



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TRADUÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LE NA ESCOLA PÚBLICA: AÇÕES  
DE LINGUAGEM A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**ROSILENE DOS ANJOS SANT'ANA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA / DF**  
**DEZEMBRO/2014**



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

**GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LE NA ESCOLA PÚBLICA: AÇÕES  
DE LINGUAGEM A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**ROSILENE DOS ANJOS SANT' ANA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**Brasília/DF  
2014**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANT' ANA, Rosilene dos Anjos. **Gêneros discursivos no ensino de LE na escola pública: ações de linguagem a partir de sequência didática.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 211 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal autorizando 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

SANT' ANA, Rosilene dos Anjos.

**Gêneros discursivos no ensino LE na escola pública: ações de linguagem a partir de sequência didática.**

Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 211 f. Dissertação de mestrado.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria das Glória Magalhães dos Reis.

1. Espanhol como LE. 2. Gêneros discursivos. 3. Sequência didática. 4. Pesquisa-ação. 5. Multiletramentos. 6. Novas tecnologias.

**INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LENA ESCOLA PÚBLICA: AÇÕES  
DE LINGUAGEM A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

**ROSILENE DOS ANJOS SANT’ ANA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
APLICADA, COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
LINGUÍSTICA APLICADA.**

**APROVADA POR:**

---

**Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)  
ORIENTADORA**

---

**Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (Unicamp)  
EXAMINADORA EXTERNA**

---

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)  
EXAMINADORA INTERNA**

---

**Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez (UnB)  
SUPLENTE**

**BRASÍLIA - DF, 5 de DEZEMBRO de 2014**

## AGRADECIMENTOS

Toda alegria e satisfação em chegar a conclusão deste sonho eu devo a Deus que me permitiu e capacitou trilhar esse caminho. A Ele sou grata, pois:

*Posso tudo posso Naquele que me fortalece  
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir  
Quero tudo quero sem medo entregar meus projetos  
Deixar me guiar nos caminhos que Deus desejou pra mim  
E ali estar  
Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim  
Vou persistir e mesmo nas marcas daquela dor  
Do que ficou, vou me lembrar  
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou  
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar  
Vou persistir, continuar a esperar e crer  
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora  
Mas na alma há certeza da vitória (Tudo Posso /Celina Borges).*

Também sou grata à minha querida família, que nos momentos mais críticos da minha existência sempre rezou, sonhou e torceu por mim. Aos meus pais, em especial agradeço a minha mãe, Rosa Senhora, que é âncora da minha vida, meu alicerce, meu tudo, por quem eu sempre quis lutar, viver e superar todos os percalços dessa vida. Aos meus irmãos, companheiros que sempre compartilharam e respeitaram os meus sonhos.

Agradeço carinhosamente ao meu marido Luquicinaldo, que foi quem mais sofreu com a minha ausência e falta de tempo para que eu pudesse dedicar-me aos estudos. Obrigada pela compreensão, paciência e incentivo! Também sou grata a sua mãe, Dora, e suas irmãs, agradeço o carinho e as orações.

À minha querida e dialógica orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Magalhães dos Reis, que me mostrou o caminho do dialogismo e instigou em mim o desejo de conhecer e aprofundar nas teorias de Bakhtin. Agradeço a paciência e o respeito que me dedicou a

cada conversa, angústia e insegurança. Obrigada por me amparar e me guiar com tanta sabedoria e competência. Tem o meu respeito e a minha admiração hoje e sempre.

A todos os autores pesquisadores, por terem me emprestado suas vozes para que eu pudesse construir meu próprio discurso.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) Universidade de Brasília: Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Magalhães, Dr<sup>a</sup> Mariana Rosa Mastrella de Andrade, Dr<sup>o</sup>. Kleber Aparecido da Silva, Dr<sup>o</sup>. Yuki Mukai, Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Ortiz, grata pela oportunidade de reflexão e trans (formação) a mim concedida.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Cláudia Hilsdorf Rocha, Dr<sup>a</sup>. Mariana Rosa Mastrella de Andrade e Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Ortiz, pela participação em minha banca de defesa. Sou grata a vocês pela gentileza em aceitar nosso convite e dispensar horas para a leitura pontual dessa dissertação com sugestões para o refinamento da mesma. Vocês são admiráveis pesquisadoras aplicadas engajadas e preocupadas com uma educação humanitária crítica-reflexiva! Meu reconhecimento e carinho.

Aos meus colegas de estudo da UnB, especialmente, Jorge Morais, Julyana Carvalho e Arleane Cardoso pela prontidão em ler e opinar sobre meus textos.

À Juliana Ribeiro e Neila, colegas, parceiras que iniciaram os estudos dentro da linguística aplicada comigo. Saibam que vocês têm o meu respeito e carinho.

Aos amigos que a pós-graduação me permitiu conhecer, Julyana Carvalho, Vanessa Cristina, Sheilla Andrade, Lauro Sérgio, agradeço as conversas de desabafo, o carinho e a partilha de angústias.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEDLE, pelo carinho com o qual me acolheram, pelos diálogos compartilhados e pelas ricas contribuições à minha prática, o meu muito obrigada.

A Jaqueline Barros, pela amizade, conselhos, paciência e por ter aceitado ler e revisar meu texto. Saiba que te admiro muito e te quero bem.

Aos funcionários do PPGLA por sempre me atenderem prontamente.

Aos agentes desta pesquisa, alunos da escola pública. Por todo carinho e respeito que tiveram para com o meu trabalho, por terem aceitado participar desta pesquisa e, principalmente, por terem feito desta dissertação mais que um trabalho acadêmico, mas algo que mudou a minha vida tanto profissional quanto pessoal, meus sinceros agradecimentos. Talvez eu tenha contribuído para a formação de novos agentes na língua espanhola, no entanto eles contribuíram para que eu me tornasse uma nova agente como professora.

É nesse espaço de aceitação mútua, de confiança, na aceitação da própria legitimidade no âmbito relacional, que não se pede desculpas por quem se é, que passamos a respeitar a nós mesmos e assim respeitando o outro na díade relacional.

(MATURAMA e BLOCK, 1996, p. 69,71)

## RESUMO

Devido à necessidade de se pensar em práticas que possam gerar melhoria na qualidade de ensino de LE, este trabalho tem como objetivo analisar o uso dos gêneros discursivos nas aulas de Espanhol como LE no Ensino Regular, de forma que essas aulas sejam cada vez mais dialógicas e discursivas capacitando os alunos a atuarem em ações de linguagem. Este estudo foi realizado em sala de aula de espanhol e contou com a participação de alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal. Adotando uma abordagem qualitativa (FLICK, 2009) de coleta e análise de dados, esta Pesquisa-ação (BARBIER, 1985, 2007) foi conduzida por intermédio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: diário de itinerância dos participantes, diário de itinerância do professor-pesquisador, questionário inicial e produção oral e escrita dos participantes. Os dados gerados no 2º semestre de 2013 foram analisados à luz das teorias sobre língua/linguagem (BAKHTIN, 2006, 2013), (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), (BENVENISTE, 2005); do ensino por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006, 2013), (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), (BAZERMAN, 2011), (ROCHA, 2012), (ROJO, 2009), apoiado em sequências didáticas (DOLZ *et al* 2011), (CRISTOVÃO, 2009). Outros construtos, tais como, identidade e o ensino-aprendizagem de LE (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), (LEFFA, 2013), (REVUZ, 2008), (MOITA LOPES, 2002), (HALL, 2003); os multiletramentos, (KOPE; KALANTZIS, 1996), (ROCHA, 2012), (ROJO, 2009, 2012), (DIONISIO, 2011), (DIAS, 2012), (RAJAGOPALAN, 2003) atrelados as teorias sobre as novas tecnologias (PERRENOUD, 2000), (RIBEIRO, 2007), (PEREIRA, 2007) também me serviram de alicerce para este estudo. A análise e discussão dos dados apontaram que os gêneros discursivos usados por meio de sequências didáticas contribuem para que o ambiente em sala de aula seja mais agradável gerando um clima propício para a aprendizagem de LE. Além disso, ao atuarem em ações de linguagem exercendo a oralidade, os participantes desta pesquisa perceberam-se engajados e agentes da língua estudada (BAZERMAN, 2011). A análise também revelou que as ações de linguagem nortearam o processo de ensino aprendizagem de LE nesta pesquisa, pois, por meio delas os aprendizes interagiram em língua espanhola e capacitaram-se de forma a construir a análise crítica de uso e importância de cada gênero abordado.

**Palavras-chave:** Espanhol como LE. Gêneros discursivos. Sequência didática. Pesquisa-ação.

## ABSTRACT

Due to the necessity to think about practices that can help improve the quality of Foreign Languages teaching, this study aims to examine the use of discursive genres in Spanish classes as a Foreign Language in Regular Education. It is expected that these Spanish classes will have more dialog and discursiveness, as well empower students to be able to speak, interact and understand Spanish. This study was developed with two third year high school classes in Distrito Federal. It adopted a qualitative approach (FLICK, 2009) to collect and analyze data, as a methodology it used an Action Research (BARBIER, 1985, 2007) which was conducted through the application of the following research tools: participants' and teachers' daily, initial questionnaire, oral and written participants' production. The data were collected in the second semester of 2013 and analyzed based on language theories (BAKHTIN, 2006, 2013), (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1997), (BENVENISTE, 2005); teaching through genres (BAKHTIN, 2006, 2013), (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1997), (BAZERMAN, 2011), (ROCHA, 2012), (ROJO, 2009), supported by pedagogical sequences (DOLZ et al 2011), (CRISTOVÃO, 2009). Other constructs also were helpful for this study, such as identity theory in teaching Foreign Language (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), (LEFFA, 2013), (REVUZ, 2008), (MOITA LOPES, 2002), (HALL, 2003); the multiliteracies (Kope & KALANTZIS, 1996), (ROCHA, 2012), (ROJO, 2009, 2012), (DIONISIO, 2011), (DIAS, 2012), (RAJAGOPALAN, 2003) linked to theories about new technologies (PERRENOUD, 2000), (RIBEIRO, 2007) (PEREIRA, 2007). In this study, the discussion and analysis of the data showed that teaching discursive genre through pedagogical sequences contribute to a more enjoyable classroom environment and create a comfortable climate to develop the learning processes, moreover, when students participate in oral language action they realized themselves as agent who use language use which improved and developed the students agency power (BAZERMAN, 2011). The analysis also revealed that the language actions guided the teaching and learning processes because through them, learners interacted in Spanish language; the action language as well enabled the participants built their critical analysis of the use and importance of each genre studied.

**Key-words:** Spanish as Foreign Language. Discursive Genre. Pedagogical sequence. Action research.

**LISTA DE SIGLAS**

LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
P-A	Pesquisa-Ação
DIP	Diário de Itinerância do Participante
DIPP	Diário de Itinerância do Professor /Pesquisador
SD	Sequência Didática
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
OCEMs	Orientações Curriculares para Ensino Médio/ Línguas Estrangeiras
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Esquema de Sequência Didática (DOLZ et al., 2011).....	83
QUADRO 02 – Modelo de Sequência Didática GEDLE.....	86
QUADRO 03 – Planilha para análise de material (CRISTOVÃO, 2009) .....	88
QUADRO 04 – Resumo do cenário de pesquisa .....	90
QUADRO 05 – Resumo do perfil dos participantes/3º A .....	91
QUADRO 06 – Resumo do perfil dos participantes/3º B .....	92
QUADRO 07 – Dados do questionário inicial .....	93
QUADRO 08 – Dados do questionário inicial .....	93
QUADRO 09 – Dados do questionário inicial .....	94
QUADRO 10 – Dados do questionário inicial .....	95
QUADRO 11 – Dados do questionário inicial .....	96
QUADRO 12 – Dados do questionário inicial .....	97
QUADRO 13 – Trechos do diário de itinerância do professor/ pesquisador da 1ª SD.....	103
QUADRO 14 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 1ª SD/3ºB	103
QUADRO 15 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 1ªSD/3ºA	104
QUADRO 16 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 1ªSD/3ºB	105
QUADRO 17 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 1ªSD/3ºB	105
QUADRO 18 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºA	106
QUADRO 19 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºB	106
QUADRO 20 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºA	106
QUADRO 21 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºB	107
QUADRO 22 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/ 3ºA.....	108
QUADRO 23 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/ 3ºA .....	112
QUADRO 24 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºB	112
QUADRO 25 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºA	113
QUADRO 26 – Interpretação do texto do manual de celular da 2ª SD .....	114
QUADRO 27 – Trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador da 2ªSD/3ºB	114
QUADRO 28 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes 3º A e B .....	115

QUADRO 29 –Trechos dos diários de itinerância do professor/pesquisador da 2ª SD.....	116
QUADRO 30 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/ 3º B.....	117
QUADRO 31 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/ 3º B .....	118
QUADRO 32 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3º A .....	120
QUADRO 33 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ªSD/3º A e B...	121
QUADRO 34 – Resumo das propostas das SDs aplicadas .....	122
QUADRO 35 – Instrumentos utilizados na análise .....	126
QUADRO 36 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 1ªSD/ 3ºA e B...	128
QUADRO 37 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 1ª SD/3ºA e B...	131
QUADRO 38 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª/3ªSD/3ºA e B	134
QUADRO 39 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B ..	135
QUADRO 40 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/3º A e B...	137
QUADRO 41 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/3ºA e B...	138
QUADRO 42 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B..	138
QUADRO 43 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3º A e B..	139
QUADRO 44 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B..	143
QUADRO 45 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B..	145
QUADRO 46 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B ...	146
QUADRO 47 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/3ºA e B...	147
QUADRO 48 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	148
QUADRO 49 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	149
QUADRO 50 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	151
QUADRO 51 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	153
QUADRO 52 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	154
QUADRO 53 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	155
QUADRO 54 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3ºA e B...	157
QUADRO 55 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/3ºA e B....	157
QUADRO 56 –Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/3ºA e B.....	161
QUADRO 57 – Mensagens dos cartões da 1ª SD/ 3ºA.....	163
QUADRO 58 – Mensagens dos cartões da 1ª SD/ 3ºB .....	163
QUADRO 59 – Texto do Manual da 2ª SD/ 3º A .....	164
QUADRO 60 – Texto do Manual da 2ª SD/ 3º B .....	166
QUADRO 61 – Texto do Manual da 2ª SD/ 3º A .....	169

QUADRO 62 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B..	170
QUADRO 63 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B..	171
QUADRO 64 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 2ª SD/3ºA e B ..	172
QUADRO 65 – Relatos da Comunidade do Facebook da 3ª SD/3º B .....	173
QUADRO 66– Relatos da Comunidade do Facebook da 3ª SD/3º B .....	175
QUADRO 67 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3º B.....	176
QUADRO 68 – Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/3º A .....	177
QUADRO 69– Trechos dos diários de itinerância dos participantes da 3ª SD/ 3º B .....	177

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 01 - Cartões produzidos na 1ª SD/ 3º A .....	161
FIGURA 02 - Cartões produzidos na 1ª SD/3º B .....	163
FIGURA03 - Manual produzido na 2ª SD/ 3º A .....	165
FIGURA 04 - Manual produzido na 2ª SD/3º B .....	167
FIGURA 05 - Manual produzido na 2ª SD/3º A .....	169

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>017</b>
1.1 Origens da pesquisa e sua relevância	017
1.2 Contextualização da pesquisa	020
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	023
1.4 Organização da dissertação	024
1.5 Algumas considerações	025
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA</b>	<b>027</b>
2.1 A Língua(agem)	027
2.2 Os Gêneros discursivos no ensino de LE	041
2.3 Os multiletramentos e as novas tecnologias	051
2.4 A relação entre Identidade e o processo de Ensino/aprendizagem de LE	066
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>075</b>
3.1 A importância da pesquisa qualitativa	075
3.2 A “apaixonante” pesquisa-ação	076
3.3 A Sequência Didática	080
3.4 O Cenário de pesquisa	089
3.5 Os Aspectos éticos	090
3.6 Os Participantes	091
3.7 Os Instrumentos	098
3.7.1 Diário de itinerância dos participantes	098
3.7.2 Diário de itinerância do professor /pesquisador	100
3.7.3 Questionário inicial	100
3.7.4 Gravações em áudio e vídeo	100
3.7.5 Produções dos alunos	101
3.8 Coleta de dados	101
3.9 Sequência das SDs aplicadas	102
3.10 Triangulação e resultados esperados	123
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>124</b>
4.1 Análise de dados por eixos temáticos	124
4.2 Interação e oralidade como ações de linguagem construindo identidade	126
4.3 Multiletramentos: o novo na sala de aula de LE	141
4.3.1 Os multiletramentos e os gêneros discursivos	142
4.3.2 As novas tecnologias na aula de LE	150
4.3.3 O despertar do poder de agência	153
4.4 Produção dos alunos	159
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>180</b>
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa	180
5.2 Implicação dos resultados da pesquisa	183
5.3 Limitações da pesquisa	184
5.4 Sugestões para estudos futuros	185
5.5 Outras considerações	185
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>187</b>

APÊNDICE A – Termo de consentimento e livre esclarecimento (escola)	194
APÊNDICE B – Termo de consentimento (aluno)	195
APÊNDICE C – Questionário inicial	196
APÊNDICE D – 1ª Sequência didática	198
APÊNDICE E – Diário de itinerância do participante	199
APÊNDICE F – 2ª Sequência didática	200
APÊNDICE G – Atividade de introdução do gênero manual de Celular	202
APÊNDICE H – 3ª Sequência Didática	203
APÊNDICE I – Atividade de apresentação do gênero Relato de Música do You Tube	204
APÊNDICE J – 3º Diário de itinerância do participante	205
ANEXO 01 – Modelos de cartões de votos	206
ANEXO 02 – Diários de itinerância dos participantes	207
ANEXO 03 – Produções dos alunos – Cartões de votos - tradução	208
ANEXO 04 – Produções dos alunos – Manuais de celular- tradução	209
ANEXO 05 – Produções dos alunos – Relatos de música do You Tube - tradução	210
ANEXO 06 –Produções dos alunos –Vídeos: instrução de uso do celular e vídeo clipe	211

## 1. INTRODUÇÃO

*“Pergunta de Caim ao Criador: Por acaso sou eu guardador do meu irmão? A resposta é afirmativa. Sim, professor, você é guardador da autoestima de seu aluno.”*  
(LAGO, 2011, p.81)

Neste capítulo apresento a trajetória da pesquisa realizada. Ele está dividido em cinco seções, a saber: conhecendo as origens e justificando a pesquisa; contextualizando a pesquisa; objetivos e perguntas de pesquisa; organização da dissertação e, por fim, a seção algumas considerações.

### 1.1 Origens da pesquisa e sua relevância

Devido ao caráter subjetivo desta pesquisa, condizentes com as características de pesquisas qualitativas de cunho interpretativista, e, por ser eu, ao mesmo tempo a pesquisadora e a professora das turmas nas quais foram coletados dados para a realização deste trabalho, fazendo com que eu me envolvesse em todos os processos dele, considero importante traçar uma rápida trajetória de minha experiência como professora afim de que se compreendam as origens deste estudo.

Comecei a atuar na profissão de professora lecionando língua portuguesa no programa Telecurso 2000, na pequena Cidade de Janaúba/MG, minha cidade natal. Nessa época, eu ainda não tinha conhecimento teórico, mas gostava dos primeiros passos que dava na profissão. Dois anos depois, comecei a fazer o curso de Letras/Português na Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros). Por alguns meses fiquei fora da sala de aula, pois tive que mudar para a cidade de Unaí /MG para realizar o curso de graduação. No segundo período do curso, consegui voltar para a sala de aula substituindo professores da Rede Estadual. No início do 5º período, por motivos pessoais, tive que mudar de cidade novamente, dessa vez para Montes Claros/MG. Nesta época, para não trancar o curso, uma vez que o curso de Letras/Português no qual

eu estava matriculada não tinha mais vagas, transferi minha matrícula para o curso de Letras/Espanhol.

Eu já gostava muito de dar aula e mesmo considerando a língua portuguesa como língua complexa, sentia-me estimulada a estudar muito para planejar as aulas. Porém, ao transferir meu curso, como já mencionei, comecei a fazer Letras/Espanhol no 4º período e para acompanhar os colegas que já participavam do curso desde o início, tive que aprender essa língua estrangeira com urgência. Já no 5º período eu conseguia acompanhar as aulas, e, segundo meus colegas, não era perceptível que eu havia entrado depois, sem conhecimento prévio sobre a língua.

Neste mesmo período surgiu uma oportunidade de trabalhar como estagiária ministrando aulas de língua espanhola em um projeto da Prefeitura Municipal de Montes Claros. Tal projeto oferecia aulas/oficinas no turno contrário que os alunos estudavam. Essa foi minha primeira e única experiência com crianças. Foi então que comecei a descobrir como seria prazeroso lecionar aulas de língua estrangeira.

Aprender a língua espanhola foi, para mim, sinônimo de inserção, pois se eu não a tivesse aprendido em tempo hábil, teria problemas em acompanhar minha nova turma. Fiquei aflita sem saber se conseguiria aprendê-la de forma rápida, mas depois, percebendo que estava conseguindo, sentia dentro de mim uma enorme felicidade. Aprender essa língua não significava só acompanhar a turma, mesmo porque eu sempre quis aprender uma língua estrangeira. Achava bonito quando ouvia alguém pronunciar alguma palavra em língua estrangeira, mas não tive condição financeira para estudar um novo idioma na fase da adolescência. Eu estava, então, maravilhada com esta conquista.

Desde então, esse sentimento passou a influenciar a minha prática pedagógica. Ao lecionar a língua espanhola, eu queria convencer os meus alunos de que todos eles seriam capazes de aprender uma segunda língua, assim como eu fui capaz. Preocupava-me, então, com o “ambiente” da sala a cada aula, pois queria que os alunos se sentissem a vontade, que tivessem coragem de se arriscar, de investir no aprendizado da língua.

Após a conclusão do curso de graduação, voltei para Janaúba/MG, onde consegui emprego para lecionar português e espanhol para alunos de cursos preparatórios para o vestibular e Enem e redação para os alunos do Ensino Médio em escolas particulares. Eu gostava muito das aulas que eu ministrava, mas queria algo mais. Por isso, no ano de 2010, me inscrevi no concurso para trabalhar como professora de língua espanhola na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Obtive

sucesso na seleção, apesar de não ter sido chamada para tomar posse logo no primeiro ano. Decidi, então, por motivos pessoais, fazer residência em Brasília /DF em 2012.

Chegando a Brasília, depois de alguns meses, comecei a trabalhar com espanhol e gramática da língua portuguesa em uma escola particular, ao mesmo tempo comecei a fazer disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da UNB (Universidade de Brasília). Cursei primeiramente a disciplina *Identidades no ensino aprendizagem de LE* com a Professora Doutora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Considero essa disciplina um marco deste momento acadêmico, porque cursá-la gerou uma transição, trazendo-me amadurecimento teórico. Depois, cursei *Abordagens no ensino de línguas* com a Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis. Esta última disciplina mostrou-me a necessidade de realizar alterações no projeto inicial de minha pesquisa (mencionarei como isso aconteceu mais adiante). Depois de um ano, fui aprovada na Seleção do Mestrado e fui nomeada no concurso que havia realizado em 2010. Esse foi um momento de muita alegria para mim, pois realizava dois grandes sonhos.

Quando ingressei no mestrado, eu já havia formulado um projeto de pesquisa sobre crenças de professores de LE. Minha intenção era comparar as crenças de professores de espanhol do norte de Minas com as crenças de professores de espanhol de Brasília, observando a influência dessas crenças na prática dos docentes. Todavia, eu sabia que esse projeto poderia ser modificado, mas o que não queria que mudasse era o meu desejo de fazer com que a minha prática docente gerasse ações que facilitassem a atuação dos alunos no uso da linguagem, mesmo sabendo que esses alunos tinham pouco contato com a língua espanhola. Queria também que a minha prática os levasse a entender o quanto um idioma poderia mudar suas vidas, não apenas no aspecto profissional, mas pessoal, resgatando e estimulando a se reconhecerem capazes. Esse era meu desejo.

Ao estudar a disciplina *Abordagens no ensino de línguas*, tive meu primeiro contato com as teorias sobre gêneros discursivos. Nesse momento, eu já estava lecionando espanhol em uma escola pública do DF. Percebi que aquilo que eu tinha como objetivo estava expresso nas teorias sobre gêneros discursivos e que ao fazer emprego delas, eu poderia contribuir para que meus alunos pudessem se comunicar por meio de um novo idioma, sentindo-se agentes do processo de ensino/aprendizagem e que isso poderia mudar a história de vida de muitos deles. Além disso, essas teorias

despertaram-me uma curiosidade. Eu me questionava da seguinte forma: “Será que essas teorias se aplicariam à minha realidade? Será que se aplicariam à realidade das salas de aula de uma escola pública, onde os alunos, na maioria das vezes, estão desmotivados? Em escolas nas quais as salas estão sempre superlotadas e a quantidade de aulas é insuficiente? Esses questionamentos trouxeram-me o desejo de tentar, de experimentar como seria usar os gêneros discursivos em minhas aulas. Eu imaginava que seria difícil e me senti, muitas vezes, perdida. Mas as teorias utilizadas neste estudo, o diálogo e a orientação da professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis me ajudaram a caminhar e a vencer todas as etapas para que esta pesquisa fosse desenvolvida e concluída.

Hoje me sinto realizada por ter atingido o objetivo ao qual me propus quando ainda sonhava em fazer o mestrado. Reconheço que meu amadurecimento não foi apenas profissional porque a minha prática hoje não é mais a mesma. Ela é diferente de como era antes de eu conhecer as teorias nas quais me apoiei para realizar este estudo. Acredito que isso aconteceu porque o mestrado me proporcionou também um amadurecimento pessoal. Tal amadurecimento resultou em tratar a questão do plurilinguismo com mais dialogismo, com conhecimento, reconhecimento e respeito às diferentes identidades que são manifestadas nos diferentes momentos de interação nos quais atuo.

## **1.2 Contexto da pesquisa**

A Linguística Aplicada, doravante (LA) passou a ser considerada campo de estudo no âmbito das Ciências da Linguagem após a II Guerra Mundial (ALMEIDA FILHO, 2008). Desde então, ela tem contribuído para que o ensino de línguas, assim como a formação e aperfeiçoamento de professores de línguas, estejam cada vez mais ligados a vida social.

Com o passar dos anos, a sociedade mudou, e com isso se destacaram também mudanças no caminho das pesquisas dentro da LA. Nesse sentido, vários autores ressaltam esse novo caminhar dentro da LA, entre esses autores, Fabrício (2001), ressalta que as pesquisas realizadas em LA, atualmente, têm uma tendência a

focalização da língua como prática social observando-a em uso e não apenas por meio de sua estrutura. Outros pesquisadores como Siqueira (2010) salientam que com a consolidação do caráter transdisciplinar da LA, começaram a surgir espaços para outros campos de estudos não menos importantes. Sobre essa questão Menezes *et. al.* (2009) consideram que,

a lingüística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência ( MENEZES et al., 2009, p.01).

