24:12

<Perfecto.>

Antonio Luiz da Silva Junior 24:13

Vamos al sexto. (...)

Participante Augusto 28:25

Dios mío.

Antonio Luiz da Silva Junior 28:28

(...) Este fue un vídeo del día 27 de mayo. El fin de la clase del 27 de mayo es la parte dos de las grabaciones de teams. ¿Está bien? Entonces solo nos falta la última parte, que son de clases... no, es de la misma clase, son diferentes momentos de la clase del 3 de junio, ¿no? De explicaciones, de actividades y todo eso, ¿está bien? Vamos entonces al vídeo siete, que es este de aquí.

Participante Augusto 29:02

Vamos.

Antonio Luiz da Silva Junior 29:07

(...) ¿Octavo, <o> tú quieres decir algo?

Participante Augusto 30:42

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 30:43

Octavo, vale.

Participante Augusto 30:45

Octavo. Está tranquilo.

Antonio Luiz da Silva Junior 30:51

(...). ¿Noveno? ((Augusto afirma con la cabeza)) Noveno. El noveno tiene 34 segundos. (...) Y finalmente el décimo. (...) Muy bien, hemos visto 10 vídeos, 10 fragmentos de vídeos de las clases de PESES 2, pues en esta segunda parte, el otro 50%, ¿tú has identificado algún marcador?

Participante Augusto 33:36

Varios.

Antonio Luiz da Silva Junior 33:38

¿Cuáles?

Participante Augusto 33:38

Bueno, voy a empezar por los que yo identifiqué: “muy”, “donde” “y ahora”, “ahora”, “voy a”, “tenemos”, “vamos a”, “va a” “y tenemos”, mhm, “hay alguna duda”, () “solo un momento”, “pronto”, “tranquilo”, todo esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 34:09

Mhm ¿y para qué sirvieron esos marcadores? Por ejemplo esa... pronto, eh... ¿cuál era el otro?

Participante Augusto 34:22

“Pronto”, “tranquilo”. Ah, yo utilizaba mucho para cuando estaba en un momento de finalización de nuestras actividades o cuando íbamos a empezar la corrección juntos. Mmm... “ahora” utilizaba mucho como un tipo de marcador temporal para que... si bien... Dios mío. Para que podamos, Dios mío, para que pudiésemos seguir las clases y ver si todos *estaban nos acompañando*. Ah... “Voy a” con un sentido más de localización para que pueda comprender que vamos a trasladar para el otro momento de la clase.

Ah... déjame ver. Yo creo que es esto. (↑)

Antonio Luiz da Silva Junior 35:28

¿Y algún... alguna palabra, algún marcador discursivo, repetido? <Así, con mucha recurrencia.>

Participante Augusto 35:33

<Varios, diversos>, “muy” repetí muchísimo, “y ahora”, “ahora”, y estas cosas de “voy a”, “vamos a”, Dios mío, “tranquilo” repetí mucho, “solo un

momento” por diversas veces. Ah... “muy”, eh... yo creo que es esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:00

Y perfecto, ¿no? Como de la otra vez. Entonces yo pregunto, para esas nuevas palabras, ¿por qué tú crees que las usaste así repetidamente?

Participante Augusto 36:03

<Sí.>

No sé, “perfecto”, yo utilizo en toda mi vida cuando yo hablo portugués y yo creo que has... tiene alguna cosa que ver con la transferencia.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:15

Mhm.

Participante Augusto 36:23

Cómo utilizo mucho en portugués, voy a llevar para el español también. Yo creo que es esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:29

<¿Y conoces sinónimos?> Ah, OK. ¿Y conoces sinónimos?

Participante Augusto 36:36

Sí.(↑) “Estupendo”, son los mismos que he hablado, “maravilla”. Ah, qué más...

Antonio Luiz da Silva Junior 36:48

Etc. Etc, ¿no?

Participante Augusto 36:49

Yo utilizo mucho aquel *website* sinónimos.com. No me recuerdo, pero <yo utilizo muchísimo>. Sí (↑), utilizo muchísimo, pero cuando no, yo necesito.

Antonio Luiz da Silva Junior 36:57

<Es un diccionario de sinónimos.>

Participante Augusto 37:03

No me recuerdo de una palabra.

Antonio Luiz da Silva Junior 37:06

Mhm. ¡Muy bien! (↑) ¿Y tú identificaste desvíos lingüísticos?