O caráter atual da LA, apresentado pelos autores supracitados, parece suscitar teorias que geram reflexões cada vez mais intensas, principalmente dentro da acepção de como a língua(gem) tem influenciado a pesquisa e a prática de professores de línguas dentro e fora da sala de aula. Essa concepção de língua(gem) também parece orientar e justificar a prática do professor de línguas. Junto a essa questão, deparamo-nos com a necessidade de que os estudos dentro da LA possam responder às novas demandas sociais, principalmente no que diz respeito ao uso da língua no processo de interação.

Para discutir sobre esse posicionamento, este estudo apóia-se fundamentalmente nos pressupostos teóricos dos filósofos Bakhtin/Voloshinov (1997); Bakhtin (2006/2013) com a teoria da discursividade, a qual valoriza o uso prático e social da língua; nos estudos de autores que escrevem sobre LA os quais interpretam as teorias de Bakhtin, dentre eles: Brait (2012), Faraco (2009), Cristovão (2009) e nos estudos do discurso realizados por Benveniste (2005) cuja pesquisa enfoca uma comparação da linguagem animal com a linguagem humana.

Ainda sobre as reflexões suscitadas pela LA, ressalta-se o caráter líquido da sociedade atual (BAUMAN, 1998), e, por muitas vezes, excludente. Esses fatores têm inquietado o ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) nas escolas públicas, pois, ensinar LE hoje deve estar muito além de proporcionar um ensino instrumental. Busca-se capacitar os estudantes para que se tornem cidadãos multiletrados e capazes de atuar discursivamente por meio da língua(gem) de forma que sejam incluídos no processo de interação global que os novos tempos desafiam. Faz-se necessário que o ensino de línguas, tanto de língua materna quanto o de língua estrangeira leve em consideração as

práticas de linguagem, visto que as relações humanas que são por elas permeadas são também permeadas por diferentes representações e ideologias.

Buscando atingir a essa demanda do ensino/aprendizagem de LE na atualidade, abordo nesta pesquisa um diálogo entre a teoria dos gêneros discursivos atrelada aos multiletramentos e às novas tecnologias. Para a efetivação desse diálogo revozeo as concepções teóricas de Bakhtin (2006/2013), Bakhtin/ Voloshinov (2007), Rojo (2009, 2012), Mota Roth (2011), Rocha (2012), Dolz *et al* (2011), Dias (2012), Rajagopalan (2013), Cope e Kalantzis (1996), Soares (2010) e os documentos oficiais PCNEMs (2000) e OCEMs (2006).

Ao se levar em conta o uso da linguagem via práticas sociais, isto é, o uso da linguagem por meio da manifestação de diferentes identidades, adoto os construtos apresentados pelos estudos de Mastrella-de-Andrade (2011), Leffa (2013), Rajagopalan (2002), Hall (2003), Irala (2010) e Moita Lopes (2002).

Muito se tem falado em LA sobre a necessidade de se repensar a prática docente. Desta forma, são frequentes os questionamentos sobre como é desenvolvido o ensino de LE, como e o que ensinar, como se aprende, o que se deve aprender, dentre outras questões. Embasado nos teóricos já mencionados este estudo pretende repensar a prática de LE de uma escola pública de ensino básico do DF, oportunizando aos estudantes participantes desta pesquisa o contato com ações de linguagem por meio dos gêneros discursivos com vistas a possibilitar maior apropriação da língua espanhola como LE levando-os a se perceberem agentes de seu próprio aprendizado.

Para guiar o caminho percorrido, adoto como metodologia a Pesquisa-ação (doravante P-A) baseada principalmente nas orientações de Barbier (1985, 2007). Essa escolha se justifica devido ao fato de a P-A proporcionar tanto ao pesquisador quanto aos participantes momentos de reflexão. Tais momentos fazem com que o professor/pesquisador possa avaliar sua prática não apenas pelo seu próprio ponto de vista, pois, no decorrer da pesquisa, durante a realização das etapas da P-A, as ações realizadas via ciclos oportunizam mudanças simultâneas para a aplicação da pesquisa, propiciando ao professor/pesquisador verificar o que é importante para a educação (cujo cerne neste estudo é o ensino de línguas) para se ressignificar a todo momento.

Na seção seguinte explicito os objetivos e questões norteadores deste estudo.

### 1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Corroborando o caráter transdisciplinar e social da LA na atualidade, minha experiência como professora e o acesso que tive às leituras sobre teorias que tratam do ensino de LE nas escolas tive o interesse em pesquisar sobre gêneros, multiletramentos, novas tecnologias, identidades e poder de agência no ensino de espanhol na escola pública. Desse modo, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar o uso dos gêneros discursivos nas aulas de Espanhol como LE no Ensino Regular de uma escola pública de forma que as aulas ministradas nessa escola explorem perspectivas crítico-discursivas, as quais capacitem os alunos a interagirem quando do uso da linguagem para sua formação enquanto cidadãos.

Partindo desse objetivo geral delimitei os objetivos específicos de forma a localizar e centralizar os pilares desta investigação. Sendo assim, os objetivos específicos são os seguintes:

- Promover os multiletramentos dentro da sala de aula de espanhol contribuindo para a formação de cidadão agente na sociedade.
- Proporcionar aos aprendizes a interação em ações de linguagem tanto escrita quanto oral para facilitar o processo de apropriação da LE.

Diante dos objetivos mencionados, os quais buscam trazer contribuições para o ensino de espanhol como LE na escola de Ensino Regular, principalmente da rede pública, apresento a seguir as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação:

1. De que maneira a aula de espanhol, por meio do uso dos gêneros discursivos embasados em SD (Sequência Didática), pode contribuir para a construção de identidade dos aprendizes de forma que eles se percebam como falantes da LE?
2. Como os gêneros discursivos atrelados às novas tecnologias e aos multiletramentos podem contribuir para mudar o cenário de ensino-

aprendizagem de LE de maneira a estimular os alunos a serem agentes de seu aprendizado?

3. Em que medida as ações de linguagem são norteadoras do ensino-aprendizagem de LE de forma que ocorra a apropriação da nova língua?

#### **1.4 Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo I, apresentei as origens, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos e as perguntas que nortearam este estudo. No capítulo II trago o referencial teórico no qual este trabalho foi embasado. Nele trago discussões e diálogos entre os construtos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa. Traço uma discussão sobre os conceitos sobre língua(gem) e fundamento o conceito que embasa este trabalho. Em seguida, apresento as teorias a respeito dos gêneros discursivos, as contribuições dos multiletramentos para o ensino de LE e, por fim, realizo o diálogo entre as teorias sobre Identidades no ensino/aprendizagem de LE.

No capítulo III, descrevo a metodologia de pesquisa adotada ressaltando a importância da pesquisa qualitativa, bem como a relevância da metodologia pesquisa-ação (PA). No mesmo capítulo fundamento a escolha do método sequência didática (SD) por meio das teorias a ela correlacionadas, descrevo o cenário da pesquisa, os aspectos éticos respeitados, os participantes e suas representações observadas por meio do questionário inicial, além de apresentar também os instrumentos de coleta de dados explicitando como se deu cada aplicação de SD e os resultados esperados.

No capítulo IV apresento a análise de dados e a discussão dos resultados obtidos. Tais resultados são fruto do processo de triangulação de dados coletados por meio dos instrumentos: diário de itinerância do participante (conforme os estudos de René Barbier, 1985; 2007), diário de itinerância do professor/pesquisador e produção dos alunos. A discussão articula quatro eixos, são eles: interação e oralidade como ações de linguagem construindo identidades; multiletramentos: o novo na sala de aula de LE e produção dos alunos.

No quinto e último capítulo, retomo os objetivos da pesquisa e respondo as perguntas que nortearam este estudo, além de tecer reflexões sobre as implicações e limitações da pesquisa. No mesmo capítulo, apresento sugestões para a realização de pesquisas futuras que se farão importantes para o processo de ensino/aprendizagem de LE no ensino regular.

### **1.5 Algumas considerações**

Nesta seção trago algumas justificativas para termos e aspectos utilizados nesta dissertação os quais objetivam fazer com que a leitura e compreensão pelo leitor tornem-se mais claras.

Durante a tessitura do texto mesclei o uso dos pronomes em primeira pessoa do singular (eu) e em primeira do plural (nós). Optei por utilizar (eu) quando as reflexões eram minhas, produzidas por meio das diversas leituras durante a realização desta pesquisa, no entanto, utilizei (nós) quando as reflexões e opções eram advindas das conversas com minha orientadora, Maria da Glória. Utilizei o pronome (nós) ainda para demonstrar que me referia não só a mim, mas aos professores de línguas.

No primeiro tópico do capítulo teórico, optamos, eu e minha orientadora, pela nomenclatura língua(gem) por acreditarmos que os conceitos língua e linguagem não se excluem, nem se separam. Tal escolha corrobora as teorias nas quais nos embasamos. Além disso, este trabalho opta pela nomenclatura gêneros discursivos em detrimento a gêneros textuais por acreditar que dessa forma se atingem todos os aspectos que estão envolvidos na produção de um gênero como será minuciosamente explicado no segundo tópico do capítulo II. Ainda no capítulo teórico apresento teorias de Bakhtin e para apresentar a referência do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, embora utilize a edição de 1997 que denomina apenas Bakhtin como autor, optamos por declarar como autores Bakhtin e Voloshinov.

No capítulo IV da análise de dados, apresento os relatos do diário de itinerância dos participantes, optei por não corrigir as frases dos alunos, dessa forma elas são apresentadas da mesma maneira que foram escritas e entregues para que assim não se descaracterize a veracidade e legitimidade dos dados coletados. Também as

produções dos alunos após a última etapa de cada sequência didática aplicada (produção final), não passaram por correções, por isso alguns dos materiais apresentados ainda apresentam irregularidades ortográficas e/ou gramaticais. Ao fazer as análises das produções, ainda nesse capítulo, não esgotei as observações referentes aos problemas que os alunos apresentaram na pronúncia e escrita, apenas apresentei algumas observações e correções, isso devido à extensão na qual este trabalho já se encontrava.

Após esclarecer alguns pontos desta dissertação, encerro este capítulo preliminar e adentro a partir de agora a primeira parte do estudo que trata do embasamento teórico.

## 2 . O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

*Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.*

— BAZERMAN, 2011, p. 23

Muito se questiona, dentro das pesquisas realizadas em LA, sobre o papel do professor de LE. Concernente a essas pesquisas, um aspecto considerado desejável refere-se à reflexão que o professor deve fazer acerca de sua própria prática. Para que tal reflexão ocorra, é necessário que o professor analise sua prática e suas opções metodológicas e para justificar-se, no que diz respeito a essas escolhas, necessita conhecer em profundidade um aporte teórico capaz de realizar o diálogo entre o que ele deseja e o que ele acredita ser o seu papel no processo de ensino/aprendizagem.

Neste capítulo apresento o arcabouço teórico que escolhi para fundamentar a minha prática pedagógica e, por conseguinte, a pesquisa que realizei. Nele serão apresentados os conceitos de língua(gem), pois tais conceitos devem estar relacionados às práticas pedagógicas de professores de línguas. Também serão apresentadas neste capítulo as teorias relacionadas aos gêneros discursivos sequenciadas pelas teorias acerca de multiletramentos e de novas tecnologias, pois tais construtos deram suporte para que as práticas elaboradas para a realização desta pesquisa fossem recebidas com entusiasmo pelos participantes e, dessa forma, colaboraram para que as aulas fossem mais dinâmicas e instigantes. Por fim, este capítulo abordará as teorias referentes às identidades no ensino de LE, uma vez que elas foram ressignificadas em todos os momentos de aplicação desta pesquisa.

### 2.1 Língua(gem)

O ensino de línguas toma rumos que, muitas vezes, são definidos pelo conceito de língua(gem) que se adotada. O termo língua pode ser tratado por várias vertentes

teóricas como, por exemplo, a estruturalista, a cognitivista, a discursiva, entre outras. Apresentarei com mais detalhes a que é abordada nesta pesquisa, a saber, a perspectiva discursiva. Cabe ressaltar que não é intenção desmerecer nenhuma outra teoria, mas justificar nossa escolha.

Embora tenhamos adotado uma linha teórica para definir língua(gem), consideramos importante apresentar outras teorias que definem esse construto, pois, ao empregá-lo de uma forma ou de outra o professor de língua reflete a prática de ensino por ele adotada. Essa informação está embasada no fato de que grande parte das aulas de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras são ministradas via abordagem gramatical, isto é, dando pouca atenção ao uso da língua. Essa característica estruturalista faz com que o aluno considere muito difícil estudar uma língua estrangeira, pois estuda as estruturas, muitas vezes, complexas e não vê a importância desse conhecimento na prática.

À luz da teoria de Bakhtin/Voloshinov (1997) que é apresentada, principalmente, em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem” este estudo corrobora que língua(gem) não se excluem, mas se integram.

Para que se possa compreender melhor as diferentes teorias sobre língua(gem), abordarei aspectos importantes de duas teorias que Bakhtin/Voloshinov apresentam na obra supracitada. Ao questionar o principal objeto da filosofia da linguagem, Bakhtin/Voloshinov apresentam duas orientações teóricas, a saber: “o subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato”. O “subjetivismo idealista” considera a língua como um produto acabado, apóia-se sobre a enunciação monológica e, dessa forma, “interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 72). Esse ponto de partida da teoria do subjetivismo idealista considera importantes os atos de fala, ou seja, a linguagem do falante. No entanto, ela considera apenas a questão individual, conforme observa-se na seguinte citação: “A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 82).

A teoria do subjetivismo idealista foi criticada por Bakhtin/ Voloshinov (1997), segundo estes filósofos, embora ela apresente a linguagem e os discursos, deixa a cargo individual do falante a responsabilidade por esses discursos. Sobre esse aspecto os

autores apontam explicações relevantes, vejamos a primeira: “A personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletivista: a explicitação ideológica de uma situação econômica complexa e estável projeta-se na alma individual” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 117). É possível perceber nessa citação que, embora cada falante tenha sua linguagem própria, sua enunciação<sup>1</sup>, ela não é individual, mas é mesclada de fenômenos que emergem do contato social. Por isso, essa teoria não contempla todos os aspectos da língua, pois, para que ela tenha vida é preciso que seja utilizada e para que se utilize a língua se faz o contato com os outros falantes no meio social, voltarei a mencionar esse aspecto mais adiante.

A segunda orientação teórica apresentada na obra foi o objetivismo abstrato. Sobre essa teoria os autores apontam as seguintes características:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e preempatória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva (...) (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.82).

As frases citadas acima demonstram que apenas o aspecto estrutural foi considerado como essencial para que se pudessem desenvolver estudos sobre a língua. Dessa forma, não se consideram, assim como na teoria do subjetivismo idealista, os atos de fala individuais e sociais e tampouco se valoriza o aspecto histórico e evolutivo da língua. Pelo contrário, de acordo com as duas teorias “o presente da língua e sua história não se entendem entre si, são incapazes de se entenderem” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.81).

Ao apresentar os aspectos do “objetivismo abstrato”, os autores apresentam e problematizam os estudos desenvolvidos pelo principal teórico dessa corrente, Saussure. Eles apontam que, de acordo com Saussure, “é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma e esclarecer todos os fatos de linguagem com referência as suas formas estáveis e autônomas (auto-regulamentadas)” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 86). Considerar a língua como estável, como considerava Saussure, significa não observar o que ocorre ao utilizarmos a linguagem, é

---

<sup>1</sup>A enunciação será tratada mais a frente ao apresentar as teorias de Bakhtin.

colocar “a língua fora do fluxo da comunicação verbal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 107), pois, na realidade, fazemos uso da língua de acordo com o momento, ou seja, a palavra ganha vida quando a utilizamos. Dessa forma, ela pode mudar de sentido se a interação na comunicação assim a exigir. Nesse sentido, como afirmam Bakhtin/Voloshinov (1997), a palavra é totalmente determinada por seu contexto. Em contrapartida, os adeptos da teoria de Saussure consideram que a palavra que aparece em diferentes contextos está no mesmo plano de significado, o que é considerado um erro pelos autores que reiteram que: “na verdade as coisas são bem diferentes: os contextos possíveis de uma única e mesma palavra podem ser frequentemente opostos” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1997, p. 107). Exemplificando, a palavra ‘sede’ pode expressar diferentes necessidades, como por exemplo, a necessidade de tomar água, a necessidade de bens materiais, a necessidade de sonhos, etc. Além disso, dependendo do contexto que ela for utilizada, tal palavra poderá expressar diversos sentimentos como: desejos, ódio, ansiedade, entre outros.

Apesar de considerar o contexto para determinar uma palavra, Bakhtin/ Voloshinov (1997), não desvalorizam a estrutura da língua, mas consideram que ela funciona ao falante de maneira distinta do que se apresenta no estruturalismo de Saussure:

Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas (...). A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.91-92).

Por meio dessa citação é possível refletir que o falante não parte das estruturas da língua quando vai interagir em ações discursivas, na verdade o que mais interessa ao falante é fazer uso da língua para suprir suas necessidades enunciativas, “trata-se, para ele, de utilizar formas normativas num dado contexto concreto” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.92).

Ainda apresentando características do estruturalismo, também considerado como sincrônico, essa teoria separa a língua da fala, como é apresentado no trecho a seguir: “Destaquemos esta tese fundamental de Saussure: a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual (BAKHTIN/VOLOSHINOV,

1997, p. 87).” A conclusão de Saussure pode ser o ponto crucial no que tange a diferença entre o estruturalismo e as demais teorias, pois ao fazer essa separação, não se considera a língua em sua utilidade, em seu uso prático, uma vez que toda palavra está sempre carregada de um sentido ideológico (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), por isso: “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 95). Os autores reiteram ainda que:

A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 95).

Retomando as características da primeira orientação teórica: subjetivismo idealista, ainda é importante destacar que para essa teoria:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística. (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 1997, p.72).

Após apresentar neste trabalho as principais características das duas orientações discutidas por Bakhtin/Voloshinov (1997), é possível comparar essas duas vertentes teóricas. Ambas se contrapõem ao explicar o que é a língua. Ao configurar a língua como atividade, o subjetivismo idealista considera que ela é utilizada apenas por caráter individual, o que está envolvido no seu processo de utilização e as influências sociais não são consideradas. Enquanto o objetivismo abstrato apresenta que a língua é composta puramente de estruturas linguísticas, isso deixa o processo de uso apenas a cargo dos elementos que a compõe. Esse aspecto faz com que a língua seja limitada como é descrito no trecho abaixo.

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais,

morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações de orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 306).

Analisando as características das duas orientações, Bakhtin/Voloshinov concluem que nem o subjetivismo idealista nem o objetivismo abstrato apresentam teorias suficientes para lidar com os aspectos múltiplos da linguagem. Para complementar e fortalecer essa teoria, antes de abordar os fundamentos que justificam essa conclusão dos autores, destaco a explicação das diferenças na linguagem humana e animal de Benveniste (2005) para que se torne ainda mais fundamentada a nossa opção ao definir língua(gem).

Utilizando o exemplo das abelhas, Benveniste (2005) explicou como funciona a linguagem humana e porque ela é tão específica e importante. De acordo com a linguística “as abelhas mostram-se capazes de produzir e de compreender uma verdadeira mensagem” (BENVENISTE, 2005, p. 65), de forma que as mensagens de umas abelhas geram uma certa conduta das demais abelhas e não uma resposta. O autor afirma também que as abelhas não conhecem o diálogo, que este é uma condição da linguagem humana: “Falamos com outros que falam, essa é a realidade humana” (BENVENISTE, 2005, op.cit). Dessa forma, entre os animais existe uma comunicação e entre os seres humanos existe uma linguagem, pois os seres humanos reagem a estímulos, influenciados pelo ambiente, pela crença, pelo momento em que está vivendo, ou seja, pelo meio social e particular. Portanto, não se pode separar a linguagem do meio social e dos aspectos históricos pelos quais perpassam a língua.

Essa reflexão que compara a comunicação animal com a linguagem humana serviu para repensarmos as teorias referentes à língua(gem), pois, se a língua for considerada apenas como estrutura e se não se considerar o elo entre língua/fala/discurso seríamos como animais que apenas se comunicam, nós apenas pronunciaríamos as palavras sem que elas tivessem “pesos” e intenções diferentes, mas sabemos que não agimos assim. Ao utilizar uma palavra, muitas vezes, ela pode estar carregada de ironia, sarcasmos, e isso pode ser compreendido por meio das expressões que utilizamos ao dizê-la ou o contexto no qual ela é utilizada. Em nossos discursos, nosso falar vai além de simples comunicação, perpassa por caminhos identitários que nos prescreve enquanto sujeitos que vivem num ambiente que capta influências

diversas. Ainda sob a teoria de Benveniste (2005), a língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, interpela o outro e se faz reconhecer por ele. Ora, a língua deve ser compartilhada socialmente, que a palavra está sujeita a fins individuais e intersubjetivos, juntando-lhes assim um perfil novo e estritamente pessoal.

Contrariamente à teoria de que a língua deve ser estudada a partir de suas estruturas, na perspectiva discursiva bakhtiniana, a língua é vista como um processo social de comunicação e não um conjunto de estruturas. Dessa forma, “o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir” (FARACO, 2009, p. 126). Ao refletir a teoria bakhtiniana percebo que é preciso abordar a língua considerando seus aspectos históricos, identitários, estruturais e sociais. Utilizando essa abordagem, podemos oportunizar aos nossos alunos possibilidades de atuarem nas diversas esferas da sociedade, como apresenta Faraco (2009) ancorado nas ideias bakhtinianas,

Uma pessoa que domina os modos de dizer numa esfera da comunicação cultural (sabe, por exemplo, dar uma aula, travar uma discussão científica, elaborar um tratado filosófico, escrever um poema), pode se sentir pouco à vontade em outra: cala-se ou então intervém de maneira muito desajeitada numa conversa social ou numa assembléia de sindicato (FARACO, 2009, p. 131).

Refletindo sobre o que apresenta Faraco (2009), é possível compreender que esses modos de dizer são as diferentes interações das quais participamos no nosso dia-a-dia, dessa forma se conhecemos e sabemos utilizar um número variado de discursos conseguiremos atuar em diferentes momentos de interação, adequando-nos às diversas características que cada momento exige.

Corroborando as ideias bakhtinianas, adotamos neste trabalho as teorias sobre língua(gem) desenvolvidas por Bakhtin e pelos componentes de seu grupo conhecido como Círculo de Bakhtin. Antes de prosseguir com as reflexões, considero importante esclarecer o que se convencionou chamar de Círculo de Bakhtin. De acordo com Faraco (2009), o círculo era constituído por pessoas de diversas formações e atuações profissionais, dentre esses profissionais, além de Bakhtin, os que mais são citados por autores que discutem as obras de Bakhtin e as autorias delas são Valentin N.

Voloshinov e Pavel N. Medvedev. Para conhecer um pouco sobre o que refletia esse grupo, apresento alguns aspectos abaixo.

Os membros do Círculo tinham uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, o que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram. Mergulharam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo. Podemos acrescentar a essa paixão outra que, progressivamente, invade os interesses do círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem (FARACO, 2009, p. 14).

O que chama a atenção entre esses aspectos apresentados por Faraco (2009) é a paixão pela linguagem, ela era pensada e discutida não como estrutura, mas como atividade. Outro aspecto importante da citação acima é o caráter interdisciplinar do Círculo, pois autores que o compunham debatiam ideias de diferentes áreas. Isso poderá nos ajudar a compreender melhor o que defende a teoria bakhtiniana que será tratada a seguir.

A principal característica do enfoque discursivo de Bakhtin é considerar todos os aspectos nos quais atua o sujeito ao interagir em ações de linguagem. Assim como Cristovão (2009), entendo ações de linguagem não como habilidade que é determinada por fatores biológicos, o que iria de encontro à perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, mas sim como uma unidade psicológica a ser analisada e aprendida. Ações de linguagem são situadas social e historicamente e influenciadas pelo contexto (CRISTOVÃO, 2009). Dessa forma, ações de linguagem organizam discursos considerando os elementos que os compõem. Tal característica dialoga com o princípio da língua(gem) defendido pela perspectiva bakhtiniana, pois considera o que ajuda a formar os discursos.

Para entender o que defende Bakhtin acerca da língua(gem) é importante refletir sobre os construtos por ele apresentados. Começarei minhas reflexões pela teoria da enunciação.

A língua não existe fora de um contexto social (BAKHTIN, 1997), dessa forma, considerar a enunciação, ao se falar de língua, é crucial para entendermos o processo da

linguagem, pois, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciação” (BAKHTIN, 2006, p.261). Mencionando essa questão Yaguelo<sup>2</sup>, nos diz que

Bakhtin [...]valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunidade, que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais (YAGUELO, 1997, p.14).

Valorizar a língua como social é reconhecer os aspectos que envolvem seu uso. O que dizemos está relacionado com o contexto no qual falamos. Dessa forma, a enunciação é “compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 1997, p. 16). Cada enunciação não é vazia de sentido, nenhum enunciado é totalmente novo. Dentro de um diálogo o papel de cada falante é influenciado por diversos fatores, internos e externos. Essa característica da enunciação defendida por Bakhtin e seu Círculo permite que compreendamos melhor esse elo entre língua(gem), como é apresentado na citação a seguir.

As noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nelas envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativa- discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação. Gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (BRAIT, 2012, p.65).

Considerando, então, que a enunciação não é vazia, não é posse somente do falante e de que “a situação social, mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura

---

<sup>2</sup>Ver prefácio da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*.

da enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 113), cabe concluir, não esgotando a discussão, mas abreviando-a neste espaço, que “cada enunciação particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p.262). Voltarei a abordar a enunciação no próximo tópico deste capítulo que tratará dos gêneros discursivos

Cabe também atrelar a essa reflexão sobre a enunciação a importância que a palavra tem no processo enunciativo, para tanto abordarei a explicação na qual Bakhtin (2006) apresenta a palavra que o falante utiliza em seu discurso nos seguintes aspectos:

como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2006, p. 294).

Ao analisar a explicação de Bakhtin (2006), percebo que sua afirmação de não haver um único aspecto para a palavra fortalece a teoria de que não parece ser coerente explorar o ensino de uma língua apenas por suas estruturas, pois a concepção de língua considerada exclusivamente como estrutura separando-a da linguagem e desconsiderando as influências históricas e sociais não atendem à grande demanda da interação verbal, portanto, também isoladamente não atenderá às necessidades do novo falante de um idioma, que precisará atuar em diversos discursos. Dessa forma, a palavra exerce papel importante nesse jogo da enunciação, uma vez que ela pode sofrer inúmeras alterações de sentido, mesmo sendo estruturalmente a mesma.

Ainda conceituando a palavra para que não se tenha dúvidas quanto ao seu papel na enunciação, Bakhtin (2006) na citação abaixo relata o que pode e não pode acontecer com a palavra do falante.

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da ‘alma’ do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos; tem também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica (BAKHTIN, 2006, p. 327-328).

Um aspecto apontado por Bakhtin (2006) na citação acima de que não se pode prever o significado de uma palavra antes que ela seja empregada em um discurso, é importante para ressaltar que a forma como essa é pensado o processo de ensino/aprendizagem de LE precisa de reflexão. Pois, é preciso propiciar a atuação do aprendiz dentro dos discursos para que assim ele possa aprender as palavras utilizando-as dentro de contextos de ações da vida social. Mais uma vez é possível observar que apenas saber a estrutura da palavra (os aspectos gramaticais) não vai ajudar o aprendiz a atuar nos discursos da língua-alvo.

Fortalecendo a teoria da enunciação, prossigo esta reflexão apresentando aspectos sobre o conceito de ideologia defendido por Bakhtin e o Círculo. E o primeiro aspecto teórico que aqui apresento sobre ideologia considera que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.31). Ao apresentar esse conceito de ideologia, os autores consideram que ela pode ser construída juntamente com o meio em que se vive, pois os signos não apenas apresentam sentidos individualmente para cada falante, mas os sentidos dos signos são construídos a partir de cada relação social que se estabelecem como “sistemas ideológicos constituídos a partir da moral social, da ciência, da arte e da religião e cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercendo, por sua vez, sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 119). Portanto a ideologia, que é expressa nos discursos, pode aparecer imbuída de transparência ou camuflada em palavras que precisam ser interpretadas de forma mais aprofundada, como por exemplo, as propagandas que são fortemente veiculadas nos meios sociais. Pode-se considerar, dessa forma, a ideologia como cambiante, porque “a palavra como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 194).

Dessa vez, estabelecendo relação entre palavra e ideologia, apresento as concepções de Stella (2012) que trata essa relação com clareza ao mencionar no trecho abaixo o processo o qual o falante percorre ao dar vida à palavra.

O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, aprendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico resultado de um processo de interação na realidade viva (STELLA, p. 178).

Fica evidenciada pela citação da autora, embasada em Bakhtin, que uma palavra carrega com ela mais do que apenas seus aspectos estruturais, ela representa o que é vivenciado pelo falante e a sociedade na qual ele atua. Após essa reflexão, é possível apresentar que ideologia para o Círculo de Bakhtin é “o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista)” (FARACO, 2009, p. 46). Cabe ressaltar ainda que “esses termos (ideologia, ideologias, ideológico) não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de “mascaramento do real”, comum em algumas vertentes marxistas” (FARACO, 2009, p. 47). O autor aponta ainda que nas obras do Círculo “a palavra ideologia é usada, em geral, para designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial. Ou produção espiritual (...)” (FARACO, 2009, p.46). Esse esclarecimento a respeito do conceito de ideologia apontado por Faraco (2009) é importante para que não se confunda com outras definições de ideologia e destaque que esta pesquisa corrobora essa teoria considerando a ideologia como um processo cambiante que segue as mudanças e características da sociedade.

Parto agora para a reflexão do termo comumente usado nas obras de Bakhtin e do Círculo e pelos autores que adotam suas teorias, o dialogismo. Mas antes de abordar este termo, considero importante compreendermos primeiramente o que foi caracterizado como discursividade por Bakhtin. Contrapondo ao que foi tratado por teorias linguísticas a respeito da comunicação discursiva como a de Saussure de que existe o ouvinte e o entendedor, parceiros do falante (o falante e o ouvinte), Bakhtin (2006) considera que essa teoria aplicada no objetivo real da comunicação se torna apenas uma ficção científica, ele justifica sua colocação apresentando como funciona

esse processo de comunicação entre os participantes do discurso, como é possível observar no trecho a seguir

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.;essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Da forma como foi caracterizada por Bakhtin (2006), a interação nos discursos exige mais de cada participante, portanto, diferente do que foi apontado pela teoria Saussuriana, o ouvinte não é um mero espectador do discurso alheio, mas ele é aquele que participa ativamente da ação, podendo primeiramente escutar e depois posicionar-se a favor ou contra o discurso proferido. Pode-se entender, então, por meio das teorias de Bakhtin (2006), que o sujeito que expressa seu enunciado em um discurso espera uma ação responsiva do ouvinte, mas essa relação entre falante e ouvinte só é possível “entre enunciações de diferentes sujeitos (...)” (BAKHTIN, 2006, p. 276). Nessa afirmação é possível notar a importância da interação verbal para que se possa realizar uma relação discursiva na comunicação, além disso, o autor aponta que “essas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização, uma vez que, reiteremos, não são possíveis entre unidades da língua...” (BAKHTIN, 2006, p. 276). Logo, se isolarmos a língua não teremos condições de observar essa relação de discursividade. Concluo, dessa forma, que a discursividade é a relação de enunciação que ocorre entre os sujeitos ao interagir nos discursos, entendo, pois que dentro dessa relação a troca de turno na qual tanto falante quanto ouvinte trocam suas posições para expressar suas opiniões é o que Bakhtin chama de dialogismo.

O dialogismo pode ser considerado o fenômeno que ocorre entre os sujeitos nos discursos e que possibilita emergir as diferentes e diversas vozes que permeiam esses discursos, essas vozes não se opõem, mas conversam entre si. O encontro sociocultural delas e a dinâmica que se estabelece nesse processo é o que mais importa para Bakhtin segundo a visão de Faraco (2009) a qual compartilho. Esse encontro possibilita uma polifonia nas relações dialógicas, entendendo que “polifonia não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equípotentes”

(FARACO, 2009, p. 77-78). Considerar essa diversidade de vozes e respeitar os diversos lugares de onde elas vêm é importante para que não se delimite as identidades de cada sujeito, região ou país, e para que se possa conhecer melhor cada sujeito antes mesmo de estabelecer ou taxar alguma ideia pré-estabelecida (no último tópico deste capítulo desenvolverei com detalhes a questão da identidade), pois “como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” (FARACO, 2009, p. 84).

Após essa pequena discussão sobre aspectos da teoria da discursividade de Bakhtin, lembro que não se esgota aqui esse debate, pois as teorias desse autor são densas e significativas, mas devido ao espaço deste trabalho é necessário delimitar nossas reflexões. Mesmo assim, acredito que o diálogo aqui proposto possibilita fundamentar a nossa escolha por esta teoria para a realização desta pesquisa. O enfoque discursivo de Bakhtin utilizado no ensino de espanhol como LE nas escolas públicas de Ensino Básico parece-me atender as necessidades do ensino de língua estrangeira, pois oportuniza uma aprendizagem de forma a englobar a interação discursiva em ações reais de linguagem, levando os alunos a tomarem consciência e construírem sentidos naquilo que estudam. Considero não ser fácil essa tarefa de aplicar as teorias aqui apresentadas no ensino/aprendizagem de uma LE, mas é importante deixar claro que a teoria sobre língua(gem), adotada neste trabalho, propõe uma mudança no que se tornou usual no ensino de línguas, ela não propõe a exclusão dos conhecimentos estruturais da língua, embora a gramática e o léxico se distingam substancialmente da estilística, assim como declarou Bakhtin (2006). Todavia, um estudo de gramática não pode dispensar observações estilísticas. Além disso, “esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (...)” (BAKHTIN, 2006, p.269). O importante é encontrarmos maneiras de integrar esses dois “pontos de vista” e esta pesquisa considera, assim como a teoria aqui discutida de Bakhtin, que o que pode assegurar uma possível solução para essa complexa questão é aprofundar na natureza do enunciado e nas peculiaridades dos gêneros discursivos, como afirma Bakhtin :

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções

simplificadas da vida do discurso [...]. Além do mais. O estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) [...] (BAKHTIN, 2006, p. 269).

O fato de estudar o enunciado como unidade real também foi lembrando por Bakhtin na obra “Questões de estilística no ensino de línguas”<sup>3</sup>.

Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (...). Entretanto, no que diz respeito ao seu emprego concreto na prática educacional, a questão está longe do ideal. Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura (BAKHTIN, 2013, p. 23).

As reflexões de Bakhtin expressas na citação acima são também questionadas na atualidade. Embasada em questionamentos e em propósitos de que os termos língua(gem) não se excluem, antes se complementam e de que, dessa forma, ensinar uma língua por meio exclusivo dos aspectos estruturais não forma aprendizes atuantes no idioma estudado e ainda, que os gêneros discursivos são nossos aliados para que o ensino de LE seja mais efetivo e se consiga oportunizar a atuação na língua. Destacarei no próximo tópico as teorias que explicam como os gêneros discursivos podem trazer essa contribuição para o ensino/aprendizagem de línguas.

## **2.2 Gêneros discursivos no ensino de LE**

Vários estudos investigam maneiras de se ensinar uma LE nas escolas públicas de forma que esse processo se dê de forma efetiva. Concomitante a essas investigações, muito se tem ouvido que em escola pública não se aprende LE, por isso, antes de fazermos qualquer investigação a respeito de abordagens e metodologias, é primordial que repensemos qual o papel do ensino de LE nas escolas de Ensino Básico.

---

<sup>3</sup>Nessa obra Bakhtin descreve uma de suas aulas de língua russa no Ensino Médio.

Documentos oficiais como as OCEMs (Orientações Curriculares do Ensino Médio) esclarecem que o papel do ensino de LE na escola de Ensino Básico “vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (OCEMS, 2006, p.92). Dessa forma, o ensino de LE não pode ser compreendido apenas como um suporte para a comunicação, é preciso que os momentos de aprendizagem de uma LE proporcionem uma formação crítica-reflexiva ao aluno para que ele possa, ao usar a língua aprendida, ser capaz de perceber e questionar o mundo no qual atua. Talvez a falta de definição ou confusão quanto à definição dos objetivos desse ensino faça gerar comentários como o citado anteriormente, como o de que “não se aprende LE na escola”. Devemos considerar também que esses comentários surgem da insatisfação do aprendiz ao não saciar sua vontade de atuar na língua – alvo. Continuando a nossa reflexão quanto ao papel do ensino de LE, é importante pensar como estão sendo ministradas as aulas de LE nas escolas públicas e quais abordagens podem ser adotadas para que possamos mudar a situação de descrença quanto ao ensino/aprendizagem de LE na escola de Ensino Básico. Há hoje um consenso de que o ensino de línguas deve se dar a partir de textos. À luz da teoria bakhtiniana que considera que o texto não é uma coisa sem voz, considero neste trabalho, assim como Cristovão (2009), o conceito de texto que “seria qualquer exemplar concreto e sempre único dessa unidade, produzido segundo o modelo de um gênero adequado a uma situação específica” (CRISTOVÃO, 2009, p. 322).

Essa necessidade de contextualização do ensino de LE é fortalecida pelos documentos que direcionam o ensino de Língua Estrangeira Moderna, doravante (LEM) nas escolas de Ensino Básico. Os PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais) apresentam que o objetivo da LEM na escola é “levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (PCNEMs, 1998, p. 26). As OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) também explicitam a necessidade de o ensino de LE ser contextualizado abordando as diferentes formas de leitura, o que é chamado de multiletramento<sup>4</sup>. As OCEMs (2006) apresentam ainda “que no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (OCEM, 2006, p. 87). Ao estabelecer seus

---

<sup>4</sup>Essa teoria será tratada no próximo tópico deste capítulo.

objetivos, esses documentos nos remetem à teoria de Bakhtin e seu Círculo discutida no tópico anterior, a qual considera que a língua não pode ser separada do seu uso no contexto social no qual estão englobados todos os aspectos que permeiam a sociedade. Dessa forma, a teoria bakhtiniana destaca os gêneros discursivos como orientadores da prática da língua, ora eles são “tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana” (FARACO, 2009, p. 127).

Retomando o conceito de língua(gem) da teoria bakhtiniana e os objetivos dos documentos que norteiam ou que pelo menos deveriam nortear o ensino de LE nas escolas, é possível observar que os gêneros discursivos atendem à demanda do ensino de LEM nas escolas de Ensino Básico, pois para que os alunos possam se comunicar em diferentes situações, eles precisam vivenciá-las, conhecê-las e os gêneros proporcionam essa possibilidade, porque eles “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras (...)” (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Abordando o aspecto comunicativo no ensino de LE, as OCEMs valorizam o ensino descentralizado das formas estruturais da língua e ao frisar a forma contextualizada, espera que esse ensino possa fazer com que os alunos sintam-se emergidos nos contextos de produção e uso real da língua estudada. Sobre o aspecto de imersão do aluno nos discursos da LE, é possível fazer uma analogia dessa necessidade ao que Bakhtin apresenta sobre os gêneros discursivos, isto é, a necessidade de o aprendiz de LE saber atuar na língua que estuda exigindo que ele compreenda como atuar, como proferir os discursos na comunicação. Assim, conhecer os gêneros discursivos proporciona ao aprendiz o início do contato com discursos que serão utilizados na língua-alvo. A importância de conhecer e saber usar os gêneros é ressaltada na seguinte citação:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2006, p. 285).

Analisando a explicação de Bakhtin (2006), é possível identificar que os gêneros discursivos podem levar os aprendizes a atuarem nos discursos da LE fazendo com que se cumpra os objetivos que os documentos oficiais apresentam e o que a comunicação nos tempos contemporâneos exige dos falantes de uma LE. Em suas teorias, Bakhtin (2006) apresenta proposições que contribuem para a compreensão da importância de utilizar os gêneros discursivos como suporte nas aulas de LE

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (BAKHTIN, 2006, p. 269).

Observando a citação acima, é possível apontar que os gêneros discursivos não excluem os conhecimentos linguísticos, mas exploram os aspectos estilísticos e gramaticais de acordo com a necessidade da situação em que cada gênero é usado. Dessa forma, nossos alunos podem aprender a utilizar os recursos gramaticais observando suas funções estilísticas compreendendo o uso dentro das ações de linguagem.

As exigências dos documentos oficiais, de comunicação real e ensino contextualizado, e as características dos gêneros discursivos, como modeladores dos nossos discursos, caracterizam a língua como ação discursiva e a comunicação como discurso e interação. Portanto, é preciso pensar no falante dessa língua como aquele que irá atuar nos discursos da LE.

A esse respeito Marcuschi afirma que “o falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 57). Nesta pesquisa, o falante é o aluno de espanhol como LE de uma escola pública do DF e para que se cumpra a função apresentada pelo autor, o aluno deve saber usar a língua estudada e não apenas conhecer formas estruturais para ser cobrado a explicar como essas formas funcionam.

Tradicionalmente o ensino de línguas tanto materna como estrangeira é marcado por práticas apenas gramaticais as quais não valorizam a interação entre língua e linguagem. Essa abordagem parece não atender a todos os aspectos que envolvem o uso

da língua por não considerar o aluno como agente de práticas sociais. Se assim ocorresse seria necessário agência por parte do aluno para que conseguisse utilizar a língua em vários momentos de interação. Para que a comunicação que se espera aconteça é preciso oportunizar a ação de linguagens, como é explicitado no trecho abaixo:

É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições de comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época (BAKHTIN, 1997, p. 154).

Proporcionar a interação verbal por meio dos gêneros discursivos na sala de aula de LE pode fazer com que nossos alunos entendam porque estudam uma língua e para que servem os recursos linguísticos e estruturais que a formam. Além disso, o uso dos gêneros pode contribuir para que a formação que eles têm na escola lhes dê suporte para atuar em diferentes discursos, nos quais estão constantemente engajados na vida social. Contrariamente à teoria de que a língua deve ser estudada a partir de suas estruturas, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin ressalta que é preciso abordar a língua considerando todos os aspectos históricos, identitários, estruturais e sociais. Utilizando essa abordagem, oportunizamos aos nossos alunos possibilidades de atuarem nas diversas esferas da sociedade.

Hoje a sociedade exige que o cidadão consiga atuar em diversos discursos e ao fazê-lo ele se caracteriza como agente nas interações e não apenas um passivo interlocutor. Pensando nisso, os gêneros discursivos poderão também auxiliar os aprendizes de uma LE a serem agentes do seu aprendizado, pois “como resultado, gênero dá forma a nossas ações e intenções. É um meio de agência e não pode ser ensinado divorciado da ação e das situações dentro das quais aquelas ações são significativas” (BAZERMAN, 2011, p. 10). Portanto, a perspectiva dos gêneros discursivos valoriza o falante nas ações de linguagem e no trabalho didático em sala de aula, uma vez que considera que o aluno já sabe dos gêneros na LM para que se possa explorar suas características, depois, extrapola cada gênero estudado observando suas estruturas, funções e linguagens próprias.

Ao estudar os gêneros e suas implicações o aprendiz pode entender o processo no qual está inserido, entende como funciona a língua estudada e ao entendê-la consegue buscar caminhos para, cada vez mais, atuar discursivamente na LE sendo sujeito do seu próprio discurso, como se observa no relato de Bazerman.

Faríamos melhor se déssemos a nós e aos nossos alunos meios para entender as formas de vida incorporadas à prática simbólica corrente, para avaliar as consequências da retórica recebida e tentar transformar nosso mundo retórico quando tal transformação parece aconselhável (BAZERMAN, 2011, p.61).

Além de Bazerman (2011), outros autores valorizaram a característica agentiva dentro do processo de ensino/aprendizagem. Outro aspecto valorizado pela maioria desses autores é a capacidade de reflexão. Ela deve ser estimulada para que o cidadão possa sempre refletir o mundo no qual vive, conforme nos mostra Freire (2005).

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la (FREIRE, 2005, p. 39).

Ao refletir constantemente sobre o seu agir e o agir alheio, cada um pode construir suas próprias ideias e opiniões sobre os diferentes aspectos da sociedade. Como mencionado na reflexão de Freire (2005), cabe ao cidadão crítico lembrar que ele é ou deveria ser um sujeito atuante no mundo de forma que

A vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto. Pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina (FREIRE, 2005, p. 38-39).

Considerar o cidadão como sujeito é permitir que se forme cidadãos pensantes e atuantes e isso pressupõe uma educação que oportunize a reflexão por parte dos alunos, para que eles não sejam produtos de ideias pré-concebidas. Esse aspecto da educação também precisa ser pensado no ensino de LE. Como o ensino/aprendizagem de LE se

faz importante nesta pesquisa, continuo apresentando as ideias contemporâneas de Bakhtin que apontam questionamentos importantes para nossa reflexão quanto ao ensino de LE em relação ao ensino voltado apenas para o aspecto gramatical. Na citação abaixo, Bakhtin apresenta a importância da estilística para o ensino de línguas.

Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles (BAKHTIN, 2013, p.40).

Dentro da perspectiva de que língua(gem) é interação, este trabalho defende o ensino de LE por meio de gêneros discursivos. Sendo assim, não consideramos essa abordagem como a única a ser aplicada nas escolas públicas, mas como uma abordagem coerente para que a língua que se ensina seja utilizada como ação de linguagem na qual emergem características sociais que influenciam o discurso do agente, pois “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional” (BAKHTIN, 2006, p. 266). Isso confere aos gêneros discursivos formas enunciativas que dependem mais da comunidade de comunicação do que da própria palavra, por isso, reafirmo que a tradicional abordagem da língua focada única e exclusivamente nas estruturas gramaticais não atende às necessidades de um falante que precisa atuar na interação. Já os gêneros discursivos não o servem apenas para saber uma palavra ou diversas palavras no novo idioma, mas também para conhecer como aplicá-las nos diversos usos, nos diversos discursos.

Parece ser cada vez mais frequente o número de pesquisas na área de LA que envolvem as teorias dos gêneros discursivos ou textuais. Isso talvez se deva ao fato de os documentos oficiais (PCNEMs e OCEMs) tratarem da importância dos gêneros no ensino de língua materna e estrangeira. Junto a esse crescimento, destaco o início de uma polêmica quanto à adoção da nomenclatura gênero discursivo ou gênero textual. Tendo essa polêmica em mente acredito ser relevante apresentar nesta pesquisa o texto

de Rojo (2012) <sup>5</sup>, no qual ela compara as duas nomenclaturas e questiona se há diferença ao adotar uma ou outra. Ao traçar tal comparação, a pesquisadora define cada uma das nomenclaturas e nos diz que na abordagem de gêneros textuais “parece ser interessante fazer uma descrição mais propriamente textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual (...)” (ROJO, 2012, p. 189). Ao passo que na abordagem de gêneros discursivos a tendência é

selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação — sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas’ que decorreriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso (ROJO, 2012, p. 186).

Como apresentado nas observações de Rojo (2012), essas nomenclaturas correspondem a diferentes teorias que geram abordagens distintas na prática em sala de aula. Ao optar por gêneros textuais, o pesquisador acredita e defende a teoria de que o gênero deve ser trabalhado em sala de aula contemplando todos os seus aspectos composicionais, para que os alunos aprendam a ler, interpretar e escrever utilizando-se de vários gêneros. Ao passo que, ao optar por gêneros discursivos, o pesquisador defende a ideia bakhtiniana de que os gêneros discursivos medeiam nossos discursos. Dessa forma os gêneros devem ser trabalhados em sala de aula de maneira a levar os alunos a se apropriarem de cada gênero para que possam atuar cotidianamente de maneira crítico-reflexiva, levando em conta a linguagem e contexto social de atuação abordada em cada gênero. Isso também foi considerado por Motta Roth (2011), como explicitado abaixo.

Além do texto (isto é, funções, formas, conteúdos, característicos dos enunciados específicos), o analista de gêneros precisa do contexto, da situação recorrente na qual um gênero está constituído numa dada cultura. Uma situação discursiva não pode ser livre ou acontecer em um vácuo, desconectada do tempo e do espaço (MOTTA ROTH, 2011, p. 164).

---

<sup>5</sup>Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.

No papel de pesquisadora minha opção vincula-se ao conceito de gêneros discursivos à luz da teoria bakhtiniana, pois concordo que esse conceito atende às necessidades da educação básica, uma vez que ele apresenta os gêneros de forma a trabalhar os aspectos necessários para que um falante possa atuar em ações práticas de linguagem, ou seja, não se trata apenas de explorar um gênero de forma textual por meio de suas estruturas. Trata-se, pois, de reconhecer o agir dentro do uso da linguagem, o que engloba o saber crítico e o entendimento do que está por traz de cada enunciação. Revozeando Rojo (2012), concluo sobre esta questão que

No Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos, etc.) e de poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos (...). Assim parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação (...) (ROJO, 2012, p.207).

A teoria dos gêneros discursivos mostra-se importante para a o ensino de LE na escola básica, porque há no Brasil hoje a necessidade de pensarmos em uma educação que abranja a questão dos multiletramentos, a qual seja capaz de formar cidadãos, isto é, sujeitos responsáveis por seus discursos, conforme nos mostra Bakhtin (2013),

(...) é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente da sua erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. Uma pessoa completamente adulta no sentido cultural não utiliza essa linguagem (BAKHTIN, 2013, p.42).

Devido a essa necessidade, é importante que nós, professores, assumamos teorias relevantes em nossas aulas para que possamos abrir maiores possibilidades de mudança na educação do Brasil, principalmente no Ensino Médio, que é o foco desta pesquisa. E, acatando a ideia de Bakhtin (2013), segundo a qual “O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no Ensino Médio. O professor tem essa responsabilidade” (BAKHTIN 2013,

p. 43). Concordo que podemos fazer diferença no Ensino Médio a partir de nossas escolhas de abordagens e das reflexões sobre nossas práticas.

Trabalhar sob a perspectiva dos gêneros discursivos possibilita, além do que já fora apresentado, o contato com diversos letramentos. Esses são necessários para o exercício da cidadania e, assim, pela formação de cidadãos conscientes e tolerantes, porque: “viver dialogicamente significa estar aberto a novos conceitos, novas ideias, novas perspectivas e, portanto, a aqueles que são diferentes de nós.” (SHIELDS, 2007, p. 9 *apud* ROCHA, 2012, p. 45).

Concordando com Rojo (2009) e Rocha (2012), me parece necessário que a escola extrapole o trabalho com gêneros escolares reconhecidos, pois, como se sabe, esses ainda são insuficientes para uma formação cidadã, sob perspectivas transformadoras.

Ainda sobre a questão dos gêneros discursivos, outros autores como Dolz et al. (2011) ressaltam que o que constitui o mais alto nível, o objeto do desenvolvimento de linguagem é saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela são trazidos à tona historicamente, dos mais simples aos mais complexos. Com essa observação os autores parecem concordar que os gêneros discursivos permitem uma formação mais abrangente do falante contribuindo para que ele consiga atuar, usar a língua-alvo.

Reconhecendo as dificuldades de se trabalhar com gêneros sob a perspectiva acima apresentada, Dolz et al. (2011) chamam a atenção ao enfatizar que

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino de textualidade (DOLZ, et al., 2011, p. 44).

Os autores, na citação acima, reconhecem que mesmo não sendo muito explorados, os gêneros são abordados nas aulas de línguas, o que significa que trabalhar com eles não é uma novidade no âmbito escolar. Todavia, várias ações precisam ser renovadas, é preciso repensar como se está trabalhando com os gêneros, é preciso verificar se há uma análise do contexto de produção e de uso, se são explorados os

aspectos crítico-refletivos que os gêneros permeiam e se o trabalho com os gêneros é feito de maneira a formar os alunos como cidadãos multiletrados.

Dolz et al. (2011) defendem ainda por meio de uma metáfora que o gênero é um instrumento que funda a possibilidade de comunicação e de aprendizagem e para justificar essa metáfora os autores apresentam três pontos importantes os quais expresso abaixo

1. Há a escolha de um gênero, em uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base orientação para uma ação discursiva.
2. Essa base chega a escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de trocas dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros.
3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é divisível. Dito de outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função (DOLZ,et al., 2011, p. 23).

Ao apresentar essas observações sobre os gêneros, os autores expressam os motivos pelos quais os gêneros possibilitam a interação. Assim, ao se pensar no gênero está se pensando em uma situação de ação de linguagem pela qual o gênero se organiza, isto é, sobre a sua organização baseada uma determinada situação.

Reconhecendo a necessidade de se repensar o papel do ensino de LE na escola de Ensino Básico, esta pesquisa adotou o uso dos gêneros discursivos e atrelados a eles estão os suportes teóricos sobre multiletramentos e novas tecnologias. Conduzo agora a reflexão para os caminhos desses últimos aportes teóricos.

### **2.3 Os multiletramentos e as novas tecnologias**

*É necessário que se reconheça a importância das descobertas tecnológicas, para que não se fique parado no tempo (GRINSPUN, 1999, p. 18 apud RIBEIRO, 2007, p. 94).*

Relembro neste tópico que muito se tem pensado, atualmente, nos problemas no ensino de LE, principalmente no âmbito da educação básica. Essa preocupação não é banal, pois a disciplina de LE “deixou de ser considerada pouco relevante para ser

considerada tão importante como qualquer outra do currículo" (PCNEMs, 2000, p.25). Além disso, dando enfoque ao espanhol como LE e ao seu papel na educação, verifica-se que

Estamos diante de um gesto político claro, e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la como máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada e afetou a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de diferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (OCEM, 2006, p.128).