Participante Augusto 37:12

Mucho.

Antonio Luiz da Silva Junior 37:12

¿Desvíos de lengua durante la exhibición, cuáles desvíos?

Participante Augusto 37:15

Ah, en el ejercicio de la... del gato he hablado, vamos a... en el gato de la caja.

Antonio Luiz da Silva Junior 37:19

Del gato. Ajá.

Participante Augusto 37:26

El video de la caja. Yo hablé "fofíto", simplemente inventé una palabra que no existe. Ah, "ahora que yo vi" esto no existe. "Ah, tá" en el medio de la clase. Ah, tá(↑). Ah... "Ah Dios mío" (↑). Yo creo que puede *até* existir, pero de la forma que yo utilicé, yo creo que no fue la correcta. "Ah, Dios mío", no.(↓) Y... Solo estos que yo he identificado.

Antonio Luiz da Silva Junior 38:07

Mhm. Entonces, vamos a pensar, ¿por qué tú crees que eso sucedió, que esos desvíos ocurrieron? Porque ocurren desvíos cuando nosotros hablamos, ¿no?

Participante Augusto 38:19

Pero yo creo que las mismas, la misma cosa que la transferencia del portugués para el español. Yo creo mucho que es esto, porque por ejemplo "ahora que yo vi", yo utilizo mucho esta frase en portugués. Eh... en esta cosa de... no sé, "ahora que yo vi". "Ah, Dios mío", yo también utilizo mucho. Y creo que es esto. Y este "fofíto", yo creo que fue una interferencia del portugués, porque creemos mucho que algunas palabras en español podemos hablar con el diminutivo, *añadindo* este -ito al final, como por ejemplo en la otra parte de los 50% que

estábamos mirando, hablé "hay un poquito", no existe esto. Entonces, yo creo que es más o menos esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 39:19

Muy bien y bueno, cuando la clase terminaba, cuando la última persona dejaba la sala, yo me acuerdo eso, ¿eh? O cuando una persona para la grabación el mismo teams la salvaba, la guardaba en la nube. Me parece que las grabaciones quedan disponibles por 365 días ahora. Antiguamente era por 15 días. Pero no sé, dicen, ¿no?

Participante Augusto 39:41

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 39:42

Dicen que es por 15 días, que no me acuerdo. Pero una cosa que yo quisiera preguntarte es que si después de cada día de clase impartida, ¿sabes? ¿Tú volviste al vídeo, a la grabación, o sea, tú veías las grabaciones?

Participante Augusto 40:01

No. Incluso esta actividad de yo mirar mis propias grabaciones, mis propias clases, de ahora... fueron capaces de hacer con que yo () conozca muchos errores que yo he cometido, incluso hay clases que yo estaba mirando ahora, que estaba viendo ahora que me quedé con el sentimiento de... quería poder volver al tiempo para poder enseñar de otra forma este cosa que yo he explicado. Y... no, porque tenía vergüenza. Básicamente. No me gustaba *me ver* en grabación, *me escuchar* en grabación, pero yo hacía el ejercicio de entrenar un poquito más, por ejemplo, cuando estaba en una clase y en algún momento yo percibía que cometí un error, que estaba con dificultad en alguna cosa y

alguna explicación, yo me quedaba un poquito más para estudiar, pero mirar a los videos, no.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:05

Ah, ya, entiendo. Muy bien. Entonces, eh... Nosotros tenemos aquí una última parte para este visionado, es sobre la entrevista que nosotros hicimos el mes de abril o fue en marzo, no me acuerdo ahora. Hay dos vídeos, entonces, ¿tú quieres verlos ahora o tú quieres hacer una pausa de 5 minutitos?

Participante Augusto 41:26

Por mí, puedo ver ahora si quieres una pausa, yo... no hay problema para mí.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:30

No, para mí está bien.

Participante Augusto 41:33

Entonces, perfecto.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:35

OK. Entonces, es la misma cosa. Las instrucciones, tú vas a ver el vídeo, o sea, esos dos vídeos y vas a fijarte en esos 3 puntos, o sea, el uso de marcadores discursivos, por que los usaste y cuáles son los posibles desvíos lingüísticos de los marcadores discursivos.

Participante Augusto 41:57

Ya.