Essa observação das OCEMs desmistifica o discurso de que estudar espanhol é fácil porque é igual ao português. Levando essa premissa em consideração, o ensino da língua espanhola deve ser valorizado pela relação política entre o Brasil e os países vizinhos, pela significativa relação dessa língua com o mundo e por sua presença nos meios de comunicação, principalmente na internet. Dessa forma, podemos pensar que não só o ensino da língua espanhola, mas o ensino de LE contribui para a formação de um cidadão que seja capaz de atuar e ser sujeito de seu viver na sociedade.

Embora seja reconhecida nos documentos a necessidade de se formar alunos comprometidos com a realidade na qual vivem, esse não é um desafio fácil para os professores. Entretanto, cada vez mais, eles se preocupam com a realidade em que atuam os falantes de LE dando lugar a uma postura que se assemelha ao comportamento do sociólogo,

O homem de hoje procura conhecer sua época e necessita, para isso, de instrumentos e métodos de análise apropriados. O sociólogo é por excelência um pesquisador enraizado no seu tempo, já que a sociologia é um produto da sociedade industrial; por isso os estudos dessa área não podem deixar de interessar aos educadores, aos trabalhadores sociais e a outros agentes da mudança social (BARBIER, 1985.p. 35).

Esse papel reflexivo dos professores pode estar relacionado com o que está constituído na vida cotidiana, com os diversos conceitos e ideias que formulamos no

decorrer de nossas vidas, com os conhecimentos e valores que são fortemente arraigados em cada um de nós e estão ligados às nossas origens familiares, aos nossos grupos sociais, às nossas experiências, que são, enfim, povoados por muitas vozes. Logo, se cada ser humano se constitui de toda essa polifonia, é importante que se considere essa diversidade em sala de aula para que se possa atrelar o conhecimento social que o aluno já possui aos novos conhecimentos por ele apropriados na escola.

Tendo em vista que a teoria dos gêneros discursivos, que aqui defendo, vê a língua em seus diversos usos plurilíngues, torna-se importante adotá-la visando a exploração de multiletramentos e concomitante a isso, abrir espaço às novas tecnologias, não apenas para se cumprir a exigência de tê-las na escola, como direcionam os documentos oficiais que apresentam a compreensão dos novos e complexos usos da linguagem (multiletramentos) (OCEMs, 2006) e o foco da aprendizagem na função comunicativa visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais e escritos (PCNEMs, 2000), mas com a consciência de que é preciso formar nosso aluno para ser um cidadão multiletrado, capaz de ler e interpretar criticamente as diversas modalidades de textos que temos na sociedade.

Considero importante explicitar neste trabalho como os documentos supracitados apresentam direcionamentos para novas abordagens no ensino de LE na escola de Ensino Básico. Os PCNEMs (2000) ao explicitarem novos caminhos para o ensino de LE consideram que “deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos” (PCNEMs, 2000, p.26). Entende-se, nessas palavras, que há uma preocupação que a língua deixe de ser apresentada aos alunos apenas pelo seu caráter estrutural e que os alunos aprendam usar a língua e não apenas explicar suas formas.

Embora eu considere que o documento mencionado apresente lacunas, como por exemplo, a indiferença com relação ao aumento de carga horária destinada ao ensino de LEs e o enfoque apenas na leitura e interpretação de textos, considero que é perceptível nele a preocupação com a mudança no ensino/aprendizagem de LE. Acrescento a isso, minha preocupação, no papel de pesquisadora, em mudar o rumo de nossas práticas pedagógicas na sala de aula de línguas. Ademais, valorizo a preocupação em romper o monopólio do ensino de LE apenas na língua inglesa, considerando assim a necessidade

da comunidade escolar, o que pode demandar o ensino de línguas espanhola e/ou outras línguas estrangeiras.

Enquanto isso, as OCEMs apontam outros olhares para essas mudanças no ensino de LE, considerando que:

Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários (OCEM, 2006, p. 107).

Esse ponto apresentado pelas OCEMs vai além do que propõem os PCNEMs, pois, estes têm como foco a comunicação e aquelas têm o foco, além da comunicação, o ensino de LE como suprimento da necessidade de um falante da língua, ou seja, prevê-se que ele deve aprender dentro da prática dessa língua, o que corresponde a exercer “ações de linguagem” (CRISTOVÃO, 2009) como foi tratado no tópico anterior.

Levando em consideração a necessidade de aprender dentro da prática da língua, as OCEMs direcionam ainda que,

[...], conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente (OCEMS, 2006, p. 92).

Com base nessas orientações dos documentos, principalmente das OCEMs, e das reflexões sobre a necessidade de mudança no ensino de LE, ao lado de Rocha (2012), atrelo nesta pesquisa os fundamentos de Bakhtin e seu Círculo à Pedagogia dos Multiletramentos, pois esse elo pode proporcionar uma educação linguística que desenvolva múltiplas práticas permitindo a promoção de diversas capacidades de linguagem essenciais para que o ensino de LE alcance seus objetivos.

A pedagogia dos multiletramentos teve início com o Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>6</sup>, formado por pesquisadores representativos. Esse grupo apresenta uma visão geral das conexões entre o meio ambiente social mutável enfrentado por alunos e professores e uma nova abordagem à pedagogia de letramento chamada por eles de “multiletramentos”. Os autores do mencionado grupo argumentam que a multiplicidade dos canais de comunicação e o aumento da diversidade linguística e cultural no mundo hoje exigem uma visão mais abrangente do letramento do que o que é representado por abordagens baseadas na linguagem tradicional.

Os multiletramentos, de acordo com esses autores, superam as limitações das abordagens tradicionais, pois agenciam a negociação das múltiplas diferenças culturais e linguísticas em nossa sociedade como fator inerente às práticas da vida pessoal, cívica e trabalhista dos alunos (COPE & KALANTZIS, 1996). Essa proposta do grupo foi vista com bons olhos por vários linguistas aplicados, dentre eles, Rojo, Rocha, Cristovão, Dias, entre outros.

Os fundamentos dessa proposta levam-nos a considerar professores e alunos como agentes de mudanças sociais. Por isso, advogo que o processo de construção dos multiletramentos leva em consideração os aspectos culturais do falante aprendiz e possibilita o contato e o conhecimento de forma crítica de outras culturas, linguagens, crenças, maneiras de viver. Além de, como nos diz Rocha (2012), colocar línguas e linguagens diversas em diálogo com diferentes vozes em contato. A partir disso, o aprendiz pode se apoderar de diferentes discursos sendo agente de seu próprio agir na língua.

Concordando com Rocha (2012), acredito que os gêneros podem ser também os principais organizadores do plurilinguismo educacional, o qual deve revelar-se também pluriestilístico por oportunizar diferentes gêneros, propiciando ao aluno lidar com a multiplicidade de línguas, linguagens e vozes que o constituem. Por isso, considero importante mesclar gêneros, multiletramentos e novas tecnologias na sala de aula de LE.

Antes de dialogarmos com as teorias sobre multiletramentos, cabe explicitar os conceitos de alfabetismo e letramento para que se possa compreender como de fato os

---

<sup>6</sup>Os dez autores deste texto são educadores que se reuniram por uma semana em setembro de 1994 em New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia de letramento. Os membros do grupo ou já trabalharam juntos ou já foram atraídos pelo trabalho um do outro por alguns anos. As principais áreas de interesse comuns ou complementárias incluíam a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade linguística e cultural; os recém-modelos proeminentes e as tecnologias de comunicação; o uso de textos nos locais de trabalho reestruturados.

multiletramentos podem ser considerados suporte para auxiliar os alunos a interagirem na sociedade pós-moderna.

Primeiramente torna-se importante definir o conceito de alfabetização para que este não seja confundido com o conceito de letramento. Para Soares (2010, p.15): “alfabetização em seu sentido próprio é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. É possível apontar, então, que ser alfabetizado é saber ler, escrever e compreender diferentes códigos. Sobre esse tema Soares ressalta ainda que,

Em síntese uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2010, p. 18).

Outros autores também conceituam os dois termos. Para Garcia; Felício (2012) alfabetização (alfabetismo) e letramento se relacionam assim,

[...] *alfabetismo* relaciona-se mais às capacidades individuais (codificar, decodificar, compreender, interpretar, replicar, intertextualizar etc.), ao passo que o letramento está ligado ao contexto social, sendo situado e presente em múltiplas práticas (GARCIA; FELICIO, 2012, p. 129).

Para Dionísio (2011), no entanto,

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2011, p.137-138).

Com base no que fora apresentado pelos autores supramencionados, observa-se que o conceito de letramento vai além de leitura e escrita, pois, se aprofunda nas

questões de compreensão e utilização de uma comunicação que deve abranger diversos recursos e códigos linguísticos e que se relaciona com o meio social, enquanto que o alfabetismo se preocupa com a aquisição do código da língua.

Relativo ao termo letramento, as OCEMs ainda nos dizem que

No uso da linguagem em “comunidades de prática”, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas (OCEMs, 2006, p. 106).

Corroborando o que é explicado pelas OCEMs, o termo letramento tem relação com as teorias bakhtinianas, uma vez que considera que o aprendizado ocorre dentro das relações sociais, ou seja, no âmbito de uso da língua, nos meandros de todos os aspectos que a prática requer. Acerca desses aspectos os quais surgem na prática da linguagem, as OCEMs lembram que os letramentos fazem “cair por terra” algumas ideias do senso comum, como é possível analisar pelo trecho abaixo

Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito. Em páginas da *web*, é na própria inter-relação entre imagem e texto escrito que se baseia a comunicação (OCEM, 2006, p. 105).

Os conceitos sobre letramentos podem ser comparados ao princípio de que “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2005, p. 29). Essa comparação se deve ao fato de que ao trabalhar com os letramentos abordando as diversas leituras, a escola prepara seus alunos para serem livres de pensamentos opressores que monopolizam ideias causando preconceito, exclusão e alienação. Formar cidadãos por meio dos letramentos é formar agentes pensantes que não precisam repetir apenas o que escutam na mídia, mas que refletem e criticam o que veem e escutam para formar sua própria opinião.

Dentre os vários letramentos, que permeiam a interação verbal na sociedade moderna, está o letramento digital que é definido por Dias,

O letramento digital refere-se, pois, em linhas gerais, à capacidade do indivíduo para compreender e produzir textos orais e escritos no meio digital e para aplicar o conhecimento construído a outros contextos socioculturais. Indivíduos já letrados digitalmente sabem colaborar *on-line* e usar regras de negociação, visando a soluções consensuais (DIAS, 2012, p. 05).

Dada a grande participação de nossos alunos nos meios virtuais, é importante que se valorize também o ensino de LE por meio do letramento digital. É muito importante que os professores de LE repensem suas práticas para que em suas abordagens seja oportunizado o letramento digital de forma crítica, de maneira que cada aluno não seja mero consumidor desse mundo. Ademais, que cada aluno seja letrado de forma a compreender a particularidade de cada cultura respeitando o que é diferente, sendo assim

Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial, entre as culturas locais, globais e valorizadas é particularmente importante – em especial no Brasil - quando reconhecemos a relevância de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e dispostos a ser ‘multicultural em sua cultura’ e lidar com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009, p. 120).

Os vários letramentos geram, então, a adoção da nomenclatura multiletramentos, que caracteriza a diversidade de características básicas necessárias para que se compreendam os diferentes discursos verbais espalhados nos meios sociais.

Acerca das características do processo de ensino/aprendizagem pelo emprego dos multiletramentos, Dias (2012) nos diz que

[...], a formação para o trabalho em equipe ganha uma dimensão marcante, uma vez que a produção de conhecimentos na era atual depende das capacidades interpessoal e intrapessoal dos indivíduos para o criar e o colaborar *on-line* em contextos socioculturais diferentes (DIAS, 2012, p. 07).

A autora apresenta uma característica fundamental para o emprego dos multiletramentos em sala de aula: o trabalho em equipe. Há inúmeras dificuldades para que ele seja realizado e, além disso, para desenvolvê-lo é necessário que seja mais bem explorado nas escolas. Apesar disso, é crucial que se pense nesse aspecto ao se abordar os multiletramentos, pois o trabalho em equipe é de grande valia para proporcionar aos alunos um ambiente em que eles possam interagir, colaborando uns com os outros e também com o professor.

Acerca da diferença entre os termos letramentos múltiplos e multiletramentos, Rojo (2012), retrata a importância deste último ao possibilitar o contato que os aprendizes podem ter com diferentes culturas, e com diferentes construções de textos, isto é, com os discursos pelos quais as pessoas se comunicam em âmbito social. Para essa autora:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramento - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Ao valorizar a multiplicidade dos aspectos que envolvem a comunicação, o letramento oportuniza, isto é, dá voz à diversidade cultural e identitária da sociedade. Levando em consideração essa premissa, pode-se dizer que a teoria dos letramentos está associada aos diferentes gêneros discursivos, pois “o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando estiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte” (RIBEIRO, 2007, p. 135). Dessa forma, considerar o contato social é relevante para que os aprendizes se capacitem enquanto leitores críticos perante os diversos aspectos que permeiam os discursos sociais. Pois, “é na prática social que se encontram as ideologias, as entrelinhas e as ironias” (OCEMs, 2006, p. 96).

E, após esse diálogo entre as teorias de alfabetização, letramento e multiletramento, considero que, embora Bakhtin nada tenha dito sobre as modernas mídias digitais, as formulações do autor a respeito dos gêneros discursivos convergem

com as formulações de outros autores sobre o uso das novas tecnologias. Acredito que tal elo entre as teorias cumpre a necessidade de formar cidadãos letrados e plurilíngues. Essa necessidade está atrelada a diversos fatores, uma vez que

Estamos vivendo a era da informação\_ hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informação que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

O autor explicita que o que caracteriza a linguagem neste tempo cambiante<sup>7</sup> são as mudanças trazidas pela era da informação que, muitas vezes, podem ser consideradas causas de uma crise, pois, conforme fora mencionado no trecho citado, tais mudanças influenciam os discursos que permeiam a sociedade. Por isso mesmo, tais mudanças não podem ser esquecidas. A exemplo do que fora mostrado, ao se estudar um idioma, principalmente se o estudo desse idioma tem como cerne os discursos plurilíngues, ou seja, se ele é realizado por meio dos gêneros discursivos explorando as diversas maneiras nas quais as vozes são manifestadas, torna-se incoerente não considerar dentro do ensino de LE os recursos trazidos pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Continuando a apresentar o caminho do alicerce teórico no qual me embasei para realizar esta pesquisa, passo a dialogar agora com os aspectos das TICs que atrelados aos gêneros discursivos e aos multiletramentos apresentam importantes benefícios para o ensino de LE no Ensino Básico. Início este diálogo apresentando as novas tecnologias e considerando que o uso das TICs na aprendizagem de LE não representa apenas um modismo, mas uma formação humanitária e digna para nossos alunos, como aponta Perrenoud (2000),

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de

---

<sup>7</sup> O termo cambiante será tratado com ênfase no último tópico deste capítulo.

textos e de imagens, a apresentação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p.128).

O mesmo autor ressalta ainda a importância das TICs no processo pedagógico no nosso tempo.

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Ao valorizar o uso das TICs, conforme apresentado nas duas citações acima, o autor menciona a importância da educação que forma cidadãos capazes de serem críticos, de formarem opinião. Ele menciona ainda uma importante característica da sociedade atual: a divisão de trabalho que esse meio virtual demanda fazendo com que o conhecimento, tão secularmente centrado no professor, seja desmembrado e que o aluno seja cada vez mais agente de seu aprendizado. Tal característica é aqui retomada, pois fora apresentada no tópico anterior quando mencionei os diálogos entre as teorias dos gêneros discursivos de Bakhtin e as novas tecnologias e outros construtos. Diante do exposto, reafirmo, então, que o uso dos gêneros discursivos na sala de aula de LE em conjunto com o uso das novas tecnologias possibilitam a ação dos alunos levando-os a tornarem-se agentes do processo de apropriação da língua – alvo.

Compreendendo as exigências da sociedade moderna, e por isso, menciono porque se torna crucial que adotemos as novas tecnologias em nossas aulas de LE. O trecho abaixo apresenta aspectos que precisam ser lembrados.

Lida-se, hoje, com mídias básicas: texto escrito, imagens estáticas, imagens dinâmicas (vídeo, animação), som (música, efeitos sonoros, narração), hipermídia e realidade virtual. As novas mídias são representadas por *softwares*, CD-ROM, aplicativos de internet (HTML< URML, QTVR, JAVA) e WebTV. Porém, em todas as mídias, o importante é o elemento interatividade; sem ele não há alfabetização, uma das causas da exclusão digital (RIBEIRO, 2007, p. 89).

Muitas vezes, quando se fala em TICs, não se menciona a importância da interação nos processos que utilizam essa abordagem. Ribeiro (2007), ao trazê-las em seu texto<sup>8</sup> contribui para uma reflexão a esse respeito. De acordo com a pesquisadora, não se pode querer adotá-las apenas porque a sociedade as exige ou porque os documentos oficiais nos orientam a assim realizá-lo, mas é preciso se pensar de que maneira é possível fazer uso das novas tecnologias e como elas podem contribuir para que nossos alunos sejam cidadãos engajados, que queiram e saibam interagir nos diversos meios.

Ribeiro (2007) também nos fala sobre a exclusão digital. Para a autora, não se pode utilizar as ferramentas das TICs de qualquer maneira. Seu uso deve ser consciente, pois

Um projeto de educação tecnológica precisa ter intencionalidade e respaldo teórico. Ideologicamente, esse projeto deve preocupar-se com a formação do cidadão, pensando-o enquanto ser crítico, reflexivo, consciente e competente, sem deixar de pensar a escola enquanto célula da sociedade, a qual deve manter vínculos estreitos entre a realidade e a sociedade com todos os seus anseios e necessidades (RIBEIRO, 2007, p. 91).

O vínculo entre sala de aula e realidade sempre foi valorizado e não seria diferente com o uso das novas tecnologias. Ao pensarmos na formação consciente e nos projetos que envolvam as TICs, percebemos a possibilidade de diminuir a alienação cidadã à medida que se incluem novos cidadãos nos meios digitais, e incluir não significa apenas usar as ferramentas da internet, mas fazer com que se saiba usá-las de modo a exercer poder crítico para analisar, operacionalizar, concordar ou discordar de tudo que está acessível no meio virtual. Esse aspecto foi ressaltado por Pereira (2007) que nos diz que

Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital (PEREIRA, 2007, p.15).

---

<sup>8</sup> Ver texto de Ana Elisa Ribeiro: Ler na tela - letramentos e novos suportes de leitura e escrita.

Ao se fazer uso das TICs em sala de aula de LE, se possibilita a inclusão, porque “exclusão digital é uma exclusão de segunda ordem que se soma a exclusão econômica e social” (PEREIRA, 2007, p. 18). Se nós, professores de LE, não quisermos contribuir para que nossos alunos sejam excluídos dos discursos críticos oportunizados nos meios virtuais, precisamos nos inteirar dessas novas ferramentas para adotá-las em nossa prática e devemos fazê-lo sem medo de sermos substituídos, pois:

ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica na educação. Veja bem: o computador é uma máquina muito bacana, mas não faz nada sozinho. É preciso que o professor conheça os recursos que ele oferece e crie formas interessantes de usá-las” (COSCARELLI, 2007, p.25).

Ainda abordando o processo de inclusão nas TICs, vale ressaltar que,

Para alguns estudiosos, a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo (PEREIRA, 2007, p. 15).

A inclusão ocorre não apenas ao usar as TICs, mas ao abordá-las com base no letramento crítico, oportunizando ao aluno o saber atuar nas linguagens ao utilizar as novas tecnologias, como é orientado na citação abaixo:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de dever, descrever, explicar (OCEM, 2006, p.98).

Dessa forma, considero que o processo de inclusão social também deve abarcar a inserção de alunos da Educação Básica nas práticas discursivas possibilitadas pela tecnologia digital. É importante que a escola, professores e alunos reconheçam que o mundo virtual não abarca apenas entretenimento, mas pode educar para ética, para a estética e para o poder agentivo.

O letramento digital precisa ser pensado na ação pedagógica de forma a ir além do uso claro e transparente. Não se deve perder o foco de todo o processo de ensino/aprendizagem centrado nos sujeitos e na aprendizagem,

É preciso um olhar além da técnica, verificando-se o sujeito com seus anseios, sua existência, suas potencialidades e seus problemas; e, diante disso, reconhecer a tecnologia enquanto saber importante e que está a serviço do homem para o atendimento de suas necessidades (RIBEIRO, 2007, p.94).

As OCEMs também apontam considerações sobre as formas como a prática pedagógica precisa olhar para as TICs para que os alunos sejam incluídos na participação social que possibilita o uso crítico das novas tecnologias, pois “um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão do seu papel também de produtor dessa linguagem” (OCEMs, 2006, p.95). Dessa forma, as TICs devem ser abordadas na escola de forma a desenvolver o poder de agência nos alunos para que eles se engajem em ações de linguagem dentro da sociedade, pois não se pode desconsiderar o ensino de línguas separado do contato social, do uso da língua, da linguagem na interação, como é apresentado por Rojo (2009) no excerto abaixo.

(...) É preciso levar em conta o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentidos em si mesmos, mas interlocutores (escritores eleitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos político, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social (ROJO, 2009, p. 108).

Várias são as ferramentas disponibilizadas pelas TICs que podem ser utilizadas em nossas aulas e que proporcionam a inclusão social e a interação verbal (ROJO, 2009). As redes sociais são uma dessas ferramentas que podem produzir ambiente virtual de aprendizagem. No que se refere à popularidade das redes sociais, abro agora um parêntese para falar sobre o Facebook que tem se destacado por apresentar maior número de usuários. Embora não tenha sido criado com objetivos educacionais, entendo que os recursos ali apresentados podem ser uma alternativa a mais de aprendizagem,

pois atualmente o Facebook faz parte da vida cotidiana de nossos alunos e muitos até utilizam essa ferramenta em detrimento dos estudos. Pensando nisso, podemos nos indagar: porque não orientá-los a utilizar essa ferramenta de forma a ajudá-los a estudar e a se tornarem alunos agentes e críticos? Essa não é uma tarefa fácil, pois muitos dos nossos alunos conhecem as ferramentas do Facebook melhor do que nós mesmos, mas isso não pode ser um obstáculo que nos impeça cumprir nosso papel de professores formadores. Podemos utilizar essa ferramenta para trabalhar a colaboração e interação entre os alunos e entre professores e alunos.

Levando em consideração o frequente uso do Facebook pelos alunos, criei uma comunidade e convidei os alunos a participarem como membros para que eles pudessem postar seus trabalhos e pudessem acompanhar a repercussão deles por parte dos colegas e por mim, enquanto professora/pesquisadora. Eles não eram obrigados a participar do grupo como meus amigos no Facebook, mas aos poucos isso foi acontecendo. A princípio a comunidade era aberta; depois, a pedido dos alunos, fechamos para que o acesso fosse apenas da turma. No capítulo metodológico explicitarei como se deu cada parte da aplicação e como essa comunidade foi utilizada. Fecho agora este parêntese para continuar falando sobre a relação entre multiletramentos e o uso de ferramentas das TICs.

Muito embora as teorias de multiletramentos e das TICs na educação tenham sido discutidas frequentemente, ainda há um longo caminho a ser percorrido, além disso, os currículos precisam ser adaptados para atender a essa demanda, mas, enquanto isso ocorre, não se pode esperar que o tempo passe

(...) é imprescindível sugerir a mudança de postura do professor, dada a incompatibilidade entre as novas práticas letradas e os currículos tradicionais. O professor pode trabalhar com esferas sociais em várias culturas e com os gêneros que delas emergem e nelas circulam, servindo como ponte para a construção de conhecimento e protagonismos por parte de seus alunos, levando-os a perceber como novos significados são produzidos nas novas mídias e como eles podem ser críticos e produtivos (GARCIA; FELÍCIO, 2012, p. 132).

Essa mudança, conforme Garcia; Felício (2012), se mostrou presente nesta pesquisa, uma vez que o elo entre os gêneros discursivos, multiletramentos e TICs oportunizaram momentos novos em sala de aula. Esse elo foi percebido não apenas por

mim, enquanto professora/pesquisadora, mas também pelos alunos/participantes e será relatado no capítulo da análise de dados.

Continuarei com a reflexão teórica no próximo tópico, dessa vez, abordando as teorias sobre identidades no Ensino de Línguas.

### **2.3 A relação entre Identidade e o processo de ensino/aprendizagem de LE**

O caráter interdisciplinar da LA possibilita o diálogo das pesquisas desenvolvidas com outras áreas do conhecimento. As teorias sobre identidade passaram, nas últimas décadas, a fazer parte de vários estudos em diversos campos, principalmente, no campo de realização de pesquisas em LE. Dessa forma, considerar língua(gem) como interação verbal, conforme se considera neste trabalho, é aceitar a existência das diferenças e das múltiplas identidades que se manifestam durante as práticas de linguagem.

Para que se compreenda a importância do crescimento do número de pesquisas dentro da LA relacionadas às identidades sociais, é preciso observar primeiramente seu conceito. Leffa (2013) nos diz que identidade é a resposta que se dá para a pergunta: quem sou eu? Essa pergunta pode ser respondida nas interações sociais, pois, é por meio das interações sociais que nossas identidades se manifestam e “são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras. Diante da esposa sou marido, diante do aluno sou professor, diante do carioca sou gaúcho, diante do argentino sou brasileiro, e assim por diante (LEFFA, 2013, p.52).

Tratando a pergunta de Leffa (2013) dentro do ensino/aprendizagem de LE, podemos questionar quem somos, buscamos respostas que marcam o que nos identifica, o que gostamos e o que não gostamos. Porém, é importante questionar se essas perguntas podem ser respondidas, pois nossas angústias, tudo aquilo que nos leva a questionar sempre vão existir. Observando um exemplo prático, se nos lembrarmos do processo pelo qual passa um aprendiz ao iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua, verificaremos várias situações de insegurança e desacertos, pois se trata de algo que é novo e, por isso nos desestabiliza.

Ao falar a língua que é considerada propriedade do outro, entra em questão o que se deve fazer e como agir em situações de uso da nova língua. Nesse momento, muitas vezes, esses questionamentos ao invés de serem respondidos, são ainda mais potencializados e causam problemas ao aprendiz no que concerne se identificar com a nova língua. Nesse momento, entra em questão a importância do estudo das identidades para o ensino/aprendizagem de LE, pois é preciso compreender como se dá o processo de manifestação de identidades para que os professores consigam auxiliar seus alunos a superar os desafios que encontram ao estudar uma nova língua.

Com as mudanças advindas dos novos tempos, pensar em identidade não é fazê-la deter-se, como nos esclarece Bauman (1998), mas, sim, refletir sobre como as identidades se constroem a cada interação. Isso nos mostra que em uma sociedade “líquida” e “fluida” tudo muda e que, por isso também, as identidades são facilmente cambiáveis. Essas mudanças ou ressignificações identitárias podem acontecer de acordo com o que buscamos ou de acordo com o ambiente social que frequentamos. Sobre essas mudanças é possível observar outros aspectos como os apresentados a seguir.

Entende-se que as identidades variam em dois eixos fundamentais; um horizontal, envolvendo basicamente um processo de expansão, que vai do indivíduo para à coletividade, chegando eventualmente à globalidade planetária; outro, vertical, este basicamente um processo de evolução histórica, começando com a identidade sólida, passando para a identidade líquida e daí evoluindo para o que definimos como identidade vaporosa. Essas mudanças de estado, de sólido para vaporoso, são motivadas pela energia liberada na interação social (LEFFA, 2013, p.51-52).

Analisando a proposição de Leffa (2013) é possível afirmar, então, que a interação social é que vai conduzir as mudanças e o estado cambiante das identidades. Semelhante a essa teoria, Rajagopalan (2002) considera que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Essas teorias nos levam a refletir que em nossas práticas precisamos ter um olhar atento para as identidades, pois a sala de aula é lugar de uso da língua, de interação e as identidades dos alunos e de professores poderão ser constantemente ressignificadas, o que levará a mais questionamentos que precisam ser repensados. A forma como se pensa as identidades pode auxiliar esse processo de questionamentos, porém concebê-las como eram conceituadas na era iluminista é o mesmo que considerá-las “como terra firme: algo sólido, de terra própria, de

transformação tão lenta que não se percebe ao longo de uma vida, comparável a erosão do vento sobre a rocha, invisível pela morosidade com que acontece” (LEFFA, 2013, p. 78). Portanto as identidades mudam, assim como mudam a sociedade e os costumes, pois,

Historicamente, já tivemos então uma identidade sólida, passamos depois para uma identidade líquida, mas não paramos por aí: a identidade parece estar agora evoluindo para uma identidade em estado de vapor. O sujeito não se constitui apenas em função de um outro, mas de vários outros, fragmentando-se em inúmeras identidades, com a possibilidade de chegar ao nível da pulverização (LEFFA, 2013, p.68).

Ainda sobre o conceito de identidade, Hall (2003) apresenta considerações importantes:

[...], a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 2003. p.7).

Hall nos fala também sobre a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas (HALL, 2003.p.12).

Com essas observações, Hall (2003) considera que a identidade fixa é fantasiosa. Muitas vezes, em nossas aulas de LE, nós tratamos de vários assuntos sem pensar nos aspectos identitários que estão por trás de cada tema, com isso perdemos a oportunidade de levar o nosso aluno a pensar sobre questões que são ditadas pela sociedade e que por isso acabam sendo aceitas. É preciso perceber que mudamos sempre e junto com essas mudanças nossas identidades também são(re)construídas, transformadas, esquecidas ou acrescentadas. Dessa forma, seria incoerente dizer que alguém pertence a um grupo de

características apenas porque vive em um determinado lugar, pela cor da pele, classe social, ou padrões estipulados pela própria sociedade, uma vez que

o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. [...] Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 84).

Ao apresentar a questão de clivagem ou oscilação das identidades, Silva (2000) aponta uma importante relação entre identidade e linguagem. De acordo o autor, elas, identidade e linguagem, muitas vezes, escapam dos padrões tornando-se cada vez mais cambiáveis, variando de acordo com cada situação vivenciada. Um outro aspecto que se relacionada a identidade é a subjetividade.

A esse respeito, Woodward (2000) estabelece que a relação entre os termos identidade e subjetividade se relacionam de forma que um se sobrepõe ao outro. Para a autora subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, mas que devido ao fato de vivermos nossa subjetividade em sociedade, o que temos perante ela é uma identidade. Ao se envolver em uma prática de linguagem os falantes submetem suas identidades a (re)construções, pois evidenciam as características e ideias das relações sociais nas quais atuam. Ora, se as relações sociais nas quais atuamos não são fixas, muito mais imóveis e fluídas são nossas identidades e, por conseguinte as construções delas.

Algumas teorias mostram a necessidade de se conhecer o processo de construção de identidades dentro do ensino/aprendizagem nas escolas. Para Norton (2010), focar identidades no processo de aprendizagem de línguas é de grande importância, pois, identidade é “a forma como uma pessoa entende seu relacionamento como mundo; como esse relacionamento é construído ao longo do tempo e do espaço; e como a pessoa entende as possibilidades de futuro” (NORTON, 2000, p. 5 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 27).

Corroborando esse conceito de identidade, podemos relacionar os estudos desenvolvidos por Norton (2000) aos estudos desenvolvidos por Leffa (2013), pois

ambos conceituam a identidade levando em consideração a existência do outro, a interação com o outro e também, por isso, consideram que as identidades estão em constante (re)construção.

Confirmando o que pensam os autores supramencionados, Mastrella-de-Andrade (2011) aponta a relação entre língua(gem) e identidade

É nos usos da linguagem que temos e fazemos que constituímos ou vemos constituído quem somos. Dessa maneira, as identidades não são dadas de antemão, mas são construídas na e por meio da linguagem. Quando vemos a língua apenas como instrumento de expressão da essência de uma pessoa, as categorias fixas pelas quais ela é descrita (como por exemplo, mulher, aprendiz, professora, mãe, etc.) suprimem a realidade de construção social e histórica que operam e dão aparência de totalidade encerrada e jamais aberta a contestações (MASTRELLA-DE-ANDRADE, NORTON, 2011, p. 99-100).

A relação apresentada pelas autoras fortalece a teoria de que as identidades não são determinadas e que é necessário que acompanhem as mudanças sociais que acontecem com o passar do tempo, para que possamos também observá-las no processo de construção das identidades. Dialogando a relação apresentada por Mastrella-de-Andrade (2011), Irala (2010, p. 177) aponta que “tratando-se de identidade, é impossível concebê-la fora da relação com o outro, pois é na diferença com esse outro que conseguimos afirmar categoricamente quem supomos ser, ainda que essa afirmação seja sempre incompleta, ilusória, provisória, contingente.” A partir da relação feita pelas autoras, é possível perceber que investigar identidades na sala de LE é importante não apenas para que se possa entender o que é identidade, mas também para conseguirmos identificá-la quando ela emergir e também para saber como abordá-la, pois a maneira como a tratamos pode levar nossos alunos a pensarem nos estereótipos que são constantemente reproduzidos pela mídia, de várias formas, levando-os a agir de forma crítica, reflexiva e dialógica, comportando-se como cidadãos que analisam o que veem e escutam. Caso contrário, se não dermos a devida importância a essa questão, poderemos confirmar tais estereótipos e outros tipos de discursos discriminatórios, fazendo com que cada vez mais tenhamos cidadãos que reproduzem discursos já legitimados, que não questionam a sociedade e que aceitam ter sua opinião previamente estabelecida.

Dando continuidade a relação entre identidade e diferença, de acordo com Woodward (2000), identidade e diferença se ordenam em torno de oposições binárias, como por exemplo: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. A autora ressalta ainda que questionar sobre identidade e diferença como relação de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Trazendo esse conceito para a sala de aula de LE, é possível destacar que, por muitas vezes, essa relação de poder pode ser tratada de forma positiva ou negativa, isso depende da abordagem que se tem e do espaço que se dá para as identidades dentro da sala de aula. Ao utilizar sua posição no processo de ensino/aprendizagem, o professor de LE deve ter o cuidado de observar as diferenças que marcam as identidades entre seus alunos e entre professor e aluno. Além disso, é importante que o professor repense sobre essa relação de poder para que ela possa ser mais dialógica, uma vez que não é possível considerá-la linear, isso servirá para que o dialogismo aconteça com vistas a combater o autoritarismo, contribuindo, assim para uma relação de conforto e confiança. Esses aspectos podem fazer com que o ambiente de aprendizagem seja mais propício para o desenvolvimento da aprendizagem e de identificação do aluno com uma nova língua.

Reconhecendo a importância da escola na vida de cada aprendiz, meu objetivo ao tratar da questão de identidades e o ensino de línguas é contribuir para a formação de cidadãos cuja postura seja crítica. Tal formação se estabelece pela oportunidade de conhecer como as identidades são construídas, o que se pode fazer para que não se cometa o erro de taxar um aprendiz por meio de uma identidade legitimada, por meio da visão apenas de sua aparência, sem que se conheçam suas necessidades, emoções e expectativas. Acerca desse assunto, Moita Lopes (2002) nos apresenta ideias importantes para esta pesquisa

As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com suas práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou re-posicionadas (MOITALOPES, 2002. p.311).

As identidades se manifestam nas ações discursivas e sofrem transformações dependendo das situações. Essas situações envolvem o ambiente no qual a pessoa está inserida. Dessa forma, uma pessoa que começa a estudar uma LE atuará em novos

discursos, e por meio de seus discursos as identidades poderão ser ressignificadas. Sobre esse aspecto, para Mastrella-de-Andrade (2011) é na língua que as identidades são produzidas, criadas. Portanto, se afirmarmos que fazer uso da língua significa agir, então, podemos pensar que as identidades são produções e construções da língua, situadas em um contexto sócio-histórico e cultural: “Assim é o papel íntimo e crucial que a língua exerce na construção das identidades que faz com que seja também íntima a relação entre identidades e LE.” (Mastrella-de-Andrade, 2011.p. 236). Nas palavras da autora é possível depreender uma relação de identidades e o ensino de línguas com as teorias do Círculo de Bakhtin, pois reconhecer e respeitar a relação entre identidade e o ensino de LE é dar espaço ao dialogismo percebendo cada pessoa por meio dos aspectos pelos quais ela é constituída, levando em consideração, suas diferenças, dificuldades e habilidades.

Outro aspecto relevante da relação entre o ensino de LE e identidades é que as escolhas de nossas múltiplas identidades não dependem de nossa vontade, pois são determinadas pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a estas práticas (MOITA LOPES, 2002). Isso mostra que a construção de uma identidade vai além de nossas escolhas e que no processo de apropriação de uma LE, nem sempre o aprendiz escolhe suas atitudes, às vezes ele quer se sentir sujeito da língua que para ele é nova, mas na prática não consegue, por não se expressar com facilidade.

Ao se pensar e observar os aspectos identitários que se manifestam nas aulas de LE é possível considerar a individualidade de cada aluno, respeitando as diferenças e auxiliando-os para que compreendam as novas identidades construídas, para que cada aprendiz se sinta agente dessa nova língua e que se identifique em ações de linguagem, pois

compreender a língua como agência tem consequências , por sua vez, para a questão da identidade (...). O conceito de língua como agência, entretanto, não traz consequências apenas para a questão identitária, mas também para várias outras esferas do processo de ensinar e aprender LE (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 228-229).

Retomando o conceito de agência já mencionado, depreendo que na citação da autora se apresenta outra relação entre língua e identidade. Ao ser considerada meio de

agência, o sujeito ao fazer uso da língua constrói seu discurso, por meio de sentimentos, experiências, isto é, sofre as influências externas que o constituem.

Tendo em vista que as aulas de LE podem oportunizar a construção de identidades e, por isso contribuir para que o ambiente de sala de aula seja cada vez mais discursivo e dialógico, o professor deve se preparar para lidar com possíveis conflitos e deve também aproveitar esses momentos para partilhar colocando em prática a ideia de que as identidades são fluidas, cambiantes e fragmentadas, e não dadas previamente. Isso ajudaria a formar os alunos de maneira crítica em relação aos temas que circundam as relações humanas.

A necessidade de realizar pesquisas sobre a construção de identidades visa contribuir a promoção do efetivo processo de ensino/aprendizagem de LE, visto que tal processo pode ser considerado uma fonte desestabilizadora, pelo fato de o aluno poder não se sentir sujeito nessa nova língua. Esse estranhamento poderá acarretar em momentos que,

alguns porão em funcionamento a estratégia da peneira: eles aprendem mas não retêm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipo, conseguem mais ou menos 'exprimir-se' em áreas bem delimitadas (vocabulário técnico, por exemplo), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos: a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizado por regra alguma, (...). Outros finalmente evitam toda distância em relação ao eu da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira (REVUZ, 1998, p.225).

As consequências acerca do estranhamento gerado pelo aprendizado de uma nova língua não devem ser ignoradas no ambiente de sala, mas antes, devem ser repensadas como oportunidade de reorganização e apropriação do novo idioma pelos sujeitos aprendizes.

No caso da língua espanhola, a fonte desorganizadora pode advir do processo de inscrição nas discursividades da língua-alvo. Esse processo pode levar o aprendiz a enfrentar a dicotomia entre semelhança e falsa semelhança que ocorre entre a língua espanhola e a língua portuguesa. Dessa forma, o aprendiz pode ver-se em constante desafio e isso pode contribuir negativamente para a apropriação da língua. O professor pode orientar seu aluno quanto aos aspectos identitários que emergem a todo tempo

durante a apropriação de uma LE buscando assim que o momento de desestabilidade torne-se uma oportunidade de ele se identificar com a nova língua a qual está aprendendo.

Para efeito desta pesquisa, é importante conhecer e refletir sobre identidades à luz das teorias aqui apresentadas, para que, nós, professores, pensemos em mudar nossas práticas pedagógicas para o ensino de LE com vistas a promover melhor formação dos alunos, dando a eles possibilidades para que entendam melhor como ocorre seu processo de apropriação da nova língua, contribuindo para que eles se sintam capazes de agir e oportunizando a eles uma formação multilítrada.

Diante do exposto, acredito ter sido importante fazer menção às manifestações identitárias no *corpus* desta pesquisa.

Após dialogar com as teorias que embasam este trabalho, apresentarei no próximo capítulo os aspectos referentes à metodologia de pesquisa.

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo apresentarei como se deu a aplicação da proposta desta pesquisa, a metodologia escolhida, os instrumentos para coleta de dados utilizados, a caracterização dos participantes com algumas respostas ao questionário inicial aplicado e do contexto em que ela ocorreu. Em seguida, abordarei os aspectos éticos adotados para a realização deste trabalho e o período de coleta dos dados. Por fim, detalharei como se deu cada aplicação das Sequências Didáticas, doravante (SDs) com relatos dos Diários de Itinerância dos Participantes, doravante (DIPs) e do Diário de Itinerância da Professora Pesquisadora, doravante (DIPP).

#### **3.1 A importância da Pesquisa Qualitativa**

Ao refletir sobre a realização desta pesquisa, pensei na contribuição que ela poderia trazer para a prática, não apenas por questões éticas, mas pela expectativa de promover mudanças na atual situação da nossa educação. Dessa forma, decidi, juntamente com minha orientadora, realizar uma pesquisa na qual eu pudesse me envolver em todo o processo de realização, do começo ao fim, assegurada a parcela de contribuição desta como pesquisa científica. Levando todos esses quesitos em consideração optei por realizar uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Flick (2009):

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento. Em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p.25).

Ao considerar a subjetividade, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos participantes, a pesquisa qualitativa impossibilita a neutralidade. Por interpretar as questões mais focadas em contextos específicos ela nega generalizações, afinando-se a realidade.

Assim, por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador pode conseguir chegar mais perto das necessidades da sociedade, principalmente quando nos referimos ao âmbito educacional. A exemplo disso, pode-se observar e investigar questões de uma dada comunidade ou escola tendo como foco os problemas ou características ali existentes. Em contrapartida, em uma pesquisa generalizada não seria possível verificar com precisão casos específicos de uma dada região, ou de uma escola, o que tornaria mais difícil a análise e, por conseguinte haveria falhas na execução de propostas que pudessem gerar resoluções de problemas ou melhorias das condições locais que é o que se espera de uma pesquisa. Dessa forma, o fato de a pesquisa qualitativa investigar dados mais específicos, chegando até uma comunidade, delimitando o número de participantes faz com que ela tenha um importante papel social.

### **3.2 A apaixonante Pesquisa-ação**

Várias são as reflexões que nós, professores, fazemos sobre nossa prática. Isso se torna mais aguçado quando estamos produzindo pesquisa. Ao repensarmos nossa prática, surgem os desejos de transformação. Com base nessa reflexão e em meus questionamentos sobre a maneira como se dá o ensino/aprendizagem do espanhol como LE no Distrito Federal cuja carga horária semanal ainda é reduzida (apenas uma aula semanal) e ainda devido à urgência de mudanças que a educação hoje requer, não poderíamos optar por outra metodologia senão pela apaixonante pesquisa-ação, doravante P-A.

Essa metodologia orienta o modo de como devemos agir diante dos problemas que enfrentamos, pois a P-A “diagnostica uma situação, inicia uma ação, acompanha, observa, confere sentido, avalia e incita a desencadear novas ações” (EL ANDALOUSSI, 2004, p.86). Além disso, a P-A nos instiga a ser professor/pesquisador. Embora os problemas que enfrentamos em sala de aula sejam muitos, eles não podem ser abafados ou escondidos, pois como sugere René Barbier

Todo professor lúcido, e mais ainda o sociólogo, se pergunta o QUÊ e COMO ensinar. A maioria logo reprime essas perguntas. Outros procuram afogá-las no conservadorismo reprodutor da ordem social ou, inversamente, no revolucionarismo de um futuro promissor. O pesquisador dialético vai encará-las como um sistema de contradições em movimento (BARBIER, 1985, p. 197).

Embora demande um trabalho intenso e exaustivo, a P-A possibilita ao professor reflexivo e dialético, como menciona Barbier, conhecer e avaliar melhor sua prática, acompanhando passo a passo sua didática e dando voz aos alunos, o que torna possível a mudança, uma vez que todos os envolvidos no processo podem participar dando opiniões e sugestões de melhorias. Por isso, a P-A corrobora as necessidades do professor que sente desejo e necessidade de mudança.

Por tratar-se de uma metodologia da pesquisa social que se assemelha aos princípios da pesquisa qualitativa na qual

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação.
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.(THIOLLENT,2011, p. 22)

Essas implicações da P-A fazem da pesquisa uma atividade cíclica, em que todos se envolvem e todos se beneficiam, além de trazer para o grupo os resultados ao se acompanhar as decisões durante o processo, como é apresentado em (BARBIER, 2007, p. 67) “expressar-se-á antes uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo”. Essa metodologia propicia ainda a aplicação das soluções formando um verdadeiro espiral, “cada fase, em verdade, modifica o conjunto do sistema interativo” (BARBIER, 2007, p.121), fazendo com que

a pesquisa cumpra seu valor social e devolva para a sociedade pesquisada o resultado antes mesmo da conclusão da pesquisa.

Essas características possibilitam uma pesquisa de caráter humano, social e histórico dos sujeitos envolvidos. Mas para que essa atividade em espiral e essa implicação ocorram, é importante que o ambiente pesquisado seja propício, que se estabeleça confiança para que todos os envolvidos se sintam engajados e participem ativamente, principalmente na sala de aula em que os alunos não estão acostumados a opinar sobre seu processo de aprendizagem.

Além dessas características apresentadas, a P-A se diferencia da pesquisa tradicional por apresentar uma dinâmica de envolvimento que obriga o pesquisador a implicar-se, a envolver-se na pesquisa e não apenas observar, como afirma René Barbier “O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática” (BARBIER, 2007, p. 14).

Outra característica importante da P-A que precisa ser lembrada e que foi observada nesta pesquisa, foi a questão da emancipação do professor. “Tal caráter emancipatório libera o professor de ‘rezar pela cartilha dos outros’ e é o que o faz produzir o conhecimento que lhe interessa mais propriamente” (MELO, 2013, p 72). Essa característica pode ser considerada como um problema para alguns educadores, mas é importante que o professor tenha a iniciativa e liberdade de produzir o material com o qual trabalha, embora isso demande tempo. Ao desenvolver uma P-A o professor poderá precisar preparar material adequado para o nível da turma, pois de acordo com relatos e avaliações dos alunos, talvez não haja material disponível para adequar o que se ensina à necessidade deles. Isso foi observado nesta pesquisa e será tratado com detalhes na análise dos dados.

A P-A atende às necessidades desta pesquisa e vai ao encontro das minhas angústias sobre o ensino do espanhol como LE no ensino básico, pois o espaço para reflexões dos alunos, a oportunidade de dar a voz, faz com que eles sejam tratados não como meros informantes de pesquisa, mas como atores de seu aprendizado e das mudanças na educação da qual participam. Além disso, o caráter imediato da pesquisa e o retorno simultâneo fizeram com que essa metodologia se tornasse a mais coerente para este estudo. O caráter imediato aqui citado “não significa atual, instantâneo, mas qualifica as mediações entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (BARBIER, 1985,

p.54). Já o retorno simultâneo acontece quando avaliamos cada ação aplicada na pesquisa. No capítulo das análises dos dados será possível observar que o retorno neste estudo aconteceu a cada aplicação, pois as minhas reflexões enquanto professora/pesquisadora e as reflexões dos alunos, ao avaliarem cada aplicação, contribuíram para reformulações das atividades aplicadas na sequência das aulas.

Buscou-se por esta pesquisa seguir o modelo qualitativo-interpretativista de natureza holística, baseando-se tanto nos autores mencionados quanto nas minhas interpretações e percepções enquanto pesquisadora/participante.

Antes de tratar do modelo seguido por esta pesquisa, é importante apresentar a comparação entre a pesquisa objetivista e a interpretativista feita por Moita Lopes, como é possível observar abaixo.

Na visão positivista, as variáveis do mundo social são passíveis de padronização, podendo, portanto, ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações. Já na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, e, particular, que interessa (MOITA LOPES, 1994, P. 332).

Nessa comparação o autor demonstrou que a pesquisa interpretativista considera aspectos que são significativos e coerentes para uma pesquisa em LA. Outro aspecto valorizado por Moita Lopes (1994) é que a linguagem é determinante central do fato social, portanto se a pesquisa é social ela precisa ser intrinsecamente subjetiva.

Conhecendo como funciona a pesquisa interpretativista, é importante apresentar as técnicas de observação do pesquisador/participante,

- Observação Participante Periférica (OPP), o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como membro, sem, entretanto ser admitido no centro das atividades de grupo.
- Observação Participante Ativa (OPA), o pesquisador tenta por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.
- Observação Participante Completa (OPC), o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa, ou ele torna-se membro do grupo por conversão, porque provém de fora (ADLER E ADLER, 1987 apud BARBIER, 2007, p.126).

Levando em consideração as técnicas da observação do pesquisador mencionadas, esta pesquisa fez uso da Observação Participante Completa (OPC), pois a metodologia foi aplicada em uma turma em que eu já era professora de língua espanhola antes de iniciar a pesquisa. Sendo assim exerci o duplo papel de observar e analisar por fora a situação de sala de aula e ao mesmo tempo participei ativamente do processo.

Tendo como base as características aqui apresentadas, considero que a P-A tem muito a contribuir para a educação, uma vez que permite a todos os envolvidos atuarem e refletirem sobre suas ações e, ao mesmo tempo, encontrar maneiras ou possíveis soluções para os problemas que podem afetar negativamente o ensino/aprendizagem.

### **3.3 A Sequência Didática**

Retomando o papel do uso dos gêneros discursivos nas aulas de LE, como discutido no capítulo teórico, reafirmo que eles são importantes para a formação de nossos alunos e, que embora os gêneros considerados menos formais possam ser aprendidos no dia-a-dia, os gêneros mais formais necessitam de aplicação sistematizada, como aponta Cristovão (2009). Dessa forma, é importante que os gêneros sejam explorados nas aulas de LE como

formas de articulação das práticas de linguagem, pode ser o eixo organizador das sequências didáticas, consideradas instrumentos de mediação. Esse(s) instrumento(s), objeto(s) socialmente elaborado(s), media(m) a atividade de ensino/aprendizagem. Se o instrumento se transforma, a própria atividade que está relacionada ao seu uso pode ser modificada (CRISTOVÃO, 2009, p. 307).

Considerada mediadora, conforme consta no trecho acima, a sequência didática, doravante SD, foi adotada nesta pesquisa como forma de usar os gêneros discursivos nas aulas de língua espanhola com o intuito de promover o uso da língua por meio de ações de linguagem. Isso porque a SD possibilita o ensino/aprendizagem da língua de forma a desenvolver ações de linguagem tanto oral quanto escrita, pois “uma sequência

didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, J. et al. 2011, p.82).

Entendo que trabalhar com gêneros discursivos nas aulas de LE não é uma tarefa fácil, porém a SD orienta quanto às etapas a serem seguidas para que se construa uma sequência coerente a qual possa ser aplicada em sala de aula. Dessa forma, para a elaboração das SDs desta pesquisa adotei como suporte os construtos e estrutura da SD apresentados por Dolz et al. (2011), as orientações e a planilha de avaliação de material didático de Cristovão (2009) e as discussões e SDs produzidas no Grupo de Estudos GEDLE<sup>9</sup> (Grupo de Estudos em didática de Língua Estrangeira) do qual participo. A seguir apresentarei como as teorias dos autores supracitados e as discussões do GEDLE contribuíram para esta pesquisa.

Dolz et al. (2011) apresentam apontamentos importantes acerca da SD. Iniciarei a discussão desses apontamentos a partir da finalidade da utilização da SD em sala de aula de línguas.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira suficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ *et al.*, 2011, p.83).

Como apresentado no trecho acima, cada etapa da SD permite ao aluno assimilar e explorar o gênero para que ele tenha auxílio para realizar produções orais e/ou escritas. É importante ressaltar também que “o papel da sequência didática consiste em proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre o gênero, ao mesmo tempo que explora a esfera de circulação dos textos produzidos” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307).

Durante a aplicação da proposta desta pesquisa, percebi que a SD tornou possível o uso dos gêneros discursivos na sala de aula de espanhol como LE, pois com um número reduzido de horas/aula e um grande número de alunos nas turmas seria difícil pensar em outra maneira de usar o gênero de forma a atingir os objetivos propostos por esta pesquisa. Por isso, acredito que a SD tem papel importante para que

---

<sup>9</sup> O GEDLE é um grupo de pesquisa da UNB, dirigido pela professora Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Magalhães Reis. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821>

as teorias dos gêneros discursivos cheguem até as escolas, mesmo naquelas em que seria difícil pensar na aplicação dessas teorias.

Tendo em vista a finalidade do uso de uma SD, é significativo pensar, neste momento, nas orientações apresentadas pelos autores cujos estudos serviram-me como aporte teórico para a realização desta pesquisa.

De acordo com Cristovão *ibid* (2009), a SD, além de norteadora das ações por meio do uso dos gêneros na sala de aula, apresenta características que esclarecem os passos a serem seguidos por quem adota esse procedimento. Uma dessas características é o aspecto de construção da SD, pois “o trabalho didático prevê a proposta de aprendizagem como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe” (*ibid*, 2009, p. 307). Esse aspecto valoriza o que os alunos já sabem sobre o gênero trabalhado e amplia seus conhecimentos explorando todos os aspectos que o compõem.