Antonio Luiz da Silva Junior 41:58

Entonces, el primer vídeo es la parte de la entrevista que yo pregunto, ¿no? Que tú hablas así, libremente... es la número 9, es la experiencia que tuviste en la etapa lingüística. Tú hablas libremente. Entonces, de esa respuesta que tú me diste yo quisiera que te fijaras en esos 3 puntos. El segundo vídeo es al final de la entrevista. Yo te pedí que miraras una nube de palabras que yo preparé de las clases.

Una nube de palabras de marcadores conversacionales, marcadores conversacionales son aquellos propios, sabes, de la oralidad.

Participante Augusto 42:35

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 42:36

Y la misma cosa, ¿no? Tú me das una respuesta, es un vídeo de 3 minutos y tú tienes que fijarte, me gustaría que te fijaras en esos 3 puntos. Entonces, ¿podemos empezar el primer vídeo <de la respuesta libre>? Vale.

Participante Augusto 42:55

<Podemos>. Aún no comenzó para mí.

Antonio Luiz da Silva Junior 43:16

¿No?

Participante Augusto 43:17

No.

Antonio Luiz da Silva Junior 43:20

A ver. ¿Y ahora?

Participante Augusto 43:38

No.

Antonio Luiz da Silva Junior 43:38

¿No? Entonces me parece que yo tengo que parar la proyección y reempezarla, vamos a ver. Aquí. ¿Ves la pantalla?

Participante Augusto 43:54

Sí, ahora sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 43:55

Entonces... Ah, espera ahí que yo no puse compartir sonido, yo creo no. A ver de nuevo, entonces, aquí, compartir sonido y pantalla, y ahora, ay.

Participante Augusto 44:07

Ahora sí. (...) Muy bien, entonces vamos a hablar de este vídeo, ¿tú has identificado algunos marcadores, algún marcador discursivo, algún marcador conversacional?

Participante Augusto 50:15

Bueno, los que identifiqué fueron, ¿puedo hablar ahora?

Antonio Luiz da Silva Junior 50:22

Tú puedes decir cuáles son esos que tú identificaste y para qué sirven, ¿no? Para qué sirvieron en el vídeo.

Participante Augusto 50:29

“Es esto”, “bueno”, “con”, “esto”, “cuando”, “donde”, “que”, “pero” y por ahí sigue. Ajá y yo tuvo un momento que yo hablé, Dios mío, ¡qué cosa horrible! Ah, “pero né”, yo hablé exactamente así, “pero, né” y este es un... un equívoco. Ah... un desvío lingüístico. Bueno, las finalidades de los usos de los marcadores discursivos que he presentado un poquito antes. Yo me recuerdo que utilicé mucho para explicar mejor lo que estaba intentando decir, mmm. Yo creo que es esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 51:33

Y aparte de este desvío, este *né*, ¿identificaste otros sobre los marcadores discursivos?

Participante Augusto 51:42

No.

Antonio Luiz da Silva Junior 51:45

Vale. <Entonces <el otro video>, el otro video es de la parte final de la entrevista, ¿podemos verlo?

Participante Augusto 51:47

<Yo creo que no.> Podemos.

Antonio Luiz da Silva Junior 51:59

(...) Muy bien, hemos terminado de ver los vídeos, entonces esas dos cosas. Yo quisiera saber nuevamente qué primero en tu habla, en tu oralidad, ¿has identificado algún marcador conversacional o algún marcador discursivo? En fin, ¿y para qué

sirvieron? ¿Y cuáles son los desvíos que identificaste? O si has identificado desvíos, que a veces no hay, ¿no?

Participante Augusto 55:28

¿Profesor, hay, existe la posibilidad de ver este video de nuevo?

Antonio Luiz da Silva Junior 55:32

Sí, entonces vamos, vamos a verlo.

Antonio Luiz da Silva Junior 55:38

(...) Muy bien.

Participante Augusto 58:43

Bueno, ah... uno de los desvíos lingüísticos que yo he escuchado, eh... Fue cuando yo hablé, “estoy equivocando”. Dios mío. Ah... hay los otros marcadores discursivos y los conversacionales que yo identifiqué, por ejemplo, los conversacionales que yo identifiqué fue, yo utilicé mucho, “yo creo que es esto”. Ah... y “déjame pensar”. Ah... y los marcadores discursivos que yo identifiqué fueron, “no sé”, “ya son”, “también”, “mucho”, “por ejemplo” y “tipo ahora”. Y es esto, yo creo que es esto.