Outra característica importante da SD apresentada por Cristovão (2009) é que as diversas atividades que compõem uma SD “podem dar conta das características que devem ser respeitadas, bem como das dificuldades dos alunos que vão sendo superadas na reescrita” (*ibid*, p. 308-309). Assim, a apropriação do gênero pode acontecer, pois na SD os gêneros não são apenas apresentados, eles são explorados, analisados, questionados, produzidos e reconstruídos. No momento de exploração e análise dos gêneros é possível abordar o contexto de produção e uso que, muitas vezes, apresentam questões importantes a serem debatidas com os alunos, pois são questões sociais que contribuem para a construção dos gêneros as quais demonstram as ideologias e representações da sociedade. Essas questões podem ser “o lugar social, o objetivo, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário, que exerceriam uma efetiva influência sobre aspectos textuais” (CRISTOVÃO, 2009, p. 322). Por isso, concordando com a proposta de Cristovão (2009), acredito que os textos trabalhados nas aulas de LE devem ser textos sociais em circulação, ou seja, textos produzidos em contextos reais.

Ao preparar uma SD para ser aplicada em sala de aula de línguas é importante que o professor reflita sobre alguns aspectos. De acordo com Cristovão *ibid* (2009), esses aspectos são:

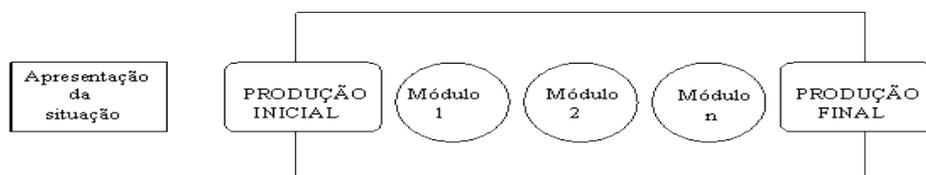
- a) uma esfera de atividade em que o gênero circule;
- b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere;

- c) conteúdos apropriados;
  - d) a disponibilização textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos;
  - e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
  - f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
  - g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.
- (CRISTOVÃO, 2009, p. 309).

Os itens listados acima contemplam a necessidade de que o ensino de LE seja não apenas focado nos elementos estruturais da língua, como foi discutido no capítulo teórico, mas que seja um ensino voltado para a prática social, e que leve o aluno a pensar nas situações sociais de forma crítica e agêntiva. Dessa forma, o ensino de LE prepararia o aluno não para o futuro, como se costuma rotular, mas sim para a vida.

Depois de refletir sobre os aspectos gerais apresentados, partimos para cada etapa a ser trabalhada na SD. Para especificar com clareza os passos, apresento abaixo um esquema que serviu de modelo para a elaboração das SDs aplicadas nesta pesquisa.

#### QUADRO 01 Esquema de sequência didática



(DOLZ. J. et al. 2011, p.83).

Dolz et al. (2011) explicam como funciona cada etapa de uma SD. A figura acima apresenta como cada etapa foi contemplada nesta pesquisa. Destacarei aqui, de forma sucinta, cada uma, mesclando as teorias apresentadas pelos autores já mencionado relacionando-as com as considerações de Cristovão op cit (2009).

A seguir farei a apresentação da situação, isto é, como fora realizada a coleta de dados via SD. A primeira etapa desta parte da pesquisa consiste em promover atividades que possibilitem a apropriação do gênero aproveitando os conhecimentos prévios sobre esse assunto em língua materna. Esse momento é muito importante, pois traz suporte para que os alunos saibam como se orientar para atuar no gênero proposto, entretanto,

Dolz et al (2011, p.308-209), apontam que “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade”. A esse respeito, vale ressaltar que neste estudo o processo é considerado mais significativo do que o produto.

Acrescento aos construtos dos autores acima citados, a relevância de o professor ter claramente definido o objetivo de trabalhar o gênero selecionado, pois isso também pode contribuir para motivar aos alunos, que no primeiro momento podem não considerar o gênero como algo necessário para a aula. Porém, se o professor tiver seus objetivos delimitados, poderá explorar desde o início da aplicação os aspectos sociais do gênero os quais poderão representar um recurso importante para esses alunos e, a partir disso, suscitar nesses alunos a motivação. Neste sentido, explicita-se a importância de se explorar detalhadamente a primeira etapa da SD para que todos os passos sejam compreendidos pelos alunos, para que eles tenham suporte para se apoiarem e vejam sentido nas demais atividades.

Levo a discussão agora para as observações a respeito da segunda etapa da SD, a produção inicial. A esse respeito, Dolz et al. (2011) consideram que a produção inicial pode motivar a sequência de atividades e os alunos, pois os encaminhamentos da SD não põem os alunos em situação de insucesso, os autores relatam ainda que cada aluno consegue, pelo menos parcialmente, seguir o que foi proposto.

Nessa segunda fase, os alunos tentam elaborar a primeira versão oral ou escrita revelando as primeiras percepções sobre o gênero na língua estrangeira. Essa primeira versão possibilita ao professor uma primeira reflexão das etapas da SD no meio do percurso, pois “constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (Dolz. et al. , 2011, p. 87).

Concordando com os autores e acrescentando construtos que valorizam a produção inicial, Cristovão (2009) considera que essa etapa é um instrumento de diagnóstico, que por ser o primeiro momento de aprendizagem é também o momento de motivação dos alunos.

Sobre a motivação dos alunos durante a aplicação de SD, Cristovão (ibidem) ainda aponta que “no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de

um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação” (CRISTOVÃO, 2009, p. 306).

Observando o que foi exposto sobre a primeira produção, de acordo com Dolz et al. (2001) é importante lembrar que, após esse percurso, o professor precisa refletir sobre as etapas da SD antes de continuar a aplicação, pois as demais atividades ainda poderão ser adaptadas para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Seguindo a sequência do esquema adotado para esta pesquisa, apresento as considerações acerca dos módulos. Nessa etapa, a atividade de produzir um texto escrito ou oral é decomposta e consiste em correções e orientações de acordo com os problemas que os alunos tiveram ao produzirem a primeira versão do gênero.

A respeito da aplicação de SDs, de acordo com Dolz et al. (2011), nos módulos se trabalharia com os problemas que aparecessem nas primeiras produções e daria aos alunos instrumentos necessários para superá-los. Esses autores consideram ainda a importância de propor atividades diversificadas com a finalidade que os alunos obtenham sucesso na realização de atividades concernentes a cada módulo.

Concordando com essas orientações, Cristovão (2009) acrescenta que a escolha desses módulos deve se adequar às capacidades dos alunos, ao nível escolar, ao currículo e ao gênero trabalhado. Acrescento às orientações da autora a importância de se considerar, ao selecionar os módulos, a adequação do tempo destinado a realização das atividades propostas para que se obtenha a conclusão da aplicação da SD. Minha ressalta se baseia no fato de que nem sempre se pode propor o número de módulos que seria coerente. Por isso, é relevante lembrar que essa etapa permite adaptações, caso se façam necessárias, para que a produção final seja possível, levando em consideração os tipos de contribuições importantes para sanar as dificuldades dos alunos.

Após a apresentação dos módulos, partimos então para as considerações sobre a produção final. Essa etapa dá ao aluno a possibilidade de perceber se suas dúvidas foram ou não sanadas e também a possibilidade de observar seu progresso. Além disso, “a produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação do tipo somativa” (DOLZ et al., 2011, p.90), pois todas as etapas da SD foram acompanhadas pelo professor e, a produção final “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados” (CRISTOVÃO, op cit, p. 311). Dessa forma, é possível realizar uma melhor análise do progresso do aluno, mesmo que

ele tenha tido melhor desempenho no processo de construção do gênero do que no resultado final dele.

É importante ressaltar que esses passos da SD propostos por Dolz et al.(2011) foram fundamentais para a elaboração e aplicação das SDs. Destaco agora como as discussões e SDs produzidas no GEDLE também contribuíram para esta pesquisa.

Cada encontro do GEDLE, no qual discutimos as SDs e adaptamos a estrutura do modelo adotado pelo grupo, serviu para fortalecer minhas reflexões antes e durante todo o processo de aplicação da proposta da pesquisa. Aspectos como selecionar o gênero a ser trabalhado, o cuidado em deixar evidente o contexto de produção e uso e a constante avaliação do processo e dos alunos foram os que mais sobressaíram em minhas reflexões. Esses aspectos, algumas vezes, levaram-me a fazer algumas modificações nas SDs que eu elaborava. Outra contribuição importante do grupo foi a oportunidade de apresentar a SD elaborada para que os participantes do GEDLE pudessem contribuir com sugestões de adaptação. Para que se entenda melhor a estrutura das SDs que apliquei, apresento abaixo o modelo de SD atualmente adotado pelo GEDLE.

**QUADRO 2**  
**Modelo de SD (GEDLE)**

1) <i>Agentes Discursivos:</i>
2) <i>Gênero:</i>
3) <i>Suporte:</i>
4) <i>Sugestão de documento:</i>
5) <i>Ações de linguagem:</i>
6) <i>Objetivos:</i>
7) <i>Tempo estimado:</i>
8) <i>Etapas da sequência:</i>
9) <i>Contexto de produção e uso:</i>
10) <i>Elementos linguísticos discursivos:</i>
11) <i>Reflexão pedagógica:</i>
12) <i>Atividades Complementares.</i>

Fonte: GEDLE

Cada etapa da SD adotada pelo GEDLE foi contemplada nesta pesquisa, por isso acredito ser importante esboçar sucintamente o que trata cada tópico dessa SD. Sendo assim, no primeiro item, “agentes discursivos”, deve-se indicar quem são os sujeitos agentes com os quais será trabalhada a SD, esse nome se justifica pela perspectiva discursiva adotada pelo grupo; o segundo item, “gênero” deve apresentar o tipo de gênero a ser trabalhado; o terceiro item, “suporte”, deve indicar o lugar de circulação do qual foi tirado o gênero, por exemplo, revista, site, jornal, entre outros. O quarto item, “sugestão de documento” deve especificar o tipo de documento a ser trabalhado para explorar o gênero. O quinto item denominado “as ações de linguagem” deve apresentar as situações reais que serão exploradas, as quais deverão ser apropriadas pelos alunos. O sexto item diz respeito aos objetivos pelos quais deve ser explicitados o que se pretende ao propor a SD. As etapas são descritas no item 8, devem mostrar o passo a passo a ser seguindo para a aplicação da SD. O item 9, “contexto de produção e uso”, deve apresentar as situações em que o gênero é usado levando em consideração quem o produz e para quem ele é produzido, observando também os aspectos sociais que perpassam tal gênero. Os elementos linguísticos- discursivos, item 10, devem apresentar os recursos da língua que serão necessários para que se construa o gênero. A “reflexão pedagógica”, item 11, deve apresentar as observações de tudo que foi feito durante a aplicação da SD inclusive os resultados alcançados e o que ainda precisa ser feito para que se alcance o que se pretende. Por fim, as atividades complementares, item 12, devem tratar das atividades e recursos que servirão de suporte para sanar dúvidas dos alunos durante a realização dos módulos. Tais atividades também podem ocorrer depois da reflexão pedagógica, caso se considere necessário para que haja a assimilação pelos alunos.

Observando as etapas da SD do GEDLE é possível averiguar que uma SD é preparada antes da aplicação, mas isso não quer dizer que ela esteja pronta, pois ela deverá ser adaptada à medida que a aplicação avance.

Sem esgotar as teorias a respeito da SD, caminho para a conclusão dessa discussão apresentando o que Cristovão (2009) sugere como *check list* para análise de SD.

**QUADRO 3**  
**Planilha para análise de material didático**

<b>Proposta desse trabalho</b>	<b>Perguntas para avaliação e /ou produção de SD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Ação de linguagem</b>	<i>Há inserção de atividades que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação? Há atividades que se voltam para formar o aluno como responsável por este agir?</i>					
<b>Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino</b>	<i>Há preocupação em esgotar o gênero? Há preocupação em abordar o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado?</i>					
<b>Capacidades de linguagem</b>	<i>A progressão das atividades faz uso das informações e conhecimentos das diferentes capacidades de linguagem (incluindo nelas o sistema da língua)? As atividades são propostas de maneira fragmentada?</i>					
<b>Contexto de produção do texto e contexto de uso</b>	<i>A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva da produção de sentido (tanto no processo de compreensão e interpretação quanto no de produção)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a questão da instrumentalização (lingüística)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?</i>					
<b>Uso de textos sociais</b>	<i>A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos? Os textos têm relevância para o contexto de uso do material? Há uso de linguagem verbal e não verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) adequadas e significativas para o aluno? Há reprodução de alguns estereótipos por meio dos textos selecionados?</i>					
<b>Tipos de comparações construtivas</b>	<i>Há inserção de atividades reflexivas? As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?</i>					
<b>Progressão em espiral</b>	<i>Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado? As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?</i>					
<b>Complexidade da tarefa</b>	<i>As atividades exigem do aluno conhecimento prévio e/ou espiralado? O material proporciona caminhos e/ou fontes para que o aluno busque conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem? Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo? Há inserção de atividade que demande agência, deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?</i>					
<b>Uso de recursos pedagógicos para mediação</b>	<i>Há inserção de atividades diferenciadas como lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc), por exemplo? É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação? Há inserção de atividades com dicionário, pictionary, gramáticas etc?</i>					
<b>Processo colaborativo e</b>	<i>Há inserção de atividade que demande outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes</i>					

**método  
indutivo**

*peçoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de língua inglesa? Há inserção de atividade do tipo extra-classe ?Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?*

1 - Não; 2 – superficialmente; 3 – parcialmente; 4 – satisfatoriamente; 5 – sim.

(CRISTOVÃO, 2009, p. 338-339)

A análise sugerida por Cristovão permitiu que, após a aplicação desta pesquisa, eu pudesse avaliar as SDs aplicadas, pois a reflexão deve acompanhar a nossa prática em todos os momentos, desde a preparação do material e planejamento das aulas à conclusão das atividades. Os aspectos contemplados nessa análise permitem que sejam avaliados se os objetivos da SD foram atingidos, se a SD cumpriu seu papel de mediadora e se a abordagem foi realizada com base em gêneros.

As SDs produzidas para a realização desta pesquisa (cf. apêndices D, F e H), contemplaram o que prevê o aporte teórico aqui apresentado. No final deste capítulo apresento a descrição da aplicação de cada uma delas.

### 3.4 Cenário da pesquisa

A P-A aqui mencionada foi realizada em uma escola CED (Centro Educacional) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em duas turmas de 3º Ano do Ensino Médio, durante algumas aulas no 2º semestre de 2013 (cf, quadro IV). Optei por essas turmas, porque era o último ano que os alunos estariam nesta escola e como estudaram a língua espanhola desde o 1º ano do Ensino Médio poderiam avaliar melhor as mudanças adotadas nas aulas de espanhol.

Na turma 3º A, havia 29 alunos e na turma 3ºB, havia 33 alunos. Todos participaram das atividades da pesquisa, mas para análise, selecionei os dados que considerei pertinentes para que fosse possível realizá-la minuciosamente. Sendo assim, foram aplicadas três sessões, sendo a primeira sessão composta por duas aulas ministradas em ambas as turmas; a segunda sessão composta por cinco aulas na turma A e quatro aulas na turma B e a terceira sessão composta por duas aulas ministradas também nas duas turmas.

Os elementos linguísticos trabalhados em cada sessão contemplaram o que estava previsto pelos conteúdos programáticos para que os alunos estudassem nessa série, assegurando, assim, a questão ética de não trazer prejuízos aos participantes ao aplicar a pesquisa nessas turmas. Abaixo exponho o quadro que resume o cenário desta pesquisa.

**QUADRO 4**  
**Resumo do cenário de pesquisa**

<i>TURMAS</i>	<i>NÚMERO DE ALUNOS</i>	<i>IDADE</i>	<i>SESSÕES</i>
<i>3ªA</i>	28	<i>entre 17 e 18 anos</i>	<i>3 sessões (9 aulas)</i>
<i>3ªB</i>	32	<i>entre 17 e 18 anos</i>	<i>3 sessões (8 aulas)</i>

Fonte: dados da pesquisa.

### 3.5 Aspectos éticos

Levando em consideração os aspectos éticos da pesquisa qualitativa, segundo o que nos mostra Celani (2005, p.02) ao afirmar que “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades“, antes de iniciar a pesquisa, conversei com a coordenação da escola, apresentei e expliquei como se daria a realização da pesquisa que eu estava propondo e pedi autorização da coordenação para realizá-la. Quanto aos participantes, meus alunos, conversei com eles em sala de aula, expliquei como funcionaria a pesquisa e perguntei se eles gostariam de participar. Deixei bem claro que a identidade de cada um seria preservada e que os maiores de 18 anos assinariam um Termo de Consentimento e que os menores de 18 anos levariam o termo para que os pais o assinassem. Todos os alunos aceitaram a proposta e assinaram o Termo de Consentimento autorizando a utilização de todos os registros obtidos. Dessa forma, certifiquei-me de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa e fiz com que compreendessem que poderiam desistir de participar a qualquer tempo. Todos esses procedimentos foram realizados para que esta pesquisa cumprisse com esse rigor ético em todas as etapas de trabalho.

### 3.6 Participantes

Os participantes desta pesquisa, como mencionado anteriormente, foram os alunos das turmas 3º A e 3º B, conforme quadros 5 e 6. Vale mencionar que nem todos os alunos entregaram as atividades que foram desenvolvidas e que nem todos fizeram os diários de itinerância, conforme será explicado no item 3.7.1

Como forma de resguardar a identidade dos alunos, cada um escolheu um pseudônimo. Quanto ao domínio da língua espanhola, os grupos eram heterogêneos, mas a maioria tinha pouco conhecimento, pois só estudavam a língua na escola e o número de horas aula era insuficiente. Apenas uma aluna da turma B estudava espanhol no Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Abaixo apresento os quadros referentes ao perfil dos participantes desta pesquisa.

**QUADRO 5**  
**Resumo do perfil dos participantes do 3º A**

<i>Participante</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>		<i>Participante</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>
<i>Soraya</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Alfa</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Malu</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Beta</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Yokohama</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Nathy</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Jhonim</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Nick</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Zeta</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Pedrito</i>	<i>Masculino</i>	<i>17</i>
<i>Dete</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Kelly Kel</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Paty</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Jenny</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Dandé</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Kathleen</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Son</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Jeanzito</i>	<i>Masculino</i>	<i>17</i>
<i>LF. Rocha</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Paulinho</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>
<i>Jacob</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Sany</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Derson</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Pirate</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Neguinho</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Iran</i>	<i>Masculino</i>	<i>17</i>
<i>Shiper</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Gama</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>

Fonte: dados da pesquisa.

**QUADRO 6**  
**Resumo do perfil dos participantes do 3º B**

<i>Participantes</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>		<i>Participantes</i>	<i>Gênero</i>	<i>Idade</i>
<i>Ava</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Colombiana</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>
<i>Paçoca</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Layd</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>
<i>Goiabinha</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Galega</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>
<i>Todynho</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Vitória</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>
<i>Negão</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Ursinha</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>
<i>Lindinha</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Karu</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Thor</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Gordão</i>	<i>Masculino</i>	<i>17</i>
<i>Gracinha</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Yayá</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Kratos</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>Ágata</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Flor</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Make</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Mary</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Drih</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Pretinha linda</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Luluzinha</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Yaiá</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Florzinha</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>K9</i>	<i>Masculino</i>	<i>18</i>		<i>God of war</i>	<i>Masculino</i>	<i>17</i>
<i>Jasmin</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Morena</i>	<i>Feminino</i>	<i>17</i>
<i>Muralha</i>	<i>Feminino</i>	<i>18</i>		<i>Lalá</i>	<i>Masculino</i>	<i>17</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Para conhecer melhor os participantes desta pesquisa, acredito ser importante apresentar, além do perfil deles, suas representações e perspectivas, pois assim será possível compreender cada relato apresentado nos DIPs que serão expostos na análise dos dados coletados. Para expor essas representações tomei como base algumas das respostas<sup>10</sup> que os alunos deram ao questionário<sup>11</sup> que apliquei antes de iniciar as aplicações das SDs.

A primeira pergunta que apresento referente ao questionário diz respeito ao gosto dos alunos nas aulas de espanhol, apresento no quadro abaixo a pergunta com algumas respostas que selecionei. Quando os alunos responderam a esse questionário, eles ainda não tinham escolhido seus pseudônimos, por isso, não irei apresentar os

<sup>10</sup>As respostas dos alunos foram transcritas da maneira como eles as escreveram sem passar por correções.

<sup>11</sup>O questionário pode ser consultado na íntegra no apêndice C.

pseudônimos em cada resposta, mas para fins de esclarecimento, informo que cada frase corresponde à resposta de um aluno.

### **QUADRO 7** **Dados do questionário inicial**

**Pergunta 06 do questionário.**

***Cite todas as coisas que você gosta na aula de espanhol.***

- *Gosto da professora, da facilidade de compreensão do livro, do modo interativo e dinâmico das aulas.*
- *A aula diferente, descontraída.*
- *Explicação, interesse da professora em ajudar, teste do Enem.*
- *O conteúdo aplicado e a forma que é aplicado.*
- *Diversão, conhecimento.*
- *A maneira divertida que a professora ensina.*
- *A espontaneidade, o dinamismo que é a aula.*
- *Da professora que explica muito bem e da matéria.*

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio das respostas remetidas a pergunta 06 constante do questionário aplicado aos alunos (ressalto que esse questionário pode ser considerado como diagnóstico por ter sido aplicado antes do início desta pesquisa), é possível notar que os alunos já gostavam das aulas de espanhol e que apontaram pontos positivos e relevantes das aulas e da relação que tinham com a professora. Minha intenção ao aplicá-lo também foi saber o que não agradava os alunos, conforme apresentado no próximo quadro.

### **QUADRO 8** **Dados do questionário inicial**

**Pergunta 7 do questionário.**

***Cite todas as coisas que você não gosta na aula de espanhol.***

- *Não gosto muito dos trabalhos em forma de peça de teatro e das poucas quantidades de aulas semanais.*
- *Apesar de ser bom para prática a nossa fala não gosto de ler em público pois sou muito tímido.*
- *Falar em espanhol.*
- *Não gosto de apresentar em espanhol porque não sei falar em espanhol.*
- *A aula de gramática é um pouco cansativa.*
- *Da aula de gramática, é tediante!*
- *Da conversa dos alunos que não deixa a professora explicar a matéria.*

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas que foram remetidas a pergunta 7 dos questionário pelos alunos são importantes para esta pesquisa, pois ao que parece os aspectos considerados negativos pelos alunos perpassam os problemas atinentes as políticas públicas para o ensino de LE nas escolas de Ensino Básico. Perpassam ainda, a cultura de valorizar nas aulas de espanhol o aspecto estrutural o que as torna extremamente cansativas e, além disso, o pouco tempo dedicado a prática da capacidade linguística oral, o que leva os alunos a não gostarem dessa ação de linguagem, por não se sentirem seguros para nela atuar. Os alunos também se referiram aos aspectos relativos à disciplina em sala de aula citando, por exemplo, períodos de interrupção da aula devido a ruídos de comunicação gerados por conversas paralelas. A maioria das escolas tem superlotação das salas e na escola em que foi aplicada a pesquisa não era diferente. A menção feita a esse aspecto mostra que tal situação traz incômodo aos alunos e que agrava ainda mais as dificuldades que o professor encontra para desenvolver aula de LE na escola pública.

Pelas respostas às perguntas apresentadas a seguir é possível perceber as representações que os alunos têm a respeito do ensino/aprendizagem de LE na escola. Nesta seção não há uma análise exaustiva dessas respostas, pois essa não é a intenção da pesquisa. No entanto, as respostas apresentadas serviram-me como dados, os quais foram analisados, conforme apresento no próximo capítulo.

Destaco a seguir as respostas que os alunos apresentaram referente a aprender uma LE.

### **QUADRO 9** **Dados do questionário inicial**

***Pergunta 11 do questionário***

***Para aprender uma língua estrangeira é preciso aprender primeiro...***

- *Dominar a língua portuguesa.*
- *A gramática.*
- *Ouvir*
- *Sua própria língua.*
- *Os verbos e pronúncias.*
- *Os pronomes*

Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as respostas dos alunos é possível destacar várias representações, a de que é preciso saber primeiro a LM para depois estudar uma LE, de que o conhecimento da gramática deve vir em primeiro lugar, de que ouvir é importante juntamente com a pronúncia e por fim, com relação aos aspectos gramaticais, os pronomes foram lembrados. As respostas apresentadas pelos alunos remetem ao que Revuz (1998) apresenta como ilusão na língua estrangeira, como é tratado na citação abaixo.

O que estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exaustão... ou no desânimo (REVUZ, 1998, p. 223).

Entendo que as observações dos alunos refletem a forma pela qual eles estão acostumados a participar do processo de ensino/aprendizagem de LE, e que, muitas vezes, esse costume pode ser uma ilusão que causa entrave em seu desenvolvimento.

Uma questão diagnóstica também explorada no questionário respondido pelos alunos refere-se à como utilizar a nova língua que eles aprendem. As respostas estão no quadro a seguir.

#### **QUADRO 10** **Dados do questionário inicial**

<b><i>Pergunta 11 do questionário.</i></b>	
<b><i>A melhor forma de praticar uma língua estrangeira é...</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Interagir com falantes da língua</i></li> <li>- <i>Treinando e falando frequentemente.</i></li> <li>- <i>Se comunicando.</i></li> <li>- <i>Lendo.</i></li> <li>- <i>Falando sempre.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ouvindo músicas, vendo filmes.</i></li> <li>- <i>No diálogo.</i></li> <li>- <i>Falar diariamente.</i></li> <li>- <i>Falando praticando com outras pessoas.</i></li> </ul>

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas dos participantes foram unânimes ao considerar que é preciso usar a língua estudada e que “esse uso” relaciona-se, pela maioria dos alunos que participaram da pesquisa, do aspecto oral da língua, ou seja, da atuação em discursos orais. Observa-se que os próprios alunos reconheceram a importância de falar “em língua estrangeira” e não apenas saber ou estudar sua estrutura. Percebo nessas

respostas uma ansiedade em falar, em praticar o novo idioma. Talvez isso explique os resultados que surgiram nesta pesquisa os quais apresentarei no capítulo “Análise de dados”.

A pergunta apresentada no quadro 11, conforme consta a seguir investigou como os alunos veem a importância de estudar a língua espanhola para seus projetos profissionais.

**QUADRO 11**  
**Dados do questionário inicial**

*Pergunta 12 do questionário.*

*De que maneira a língua espanhola vai contribuir em seus projetos profissionais*

- *Extra curricular, viagens, turismo.*
- *Na forma de me locomover em país estrangeiro.*
- *Quanto mais idiomas tenho no currículo, mais chances tenho de ocupar um bom cargo em uma boa empresa.*
- *Pode contribuir para o meu currículo. Talvez até trabalhar em outro país cujo a língua seja espanhola.*
- *Para o mercado de trabalho que exige uma língua estrangeira.*
- *Como eu trabalho em loja, podem chegar pessoas que falam só em espanhol.*

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se, pelas respostas dos alunos, que ainda é pequena a noção de importância referente a influência da aprendizagem da língua espanhola para a vida profissional deles, pois, um número reduzido de possibilidades foi apresentado pelos alunos. Eles ainda acreditam que só irão utilizar a língua em uma viagem, ou com um estrangeiro que venha ao Brasil, desconsiderando assim o grande contato com as línguas dentro das atividades desenvolvidas no dia-a-dia, por meio dos meios de comunicação, mais fortemente na internet.

A próxima e última pergunta que apresento para que se conheça melhor os participantes desta pesquisa, diz respeito as representações que podem estimular ou desestimular um aluno a participar de uma aula de LE, de forma que acreditar ou não no ensino no qual ele atua como aprendiz poderá gerar uma mudança no caminho de sua aprendizagem.

## QUADRO 12

### Dados do questionário inicial

#### **Pergunta 14 do questionário.**

***Na sua opinião, se aprende Língua Estrangeira na escola pública?***

- *Às vezes, porque na escola se aprende o básico, para entender melhor você tem que fazer um curso livre.*
- *Quando escutar uma música ou um filme, por exemplo, conseguirei entender algumas palavras e conseguirei entender o tempo que se trata*
- *Não. Pois o tempo de aula é pouco. E aprender uma língua requer tempo, dedicação e esforço.*
- *Não, porque não tem muito tempo é bem rápido as aulas.*
- *Não. Infelizmente o que é passado para nós alunos não é nem o suficiente para compreender o idioma.*
- *Na escola só se ensina o básico.*
- *Não, porque o governo não libera verbas suficientes.*
- *Sim, pois os professores ensinam.*
- *Sim, mas somente o básico, mas mesmo assim já é de grande ajuda.*
- *Sim, pois depende de cada aluno se esforçar, porque professores que explicam tem na Rede pública.*
- *Sim. Mas falta o interesse dos alunos em aprender, não se aprende somente na escola.*
- *Não muito, porque são poucas aulas.*
- *Não. É muito pouco a quantidade de aula por semana.*
- *Não, pois temos pouco tempo para aprendermos a língua.*
- *Não, pouca aula, pouco tempo, fazendo com que tenhamos pouca interação com a língua, pouco conhecimento.*
- *Sim, se o professor for bom aprendemos.*
- *Sim, porque até hoje tive excelentes professores capacitados e depende do interesse do aluno.*

Fonte: dados da pesquisa.

Há nessas respostas uma característica muito importante e de certa forma, preocupante. Trata-se da afirmação pela qual os participantes dizem não acreditar que seja possível aprender LE na escola pública. Tal afirmação nos leva a questionar porque há esse descrédito. Imaginamos não ser por acaso a menção ao fato questionado, uma vez que os alunos apresentaram justificativas que argumentam em favor do que fora mencionado. Tais justificativas devem ser analisadas para que esse problema seja resolvido.

Ao preparar cada SD aplicada nesta pesquisa, levei em consideração as representações e opiniões apresentadas pelos alunos, tentando fazer com que eles comessem a acreditar ser possível aprender LE na escola pública. Levei em consideração a possibilidade de realizar alterações em minha prática pedagógica observando também a postura dos aprendizes, tanto as negativas quanto as positivas.

Na seção a seguir apresento os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

### **3.7 Instrumentos de coleta de dados**

Para que uma pesquisa atinja o objetivo desejado, é importante que se tenha cuidado ao escolher os instrumentos de pesquisa, os quais variam de acordo com a metodologia adotada.

De acordo com El Andaloussi (2004, p.131) em uma P-A, “com base em relações transparentes e democráticas: em momento algum, nem o dispositivo nem os instrumentos devem tornar-se instrumentos de autoridade - científica ou outra - sob risco de arruinar a parceria construída com os participantes”. Seguindo esses princípios, sendo mais dialógico do que autoritário, os instrumentos mais apropriados para a execução desta pesquisa foram: o diário de itinerância dos alunos, diário de itinerância da professora/pesquisadora, o questionário inicial, gravações em áudio de seis aulas e a produção textual (oral e escrita) dos alunos.

#### **3.7.1 Diário de Itinerância dos Participantes**

Para cumprir a característica da P-A, era preciso selecionar um instrumento pelo qual os participantes pudessem ter voz, participassem do processo e dialogassem com a professora/pesquisadora, por isso o espaço no qual os alunos puderam expor suas opiniões, sugestões e desabafos foram denominados de diário de itinerância dos participantes (DIP) (Barbier, 2007). Esse instrumento é importante para uma pesquisa interpretativista, pois no diário de itinerância “registram-se pensamentos, sentimentos, desejos e sonhos muito secretos” (BARBIER, 2007, p. 134). De acordo com Barbier (2007) diário de itinerância pode ser igualmente comparado ao diário de bordo.

Embora René Barbier (2007) considere que o diário seja uma reflexão diária, os diários de itinerância dos alunos foram escritos ao final da primeira e da segunda aplicação da sequência didática. Eles foram escritos diariamente apenas na terceira aplicação. A cada SD aplicada, tentei adequar o diário de itinerância<sup>12</sup> para que os alunos pudessem avaliar o processo com mais clareza e facilidade, por isso, não utilizei o mesmo formato para cada aplicação.

---

<sup>12</sup> Os diários de itinerância guiados podem ser consultados no apêndice E e J.

Os diários de itinerância dos participantes foram escritos em língua materna, devido ao nível de escrita dos alunos na língua estrangeira, com a finalidade de que eles pudessem sentir-se mais à vontade para escrever. O primeiro diário foi guiado por perguntas, para que os alunos pudessem entender como poderiam expor suas ideias e os alunos levaram o roteiro para realizar a tarefa em casa. O segundo diário teve como roteiro um texto livre que deveria ter no mínimo seis linhas. Nele os alunos deveriam mencionar o que havia sido trabalhado e o que eles acharam de cada uma das aulas da segunda aplicação. Desta vez, eles produziram o texto em sala de aula, pois o fato de terem levado para a casa a tarefa de escreverem o diário, ao que parece, gerou para eles uma espécie de descompromisso. Percebi que no primeiro diário a maioria não se esforçou para escrever, alguns escreviam qualquer coisa só para me agradar, informando, por exemplo, que a aula havia sido muito boa, que não havia o que reclamar da aula. Dessa forma, para que a produção fosse passível de análise, resolvi que eles deveriam produzir o segundo diário de itinerância em sala de aula e que este deveria ter um mínimo de linhas.

Alguns alunos da turma A não conseguiram terminar em sala, por isso, levaram para casa e me entregaram o trabalho em sala de aula, no dia seguinte. Na turma B foi diferente, pois não houve o mesmo número de aulas, devido a projetos que estavam sendo aplicados na escola. Por isso, os alunos foram orientados a realizar a tarefa em casa.

O diário de itinerância dos participantes foi de grande valia para selecionar as atividades das sequências didáticas. Ao opinarem sobre cada atividade desenvolvida, entre uma aplicação e outra, pude perceber o que seria mais adequado levando em consideração as expectativas dos alunos. Outro aspecto que considero importante desse instrumento refere-se ao fato de ele ter me proporcionado ler cada diário referente à SD aplicada antes de aplicar a SD seguinte. Isso contribuiu para que eu pudesse selecionar os gêneros e atividades que fossem mais prazerosas aos alunos, como será apresentado com mais detalhes na análise dos dados.

### **3.7.2 Diário de Itinerância do Professor/Pesquisador**

O fato de a P-A diferenciar-se da pesquisa positivista está no fato de ela permitir o envolvimento do pesquisador ajudando-o a expor suas angústias e sentimentos por

meio do diário de itinerância do professor/pesquisador (DIPP). Esse instrumento foi escolhido para que eu, enquanto pesquisadora e professora da turma, pudesse diariamente relatar minhas aulas a cada aplicação e também todo o desenvolvimento da pesquisa, enfim, todas as minhas percepções. Considero esse instrumento muito importante porque ele “comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações em relação ao mundo circundante” (BARBIER, 2007, p. 134).

### **3.7.3 Questionário inicial**

O questionário inicial foi aplicado para diagnosticar as representações que os alunos tinham referentes ao processo de ensino/aprendizagem do espanhol como LE. Por meio desse questionário foi possível também conhecer melhor o perfil dos participantes, pois mesmo sendo professora da turma, eu estava com eles há apenas um semestre (2/2013). Isso ocorreu pelo fato de que o governo do Distrito Federal está implantando nas escolas de Ensino Médio a semestralidade<sup>13</sup>. Nesse sistema os componentes curriculares são organizados em dois semestres anuais, com a carga horária dobrada de modo que metade das disciplinas é estudada no primeiro semestre, e as demais no segundo.

### **3.7.4 Gravação em áudio e vídeo**

Como a pesquisa qualitativa tem como característica apresentar a subjetividade dos envolvidos, torna-se importante observar tudo que acontece. Embora os diários tenham sido utilizados para relatar as impressões dos alunos e da professora/pesquisadora, eles não eram produzidos no momento da aplicação, mas após esse momento. Devido a isso, foi preciso gravar algumas aulas em áudio e vídeo para que não se perdessem informações que pudessem ser importantes para este trabalho.

---

<sup>13</sup>Para saber mais sobre a semestralidade no DF: Roteiro para discussão de semestralidade, 2013. Disponível em:<[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric\\_mov/semestral/4ciclo.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/semestral/4ciclo.pdf)>

Por falhas técnicas e por falta de equipamentos, nem todas as aulas foram gravadas. Do total de nove aulas ministradas na turma A, apenas três foram gravadas e das oito aulas ministradas na turma B apenas três foram gravadas. No entanto, esse fato não gerou prejuízo para a pesquisa, pois, conforme FLICK (2009, p. 266) “para chegar-se o mais próximo possível da naturalidade da situação, recomenda-se que o uso da tecnologia de gravação restrinja-se à coleta de dados necessária à questão de pesquisa”.

Embora tenha feito as gravações em algumas aulas, não as utilizei nas análises, porque o que estava relatado no DIPP foi suficiente para fazer as observações e o conteúdo dos vídeos repetia o que estava descrito nas anotações.

### **3.7.5 Produções dos alunos**

Neste trabalho foram aplicadas três SDs as quais geraram ao final da aplicação de cada uma a produção de textos escritos e produções orais (vídeos) pelos alunos, sendo que cada uma dessas produções foi utilizada como dado para a análise. A produção de textos e vídeos foi importante pois, possibilitou a análise da progressão dos alunos na língua estrangeira e também a verificação de como se deu a apropriação dos gêneros estudados e ainda como eles desenvolveram os elementos linguísticos. As produções dos alunos compunham as atividades avaliativas da disciplina Língua Espanhola.

### **3.8 Período de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada entre setembro e novembro de 2013, durante as aulas de espanhol das turmas 3º A e 3º B. Foram coletadas produções de duas aulas semanais devido à divisão do ciclo em semestres, não foram coletados dados durante os recessos e feriados.

### **3.9 Sequência das SDs aplicadas**

Neste capítulo apresentarei as SDs aplicadas, indicando cada etapa das atividades que as compõem. Apresento também alguns trechos dos diários de itinerância dos participantes e do professor/pesquisador para que o leitor possa observar como se deu todo o processo não somente pela minha visão enquanto professora/pesquisadora, mas também pela visão dos participantes.

Para realizar esta pesquisa foram aplicadas três SDs, escolhi diversificar as sequências para que eu pudesse usar vários gêneros discursivos, assim se cumpriria não apenas os meus objetivos enquanto professora/pesquisadora, mas também os objetivos dos alunos do Ensino Médio, pois trabalhar com diferentes gêneros daria a oportunidade de abordar também os conteúdos que são programados para que os alunos estudem no 3º ano.

#### **SD1: Cartões Comemorativos**

O gênero cartões comemorativos, que se integra aos gêneros primários, considerados por Bakhtin (2006) como gêneros simples, foi escolhido para primeira aplicação desta pesquisa pelo fato de que eu precisaria trabalhar com frases curtas, devido à grande dificuldade que os alunos têm na língua espanhola e devido ao pouco tempo de aula, apenas 1 hora-aula por semana. Dessa forma, eu teria que optar por um gênero que pudesse ser produzido dentro da minha realidade de trabalho. Outro fator que influenciou na escolha desse gênero foi o aspecto afetivo que o envolve. Tendo em vista que na escola os alunos têm pouco espaço para pensar e refletir sobre a afetividade, e ainda, que no último ano na escola eles ficam mais envolvidos uns com os outros, considerei que seria um bom gênero.

## Apresentação da Situação

A aplicação desta primeira sequência didática se deu da mesma forma nas duas turmas, pois o planejamento das atividades foi o mesmo para ambas, no entanto, é preciso ressaltar que cada turma tem uma realidade diferente. Dessa forma, os questionamentos apresentados por cada aluno fizeram com que o resultado das aplicações tivesse aspectos diferentes. É possível observar como se deu a aplicação em cada turma por meio de trechos do diário de itinerância do professor/pesquisador, conforme apresento a seguir.

### QUADRO 13 Trechos do DIPP da 1ª SD/3º A

*A aula de hoje foi bem corrida, pois quando entrei na sala já haviam passado 15 minutos do horário, isso porque os alunos estavam assistindo a uma palestra na escola. Essa palestra, por sinal, emocionou muito a todos. Outro fator que dificultou essa aula, é que precisava subir horário em outra turma, o 3º B, porque havia faltado professor. Então, tive que me dividir e ser bem rápida para que pudesse dar tempo de iniciar a aplicação. Enquanto fui a outra turma, pedi para que um aluno do 3º A instalasse os equipamentos (data show e notebook). (...) Com equipamentos instalados dei início a 1ª aplicação. Eu estava bastante empolgada, mas senti nos alunos um pouco de desânimo ou desatenção, talvez devido a ser o último horário de aula ou devido à palestra.*

Fonte: dados da pesquisa.

Quando optei por investigar como seria possível aplicar gêneros discursivos nas aulas de LE nas escolas públicas, pensei justamente nas questões que foram apresentadas no diário de itinerância, pois, como foi visto eles expressam fatores que atrapalham o rendimento dos alunos como, por exemplo, o tempo exíguo destinado as aulas nas escolas.

O início da aplicação na turma 3º B não foi diferente, pois, também tive que enfrentar algumas questões adversas como relatado no trecho abaixo.

### QUADRO 14 Trechos do DIPP da 1ª SD/3º B

*Neste dia, era uma sexta-feira, era o último horário, fazia muito calor e os alunos estavam cansados.*

Fonte: dados da pesquisa.

Após estes primeiros minutos de dificuldade, foram apresentados aos alunos vários cartões (*tarjetas*) escritos em língua espanhola. O conteúdo desses cartões era composto por diferentes comemorações: aniversário, natal, ano novo, desejos de felicitações, dentre outros. A cada cartão apresentado, a leitura era feita pelos alunos e na sequência eram realizados comentários sobre o hábito de entregar cartões para pessoas em datas comemorativas. A maioria dos alunos da turma mencionou que nunca recebeu ou deu um cartão, mas que gostaria de receber. Os alunos comentaram também que na atualidade essa prática é feita por meio das redes sociais.

Com as análises feitas pelos alunos, orientadas pela professora, foi possível realizar reflexões sobre vários aspectos em ambas as turmas.

#### **QUADRO 15** **Trechos do DIPP da 1ª SD/3ºA**

*em um dos cartões apareceu o verbo tengas (tenhas), um aluno questionou se este não era o verbo tener (ter), eu confirmei que sim, então ele quis saber por que eu tinha ensinado em aulas anteriores a forma tendré (terei). Achei a pergunta do aluno bem interessante, pois ele havia se lembrado do verbo no futuro que tínhamos estudado e conseguiu perceber o mesmo verbo em outro tempo nos cartões. Então enfatizei a pergunta aos demais alunos e expliquei que quando estávamos utilizando o verbo tener como tendré tínhamos uma intenção, aí perguntei a eles qual era essa intenção, esperei que eles falassem até chegar à resposta que era a de falar no futuro, então disse a eles que naquela frase do cartão a intenção era outra, e que juntos iríamos descobrir qual era. Como era o primeiro cartão, não quis dizer de cara qual era a intenção...*

Fonte: dados da pesquisa.

A cada interpretação feita aos cartões, eu remetia perguntas aos aprendizes com a finalidade de fazê-los pensar nos elementos que compunham esse gênero. Foram feitas perguntas sobre a finalidade desse tipo de gênero, sobre a composição e onde poderia ser identificado o desejo nas frases apresentadas nos cartões. Essas perguntas ajudaram os alunos a se apropriarem do gênero, pois assim, eles tomaram consciência de que os gêneros têm uma finalidade, uma prática social no campo no qual circula. Essa etapa foi muito importante, pois, conforme nos dizem Dolz et al. (2011, p.85) “A fase inicial da apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

O desfecho da primeira aula nas duas turmas não se deu da mesma maneira, pois na turma A continuaríamos com a produção de frases na aula seguinte, já na turma B, os

alunos teriam que adiantar a produção das frases em casa, conforme é possível observar nos excertos abaixo.

**QUADRO 16**  
**Trechos do DIPP da 1ª SD/3º A**

*Após ler todos os cartões tentei fazer com que os alunos pensassem que nesse gênero geralmente utilizamos o tempo verbal subjuntivo, porque desejamos algo para alguém. No caso dos cartões esses desejos eram expressos no presente. A aula acabou e eu fiquei uns dez minutos a mais. Como os alunos não teriam o horário seguinte, fiquei com eles até concluir os slides. Solicitei aos alunos que pensassem em frases em casa e trouxessem material para confeccionarmos os cartões na próxima aula.*

Fonte: dados da pesquisa.

**QUADRO 17**  
**Trecho do DIPP da 1ª SD/ 3ºB**

*... Os alunos citaram o quanto uma pessoa se sente feliz e querida ao receber um cartão. Depois li com eles cada cartão fazendo a interpretação da mesma maneira que fiz na turma A. Após as leituras, construí junto com os alunos frases no quadro que expressavam desejos, assim como fizemos quando escrevemos mensagens em cartões. O tempo de aula acabou e os alunos tiveram como tarefa de casa produzir frases com desejos expressando-os no tempo presente. Essas mensagens seriam recebidas para correção e depois devolvidas a eles para a confecção de um cartão. Infelizmente, os alunos não tiveram a aula destinada para confeccionar junto comigo o cartão, pois devido ao recesso e a um feriado tivemos poucas aulas neste mês.*

Fonte: dados da pesquisa.

Nesta primeira aplicação, a ansiedade esteve presente e senti ao final da aula um pouco de frustração, pois achei que os alunos ficariam empolgados como eu estava, mas isso não aconteceu, mas nas aulas posteriores pude mudar um pouco meu pensamento a respeito desse dia.

### **Produção Inicial**

Os alunos tiveram um pouco de dificuldade quando lhes foi solicitado que produzissem a escrita dos cartões. A dificuldade maior se deu no início da realização da atividade, como é possível observar no excerto:

**QUADRO 18**  
**Trechos do DIPP da 1ª SD/3º A**

*Nesta aula ficou bem evidente a dificuldade que os alunos têm de produzir texto escrito em espanhol. Disponibilizei dicionários e, embora o texto fosse individual, pedi para que os alunos se sentassem em grupos, pois, dessa forma ficaria mais fácil orientar a todos. A todo tempo os alunos me chamavam, eram muitas as dúvidas. Essas dúvidas se referiam ao modo como poderiam começar a escrever, conjugar verbos e como escrever palavras que eles não encontravam no dicionário. Eles também consultaram o livro didático que trazia verbos conjugados no presente do subjuntivo. A maioria não sabia nem por onde começar, então os orientei a pensarem primeiro sobre o que eles queriam desejar, se seria felicitar por uma conquista, pelo aniversário, pelo natal, ou ano novo e etc. Depois disso, solicitei a eles que pensassem em uma pessoa para quem eles queriam desejar. Pedi que os alunos ao terminarem as frases as apresentassem para mim, para que pudessem ser corrigidas antes de colocá-las nos cartões.*

Fonte: dados da pesquisa.

A primeira produção não se deu da mesma maneira nas duas turmas, como já foi mencionado anteriormente. Na produção do 3ª A, a qual contou com a orientação da professora em sala de aula, foi possível acompanhar e perceber melhor as dificuldades que os alunos tiveram no processo de escrita. Entretanto, na produção da turma B só pude perceber os problemas dos alunos nas correções das frases depois de escritas.

**QUADRO 19**  
**Trechos do DIPP da 1ª SD/3º B**

*Devido a feriados e recessos, o 3º B terá menos aulas de espanhol nesse bimestre. Dessa forma será necessário acelerar o processo com eles. Devido aos feriados e ao recesso, os alunos da turma 3º B tiveram que fazer em casa as frases para serem entregues e corrigidas na aula seguinte por mim.*

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar dessa diferença na aplicação, pude perceber que os problemas apresentados nas frases pelas duas turmas foram praticamente os mesmos, como destaque no trecho a seguir.

**QUADRO 20**  
**Trecho do DIPP da 1ª SD/3º A**

*A maioria conseguiu terminar as frases durante a aula, e eu consegui corrigi-las. Algumas frases continham desejo, mas não apresentavam a conjugação verbal, então eu as orientei a adequar as frases, não porque elas estivessem erradas, mas porque seria bom aproveitar o momento para praticar a conjugação verbal. Alguns alunos não conseguiram terminar,*

*deixaram para terminar em casa.*

Fonte: dados da pesquisa.

### **QUADRO 21** **Trechos do DIPP da 1ª SD/ 3º B**

*Após a correção da primeira versão dessa turma, percebi que os problemas apresentados foram praticamente os mesmos da turma A. Os alunos apresentaram problemas na escrita de palavras, uso dos verbos no subjuntivo e, em alguns momentos, não escreveram frases com votos. Mas houve algo diferente, uma aluna apresentou um texto todo bonito, não foi somente uma frase, era um texto com palavras rebuscadas, ela tinha copiado da internet, quando devolvi o texto para ela pedi para que refizesse apenas uma frase, com suas palavras.*

Fonte: dados da pesquisa.

É possível perceber que a aluna que apresentou texto copiado da internet não conseguiu se apropriar do gênero cartão comemorativo, mesmo depois da leitura, interpretação oral e produção das frases no quadro. Percebi também que a turma B ficou prejudicada por não criar as frases junto comigo. Essa situação me inquietou e fiquei atenta quanto ao ocorrido para que não acontecesse novamente durante a segunda aplicação.

Mesmo que os alunos tenham apresentado dificuldade nesta produção, pude perceber que esta era uma oportunidade de muita aprendizagem, pois eles estavam participando de uma ação de linguagem escrita real. Ainda que a finalidade de produzir os cartões não fosse o envio, a atividade propiciou aos alunos pensarem na proposta, simulando uma situação que uma pessoa real vivencia. Porém, ressalto que após essa sessão, considero que essa ideia deve ser repensada, pois como será apresentado na análise de dados, os alunos tiveram dificuldades para iniciar a produção das frases e isso pode ter sido agravado pelo fato de não terem um receptor definido. Ainda que hoje em dia não enviemos mais cartões de papel, a proposta se aplica a outros contextos de uso como, por exemplo, o cartão que acompanha um presente ou um buquê de rosas. Além disso, essa atividade deu aos alunos a oportunidade de aumentar o vocabulário e praticar os recursos linguísticos como: a conjugação verbal principalmente no presente do subjuntivo, uso da exclamação e tratamento formal ou informal.

Alguns alunos também perceberam os benefícios dessa atividade e isso foi constatado no 1º diário de itinerância do participante <sup>14</sup>. Serão apresentadas abaixo três das oito frases do diário de itinerância que eles completaram ao final da aplicação desse primeiro gênero.

## QUADRO 22

### Trechos do DIP da 1ª SD 3º A

#### ***Frase 01***

***O que mais gostei foi...***

***Nathy:*** das aulas mais práticas, pois obtemos mais conhecimento.

***Pirate:*** confeccionar o cartão (tarjeta).

***Kelly Kel:*** fazer frases em espanhol.

***Yokohama:*** gostei de inventar frases em espanhol.

#### ***Frase 05***

***Na minha opinião, a atividade mais útil foi...***

***Fran:*** cartões com desejos às pessoas.

#### ***Frase 06.***

***Na minha opinião, as atividades desenvolvidas nas últimas aulas contribuíram para a aprendizagem de espanhol porque...***

***Zeta:*** foram atividades que nos ajudaram a empregar o espanhol no dia-a-dia.

***Nathy 3º A***

***Mais a parte que eu mais gostei de fazer foi os cartões, achei muito legal e criativo***

Fonte: dados da pesquisa.

Nos trechos citados acima, observa-se que os alunos conseguem acompanhar sua aprendizagem ao opinar sobre as atividades que desenvolveram na sala de aula. É positivo o fato de eles perceberem melhorias em seu próprio processo, pois isso contribuiu para que eles se sentissem mais motivados para as aulas de LE. Todavia, foi notado que os alunos não estavam acostumados a acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem do qual participam. Isso foi observado a partir da ausência de produção destinado a opinião deles no diário de itinerância, sobre a realização das aulas de LE relacionadas ao gênero cartões comemorativos. Ressaltando que os alunos tiveram antes da aplicação da SD várias orientações para que pudessem entender como

<sup>14</sup> Como foi detalhado na seção 3.7.1, o 1º diário de itinerância do participante foi guiado por perguntas abertas para orientar os alunos para que o completassem. Os modelos de diários de itinerância constam dos apêndices E e J.

funcionariam os diários. Minha hipótese sobre a ausência de opinião se embasa no fato de eles não considerarem importante manifestá-la.

### **Módulos**

Nessa primeira aplicação tivemos apenas um módulo. Embora a teoria de SD que adotei nesta pesquisa sugira maior número de módulos, haveria necessidade de aplicá-las em maior número de aulas para que fosse possível trabalhar esta etapa com as turmas. Pensando nos aspectos éticos os quais norteiam as pesquisas qualitativas coletei os dados de acordo com o cronograma previsto, porque alterá-lo poderia causar algum prejuízo aos alunos que estavam se preparando para o exame vestibular e que por isso, precisariam aprender os conteúdos previstos à época da pesquisa.

Esse módulo consta como suporte às dúvidas dos alunos e foi feito em uma aula. Depois de corrigir as frases dos alunos, devolvi-as a eles e lhes esclareci as dúvidas de modo geral.