Antonio Luiz da Silva Junior 59:35

Sí. Y como siempre, nosotros terminamos así, muchísimas gracias (↑), ¿no? Me parece que ya es una palabra, así, que está prevista en el discurso de quién está presentando alguna cosa, de quién está haciendo, así, una presentación de diapositivas o de imágenes de vídeo de lo que sea. Entonces, ese muchísimas gracias no es porque está ahí a título de ilustración. No, es porque realmente soy una persona muy agradecida porque tú has llegado hasta aquí conmigo, ¿no? En septiembre voy a cumplir 24 meses del máster, yo voy a defender en septiembre o inicios de octubre o en el medio de octubre, día 14 de

octubre. No sé, tengo que ver con el profesor y... eh... Fue... ha... está siendo, ¿no? Porque la investigación todavía no ha acabado, una investigación, así, de mucho... eh... Hay muchas cosas de las cuales podemos aprovechar para muchas cosas, para mejorar la enseñanza, para mejorar currículums y etcétera. Estoy trabajando marcadores discursivos, principalmente esos de la oralidad, pero mucha gente no dice marcadores conversacionales. Todo el mundo dice marcadores discursivos; porque existen los de la oralidad

Participante Augusto 1:00:54

<Sí.>

Antonio Luiz da Silva Junior 1:00:58

Eh... ¿Cómo era? Y de la escritura, yo tengo incluso una imagen aquí que yo siempre estoy viendo siempre, siempre, siempre que es una cosade la cual yo nunca me puedo olvidar, ese es eso de aquí es la propuesta de Aroa Maria Torre Torre es una española.

Participante Augusto 1:01:02

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:01:17

Ella hizo el doctorado sobre este tema y no hay gramáticas sobre este tema. Marcadores conversacionales, marcadores discursivos no hay ni libros didácticos, capítulos solo para eso. Entonces... los marcadores propios de la oralidad, que se llaman conversacionales, ella propone esa tabla que es la tabla que yo te enseñé en la entrevista, no, yo solo no puse estos nombres de que son como se clasifiquen, yo solo puse esas que están en itálico, ¿no? Entiendes, verdad...

Participante Augusto 1:01:46

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:01:48

Es eso lo que estoy investigando por eso yo hago preguntas. ¿Identificaste algún marcador discursivo?

Participante Augusto 1:01:48

Mhm.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:01:54

¿Marcador conversacional en los vídeos? Y todo eso. ¿Está bien? Y nuestro próximo encuentro va a ser en teams de nuevo, pero va a ser un encuentro ahora diferente. Yo no voy a preguntarte cosas, yo voy a mostrarte cosas. Son los resultados alcanzados, está bien, entonces yo tengo que ver, yo tengo que hacer un cruzamiento, una triangulación de las tres...

Participante Augusto 1:02:13

<Perfecto.>

Antonio Luiz da Silva Junior 1:02:25

Como se dice, de los tres instrumentos de *pesquisa*, de investigación, digo, que es cada clase, que fueron 22 horas de clase que yo vi los vídeos, mucha cosa. La entrevista y esta reunión que nosotros tenemos, la que estamos aquí, el visionado. Entonces, yo... como te prometí en enero, yo te voy a mostrar, yo te voy a presentar los resultados antes de divulgarlos, no, en la defensa.

Participante Augusto 1:02:37

Que chique!

Antonio Luiz da Silva Junior 1:03:01

<Porque tú eres> la mayor interesada en saber, no, sobre ti, no es la otra persona que está estudiando.

Participante Augusto 1:03:01

<¡Muy bueno!> Exactamente.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:03:09

Entonces es un compromiso ético que yo enseñe a mis estudiantes y yo soy la primera persona a cumplirlo, claro, no, porque para yo enseñar...

Participante Augusto 1:03:21

Sí.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:03:22

Muy bien. Entonces, yo voy a finalizar la grabación, te agradezco nuevamente y nosotros nos vemos en el día de la

presentación de resultados para ti poco antes la defensa.

Participante Augusto 1:03:35

Vale, perfecto.

Antonio Luiz da Silva Junior 1:03:36

¿Entonces vamos a detener la grabación?

Antonio Luiz da Silva Junior ha detenido la transcripción.