Após o momento de explicação cada aluno faria as adequações que sugeri na correção e se caso algum deles ainda tivesse dúvidas poderia tirá-las comigo. Esse procedimento foi seguido nas duas turmas, tomando o cuidado de prestar bastante atenção na turma B, pois não tinham tido o mesmo acompanhamento da turma A.

Nessa mesma aula, após a correção das frases, os alunos escreveram no cartão a segunda versão da primeira escrita. Eu tinha pedido para que eles confeccionassem o cartão em casa e só deixassem para colocar as frases na sala de aula.

Nas duas turmas alguns alunos não conseguiram terminar, pois não tinham levado o cartão confeccionado. Esses entregaram na aula seguinte.

### **Produção Final**

Quando iniciei essa aplicação, tive dúvidas quanto ao envolvimento dos alunos nas atividades. Meu intuito era fazer com que eles se sentissem sujeitos de cada etapa desenvolvida. Percebi, por meio do empenho demonstrado por cada aluno, que mesmo tendo muitas dúvidas, eles deram o melhor de si e produziram cartões com muito

capricho. Percebi também que eles se apropriaram do gênero cartão comemorativo agindo como sujeitos na LE.

A produção final constou da confecção dos cartões e da escrita da segunda versão das frases. Cada aluno confeccionou dois cartões, sendo que um seria entregue a mim e outro a uma pessoa escolhida por eles aleatoriamente. A análise dessa produção será mostrada no tópico 4.4.

## **SD2: Manual de Usuário de Celular**

A escolha do gênero manual de celular se justifica pelo forte contato que os alunos têm com esta tecnologia. Muito embora algumas pessoas não deem importância a esse gênero, ele serve como auxílio e prevenção de muitos problemas. Utilizá-lo, possibilita então uma reflexão crítica quanto a sua finalidade, oportunizando um letramento consciente.

De acordo com que explicita Bakhtin (2006), o gênero “Manual de Usuário de Celular” é considerado secundário, pois apresenta aspectos como os que podemos observar na seguinte citação.

Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo da sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transforma e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta no romance (BAKHTIN, 2006, p.263).

A aplicação dessa SD representou um grande desafio, pois os gêneros secundários exigem mais do falante, uma vez que envolvem textos simples e complexos.

## **Apresentação da Situação**

Antes de começar a aplicação da segunda SD, observei o que teria dado certo na primeira e o que deveria ser melhorado. Uma das modificações feitas refere-se à apresentação da situação. Como os alunos tiveram muitas dúvidas para começar a escrever pequenas frases, imaginei que com o manual poderia ser mais difícil se eu não explorasse mais esta primeira etapa da aplicação. Resolvi que esta parte seria feita não apenas oralmente, mas que os alunos escreveriam suas observações para que a apropriação do gênero fosse eficaz.

Durante essas reflexões comecei a pensar no uso de gêneros com os multiletramentos e, por isso, resolvi que seria importante oportunizar diferentes letramentos para que os alunos pudessem ter uma formação diversificada e efetiva. A partir disso, optei por trabalhar na introdução da aplicação com duas partes, sendo uma com vídeo e outra com texto escrito. O vídeo era instrucional, mostrava um celular diferente dos padrões atuais, o celular fora desenvolvido com a finalidade de ser utilizado por pessoas idosas que tivessem dificuldades para teclar e enxergar as letras. Dessa forma, tratava-se de um aparelho rústico com teclas e letras grandes sem muitos recursos tecnológicos como os que apresentam os celulares mais modernos que contém androides, por exemplo. O texto escrito apresentava apenas dois tópicos do manual do aparelho SAMSUNG GT-I 8160. Nesses tópicos constavam um guia de início rápido e instruções de como carregar a bateria do aparelho. Junto ao texto os alunos receberam uma atividade de interpretação na qual eles teriam que ler e responder as perguntas. Detalharei a seguir como se deu o processo de apropriação em cada uma dessas modalidades textuais.

Com o objetivo de explorar melhor o gênero manual de usuário de celular, o vídeo apresentado para os alunos tinha duração de apenas seis minutos e dezenove segundos, mas só trabalhei quatro minutos. Esse vídeo fora desenvolvido de forma simples a apresentação era basicamente a voz do locutor e a imagem do celular que ele ia mostrando à medida que explicava cada função.

A ideia original consistia em mostrar o vídeo e discutir oralmente com os alunos, depois ler o texto que era o trecho de um manual de celular, em seguida solicitar-lhes que expressassem por escrito a interpretação desse texto. Mas devido ao recesso que

estava previsto para o período entre 14 e 15 de outubro, foi necessário que os alunos realizassem a tarefa escrita referente à interpretação em casa, antes de assistirem ao vídeo.

Após os quinze dias, ao apresentar-lhes o vídeo, pedi para as turmas que tentassem entender a mensagem que o vídeo trazia e não cada palavra que era dita. Solicitei que o fizessem desta forma porque havia escutado de muitos que eles não entendem nada, porque ficam procurando traduzir cada palavra. Acredito que o fato de ter conseguido passar o vídeo duas vezes em cada turma pode ter facilitado a interpretação realizada pelos alunos.

### **QUADRO 23** **Trechos do DIPP da 2ª SD/3º B**

*A aula começou com muitas informações a serem passadas. Tive que falar sobre a nota do bimestre para os alunos, depois pedi a eles para entrarem na comunidade do Facebook que eu havia criado para a turma para que começássemos a usar para nossas aulas e principalmente para essa segunda e a terceira aplicação das SDs. Depois de tudo instalado e de ter visitado a interpretação dos alunos que tinham feito a tarefa em casa, consegui passar o vídeo. Instiguei os alunos a interpretarem o vídeo. Eles conseguiram interpretar algumas coisas, mas não conseguiram entender que aquele era um tipo de celular específico para idosos. A reação da turma foi curiosa, pois todos acharam o celular feio, como se fosse um celular antigo, ninguém queria ter um daquele. Alguns alunos pensaram que o aparelho era para cegos ou surdos.*

Fonte: dados da pesquisa.

### **QUADRO 24** **Trechos do DIPP da 2ª SD /3º A**

*Nesta aula segui os mesmos procedimentos utilizados para a turma B, um maior número de alunos tinha feito a interpretação em casa, mas muitos alunos não estavam presentes nessa aula, porque havia uma feira tecnológica e os alunos da escola estavam participando e esses alunos deveriam estar presentes na feira. Demos início a atividade. Passei o vídeo para a turma, quando apareceu o aparelho a reação deles foi instantânea, todos sorriram com sinal de desprezo, uma parte da turma achou que aquele seria um celular para pessoas cegas. Eles também não tinham entendido que era um aparelho para idosos.*

Fonte: dados de pesquisa.

Essa introdução realizada por meio do vídeo foi bem engraçada, pois os alunos, embora não tenham gostando do celular, ficaram relaxados e descontraídos. Depois que assistimos ao vídeo, fiz algumas perguntas para saber o que eles tinham conseguido entender. Depois de constatar que eles não tinham percebido que era um celular para idosos, levei-os a entender essa parte. Em seguida, perguntei aos alunos quem poderia

acessar esse vídeo, para que tipo de público teria sido feito e se o vídeo atendia às necessidades de quem dele precisasse. Essa parte tanto foi entendida pelos alunos da turma A quanto da turma B. Eles consideraram que o vídeo era objetivo e que o fato de apresentar a imagem ajudava bastante. No tópico 4.2 apresentarei análise sobre o uso dos multiletramentos aplicados nesta etapa da pesquisa.

Continuando a introdução do gênero partimos para a leitura do texto do manual. Sendo assim, os alunos leram o texto e depois tiraram as dúvidas sobre vocabulário. Nas duas turmas nem todos tinham feito a interpretação<sup>15</sup> em casa. Percebendo isso solicitei que o fizessem junto comigo e que as dúvidas que tivessem ao responder fossem mencionadas durante nossa conversa. E essa parte não se deu como uma correção apresentando certo e errado, mas como uma conversa com os alunos, pois assim como Bakhtin (2013) concordo que nossas aulas precisam ser mais dialógicas. No quadro 25 apresentado abaixo, trago as perguntas que compunham a interpretação.

#### **QUADRO 25** **Interpretação do Manual de Celular**

01. *¿Tú lees el manual cuando compra un móvil nuevo?*
02. *¿Para qué sirve un manual de usuario?*
03. *¿Qué informaciones son importantes o no pueden faltar en un manual?*
04. *¿Crees que existe alguna información importante que no aparece generalmente en un manual?*
05. *¿Todas las informaciones del manual son útiles y aclaran las dudas?*
06. *¿El lenguaje de los manuales son comprensibles?*
07. *¿Para ti, qué importancia tienen las palabras subrayadas en el manual presentado?*
08. *¿El manual trata su lector de manera formal o informal? ¿Qué elementos del manual justifica su respuesta?*

Fonte: dados da pesquisa.

Ao elaborar o exercício de interpretação, tentei nortear os alunos para observarem as características estruturais e linguísticas do gênero. A questão 04 levou-lhes a pensar nas palavras que estavam sublinhadas. Essas palavras eram verbos que estavam no modo imperativo. Considerei que seria importante que os alunos pensassem na utilização dessas palavras nesse gênero.

No excerto abaixo, apresento o que os alunos conseguiram responder e quais foram suas principais dúvidas. Ressalto que não foi possível terminar a interpretação

<sup>15</sup> O texto e a interpretação trabalhada nesta aplicação estão no apêndice G.

toda em uma única aula nas duas turmas, sendo ela concluída no dia seguinte. As respostas depois de discutidas com os participantes eram reescritas no quadro em língua espanhola.

**QUADRO 26**  
**Trechos do DIPP da 2ª SD/ 3º B**

*Quanto à primeira pergunta, uma pequena parte dos alunos disse que lê o manual, mas somente a parte de que necessita quando tem dificuldades. A grande maioria disse que não lê manual, porque os textos são grandes e dá preguiça. Já a respeito da segunda pergunta, os alunos conseguiram facilmente identificar que o manual serve para orientar o usuário quanto a utilização do celular. Quanto ao que não pode faltar no manual os alunos mencionaram que é preciso ter o tempo da primeira carga de bateria. As opiniões dos alunos foram divergentes quando perguntou-se a eles se os manuais conseguem esclarecer todas as dúvidas do usuário. A turma considerou que a linguagem do manual não é clara, o que causa incompreensão ao leitor e que isso seria um dos motivos pelos quais poucos leem o manual. A questão 07 foi considerada a mais difícil para os alunos responderem. Foi necessário que eu fizesse perguntas auxiliares para que eles pensassem em como responder. Depois das perguntas que fiz, eles falaram que aquelas palavras indicam o que se deve e não se deve fazer no manual, então aproveitei para acrescentar a informação de instrução daquelas palavras e os fiz pensar que tipo de palavras eram, eles disseram que eram verbos. A última questão também foi confusa para os alunos. Tive que lembrar com eles o que seria tratamento formal e informal e depois ajudei-os a encontrar a resposta. Essa parte foi bastante trabalhosa. Ao final da interpretação, perguntei aos alunos qual seria a intenção desse texto, se seria um desejo como os cartões que tínhamos produzido, ou se era uma orientação como conselho ou ainda se tinha outra intenção. Os alunos conseguiram entender que se tratava de uma orientação, então perguntei qual recurso linguístico nos ajudaria a escrever frases orientadoras. Depois de algum tempo os alunos conseguiram responder que o tempo que fora utilizado pelo manual era o imperativo. Aproveitei então para explicar as demais funções desse modo e mostrar no texto como ele funciona. Como o texto usou apenas (Tú/Usted), expliquei também como funcionaria a utilização de outros pronomes pessoais.*

Fonte: dados da pesquisa.

As dúvidas que os alunos tiveram durante as atividades dessa SD se assemelharam nas duas turmas. Mas é importante mencionar que os alunos conseguiram observar a importância dessa primeira etapa de reconhecimento e exploração das características do gênero para a atividade de produção inicial. Isso pode ser observado nos relatos dos alunos apresentados abaixo.

**QUADRO 27**  
**Trechos dos DIPs**

**Alfa 3º A**

*Produzir um manual não é algo tão simples, mas com as aulas de espanhol direcionadas a essa produção, tivemos uma grande ajuda.*

**Dany 3º A**

*As aulas referentes ao manual foram muito importantes e ajudaram muito, o vídeo que foi apresentado, o texto e os exercícios que foram realizados em sala também ajudaram bastante para que fosse criado o manual e o vídeo que será confeccionado.*

**Lalá 3º B**

*A folha que foi passada do Samsung, ensinando passos, contribuiu para a minha escrita do manual, tanto para o vídeo, muito obrigado.*

**Drih 3º B**

*Foi muito interessante trabalhar com o manual, pois agente tem ele mas não usa e não lê.*

Fonte: dados da pesquisa.

**Produção inicial**

Antes de iniciarmos a primeira produção, expliquei aos alunos as etapas das atividades que desenvolveríamos. Produziríamos uma parte de um manual de celular em equipe. De forma que cada equipe poderia escolher qual parte gostaria de produzir. Após a produção escrita eles fariam a parte visual do manual. Pedi a eles que ficassem atentos ao que tinham criticado ao realizarem a interpretação do texto do manual para que fizessem as devidas adaptações. Depois expliquei que o texto escrito para o manual se transformaria em um vídeo instrucional, o qual seria postado na comunidade criada no Facebook. Os alunos ainda não estavam acostumados com a utilização de redes sociais como auxílio a aulas de língua estrangeira, mas não reclamaram muito.

A produção inicial partiu da escolha da equipe pela parte que gostaria de produzir. Para ajudá-los na escolha pedi a eles que trouxessem um manual que tivessem em casa para que pudessem consultar em sala de aula. Após a escolha os alunos começaram a produzir as frases.

**QUADRO 28**  
**Trechos do DIPP da 2ª SD no 3º A e B**

*Hoje foi bem difícil, pois tive que ficar nas duas turmas ao mesmo tempo, porque um faltou professor. Pensei em juntar as turmas, mas a sala em que caberia era a sala de vídeo já estava ocupada. Pedi aos alunos que utilizassem a folha que tínhamos interpretado, porque ela os ajudaria e a entreguei para eles, como suporte, uma folha com alguns verbos conjugados no imperativo, principalmente os irregulares. (...) Além de tudo isso, os alunos que não estavam nas aulas anteriores estavam totalmente perdidos, tive que chamá-los a parte e explicar o que tínhamos feito. Novamente me senti muito angustiada, pois percebi que os alunos precisariam de mais aulas para elaborar essas frases. Como já estamos no mês de novembro e é praticamente o último mês de aula. Os alunos levaram como tarefa para casa a escritas as*

*frases e não me entregar na próxima aula.*

Fonte: dados da pesquisa.

Também na aplicação desta SD, os participantes consideraram importante a introdução do gênero para que fosse possível iniciar a produção inicial. Isso foi mencionado por uma participante no DIP abaixo relatado.

### **QUADRO 29** **Trecho do DIP da 2ª SD 3º B**

#### ***Gracinha 3 °B***

*A folha que foi passada do celular Samsung e o vídeo passado em sala contribuiu muito para a minha compreensão, consegui fazer meu manual e estou gostando muito das aulas sobre manual.*

Fonte: dados da pesquisa.

## **Módulos**

Os alunos me entregaram a primeira versão conforme ficou combinado previamente. Aproveitei este momento porque precisava corrigir as frases, inclusive levei um exercício para que as turmas pudessem praticar o imperativo. Nesses exercícios constavam também questões de vestibular. Considero essa prática também importante, pois ajuda os alunos a aprenderem como utilizar as regras de conjugação verbal.

Na aula seguinte, entreguei a primeira produção corrigida e novamente expliquei a todos os problemas que tivemos. As dúvidas mais frequentes nas duas turmas eram concernentes à conjugação dos verbos irregulares, quanto ao vocabulário, pois muitas palavras estavam em português. Outro problema que percebi refere-se ao fato de os alunos, algumas vezes, não terem se atentado para as críticas que tinham feito na interpretação do manual.

A respeito da composição do gênero e de sua finalidade, os alunos não apresentaram dúvida. Todos foram criativos na escolha dos tópicos do manual e, por isso, não houve repetição. Os tópicos escolhidos foram: reciclagem do aparelho, informações importantes, registrar um chip, colocar hora e data e carregar bateria.

Depois de realizada a correção das frases, os alunos deveriam reescrevê-las no material que preparariam para compor a produção final do manual. A parte gráfica da produção foi realizada por eles em casa. Após a finalização da reescrita, foi-lhes dado um prazo para que transformassem o texto em vídeo e o postassem na página do Facebook.

O prazo para postagem foi prorrogado porque os alunos alegaram ter dúvidas sobre a pronúncia de algumas palavras. Para resolver a situação disponibilizei-me a tirar as dúvidas via comunidade e ainda, fiz a postagem de vídeos para orientá-los. Ainda que esse procedimento não tenha sido suficiente para sanar o problema, acredito que tenha ajudado um pouco, ao menos na realização da atividade. Apresentarei mais aspectos sobre essa prática no tópico 4.3.

### **Produção Final**

A produção final constou dos manuais escritos e do vídeo produzido e postado na comunidade. Essa produção surtiu efeitos positivos na aprendizagem e no entrosamento das turmas. Tratarei com mais detalhes sobre essas questões nos tópicos 4.2/ 4.3/ 4.4. Abaixo, destaco a opinião dos alunos sobre a aplicação desta SD.

#### **QUADRO 30** **Trecho do DIP da 2ª SD 3º B**

##### ***Layd 3º B***

*Sobre o manual, foi um assunto inesperado pra mim, pois jamais pensei que fossemos estudá-lo, porém compreendi que a importância do manual para pessoas mais velhas e com dificuldade em aprender a usar tal aparelho é muito importante, pois contém informações preciosas pra quem não conhece o aparelho.*

##### ***Ágata 3º B***

*O único problema foi o tempo em sala de aula, que acabou acumulando conteúdo desestimulando alguns alunos.*

Fonte: dados da pesquisa.

### SD3: Relato de músicas do You Tube

O gênero música foi escolhido com base nos relatos dos diários de itinerância dos participantes da pesquisa. Os alunos respondiam positivamente quando eram utilizadas músicas nas aulas de espanhol e sempre cobravam de mim que trabalhasse com elas. Para eles todas as aulas deveriam acontecer por meio da utilização de músicas. Para estimulá-los resolvi atender ao pedido deles e escolhi trabalhar o gênero relato de música. Apresento abaixo o pedido relatado nos DIPs e como os alunos se sentiram após a aplicação.

#### QUADRO 31 Trecho dos DIPs da 2ª SD/ 3º B

*DIP da 1ª SD. Questão 08*

*Para melhorar a aprendizagem de espanhol eu proponho...*

*Negão 3º B*

*Algo que leve todos os alunos a participarem, música é sempre bom!*

*DIP da 3ª SD*

*Ágata 3º B*

*Foi ótimo ter uma aula escutando música, é realmente estimulante. O ruim é que não deu para entender muita coisa.*

*Ava 3º B*

*Nas aulas que tivemos de música foram muito boas e tivemos como aprender uma nova língua de forma diferente.*

Fonte: dados da pesquisa.

### Apresentação da Situação

Nesta terceira e última aplicação escolhi uma música do grupo espanhol Amaral, a música se chama *Marta, Sebas Guille y los demás*. Essa música relata um grupo de amigos da escola que ao concluir o Ensino Médio se separou e cada um foi viver sua vida. Achei a temática parecida com a situação das turmas, pois o período letivo estava terminando e eles logo se separariam.

Os alunos escutaram a música duas vezes. Na primeira vez pedi a eles que apenas acompanhassem a audição com a letra impressa, depois pedi a eles que cantassem a música junto com o áudio.

Após esses exercícios, interpretamos a música. Os alunos conseguiram entender a temática, mesmo não compreendendo todas as palavras. Terminada a interpretação,

esclareci as dúvidas referentes ao vocabulário. Em seguida, perguntei aos alunos se eles já haviam feito comentários de músicas e vídeos no You Tube. Alguns responderam que sim, então expliquei que faríamos isso com essa música, mas que antes de construir o comentário leríamos o que outros ouvintes internautas haviam escrito.

Na folha que eles receberam com a música, coloquei também alguns relatos retirados do You Tube. Selecionei os relatos que apresentavam trechos da música, pois os alunos precisariam fazer isso. Na mesma folha onde estava escrita a letra da música deixei um espaço para que eles fizessem seus próprios relatos. Lemos os relatos e eu perguntei a eles como havia sido realizada a composição daqueles trechos. Fiz perguntas direcionadoras para que eles pensassem que ao fazer comentários de uma música, poderiam relatar a parte da qual mais gostaram ou não, e que essa seria uma maneira de justificar o gosto por aquela música. Levei-os também a observar a questão relacionada ao discurso indireto, isto é, como se apresentavam os verbos quando a composição está em terceira pessoa. Em seguida, ajudei os alunos a observarem que as frases da música as quais foram citadas no relato sofriam algumas modificações, e indaguei-os para saber por que isso acontecia. Pelo fato de eles não terem conseguido entender a questão relacionada à flexão verbal, apresentei vários exemplos na língua portuguesa para depois explicar como isso funcionava na língua espanhola. Como a regra do discurso indireto do espanhol é densa me detive apenas às mudanças mais corriqueiras, como por exemplo, mencionei os tempos verbais que mais apareciam nas músicas. Os alunos receberam também uma folha com explicações e exemplos das regras do discurso indireto para que eles pudessem consultar.

Depois de trabalharmos a estrutura e os aspectos linguísticos dos relatos da música, os alunos começaram a realizar a produção inicial, ou seja, a primeira versão do relato. Avisei-lhes que durante alguns dias teriam que escolher uma música na língua espanhola retirada do *You Tube* e que depois teriam que fazer um relato em espanhol com sua opinião sobre a música, justificando com um trecho. A princípio pensei que o prazo para a realização dessa atividade deveria ser de uma semana, mas depois tive que prorrogar o tempo para que todos pudessem participar.

Os alunos receberam uma folha que seria o diário do participante junto com o material mencionado. O material referente à produção requerida pela aula foi dividido por tópicos, ou seja, para cada atividade desenvolvida nessa aplicação havia um campo específico a ser preenchido com observações dos alunos. Assim eles poderiam avaliar

ao final de cada atividade como teria sido seu processo de aprendizagem. Essa folha foi recolhida na última aula da aplicação.

### **Produção inicial**

A primeira frase do relato seria baseada na letra da música que ouvimos e interpretamos. Essa produção iniciou-se na sala de aula, mas foi concluída pelos alunos em casa.

Levando em consideração que as aulas eram ministradas semanalmente, sugeri que a postagem dos relatos fosse feita no *Facebook* antes da aula seguinte, quando então seria realizada a correção dos relatos. Dessa vez, a maioria dos erros tinham sido de transformação dos discursos direto em indireto.

Considero os relatos que os alunos postaram na comunidade do *Facebook* como primeira produção, pois as que foram produzidas na sala de aula não foram reescritas. Elas foram utilizadas apenas como primeiro exercício para que os alunos tivessem mais contato com esse gênero.

### **QUADRO 32** **Trecho do DIP da 3ª SD/ 3º A**

#### ***Shiper 3º A:***

*Encontrei uma certa dificuldade na análise da música por apresentar algumas palavras difíceis de serem interpretadas. Foi um pouco difícil porque não consegui montar uma frase com um entendimento claro.*

Fonte: dados de pesquisa.

### **Módulos**

O módulo nesta aplicação aconteceu efetivamente pela internet na comunidade do *Facebook*. A correção individual dos relatos e das músicas era realizada à medida que os alunos iam postando. Para auxiliá-los eu realizei comentários e correções utilizando-me da língua espanhola e postei na página do *Facebook*. Assim, também, à medida que alguns postavam, outros também se arriscavam a comentar, em português, alguns misturavam português com espanhol, outros só curtiam.

Observando como se deu a realização dessa atividade e principalmente que houve a participação da grande maioria dos alunos das duas turmas nas comunidades a cada uma destinada, percebi que esse módulo teve grande relevância.

Na segunda aula dessa aplicação pude corrigir os relatos dos alunos que não tinham conseguido terminar em sala, mas que concluíram a atividade em casa. Aproveitei o momento para explicar os principais problemas com relação aos conhecimentos linguísticos apresentados nos textos postados via comunidade. Entre eles destaco a transformação do discurso direto em indireto e a troca de *ES* por *Y*. Também verifiquei alguns problemas relacionados ao vocabulário, pois encontrei algumas vezes textos escritos em português ao invés de espanhol. Imaginando que muito provavelmente esses erros tenham sido cometidos devido à consulta ao aplicativo Google tradutor, aproveitei para orientá-los quanto ao uso deste. Os problemas aqui mencionados e ainda outros problemas serão abordados na análise das produções no tópico 4.4.

### **QUADRO 33** **Trechos do DIP da 3ª SD**

***Dany 3º A***

*A aula sobre as dificuldades na produção das frases e dos relatos foi muito boa deu para esclarecer todas as dúvidas existentes e aprender mais.*

***Jenny 3º A***

*Foi ótimo, pois a professora soube ao certo quais foram as dificuldades.*

***Alfa 3º A***

*A análise foi necessária, porque se colocarmos no Google tradutor, a frase estaria correta, mesmo não estando, então precisamos de uma correção de verdade e esta foi feita.*

***Mary 3º B***

*Nessa aula a professora tirou bastante dúvidas, quanto a conjugação dos verbos, e com mais clareza de como produzir um relato e frase.*

***Negão 3º B***

*Deus para esclarecer bastante essa aula algumas coisas que estavam vagas na minha mente foi bastante esclarecedoras.*

Fonte: dados da pesquisa.

### **Produção Final**

Concluído o prazo de postagem dos relatos e dos vídeos, os alunos teriam que postar um vídeo musical produzido em equipe. A música poderia ser a mesma que algum componente tivesse postado, ou os alunos poderiam escolher uma outra música.

Dos cinco grupos participantes em cada turma, apenas 02 da turma A postaram o vídeo. Já da turma B, foram realizadas 4 postagens. O resultado dessa produção será analisado no tópico 4.3.

**QUADRO 34**  
**Resumo das propostas apresentadas nas SDs**

<b>GÊNERO DISCURSIVO</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO</b>	<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>MÓDULO</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<i>Cartões Comemorativos</i>	<i>Leitura e interpretação de slides com cartões em espanhol.</i>	<i>Produção das frases com desejos.</i>	<i>Correção das frases com suporte às dúvidas.</i>	<i>Reescrita das frases e confecção dos cartões comemorativos.</i>
<i>Manual de Celular</i>	<i>Interpretação de vídeo instrucional. Leitura e interpretação de trecho de manual de celular.</i>	<i>Produção da 1ª versão de trechos (frases) do manual de celular em equipe.</i>	<i>Correção das frases com suporte às dúvidas.</i>	<i>Reescrita das frases e produção dos manuais de celular. Produção de vídeo instrucional a partir das frases elaboradas.</i>
<i>Relato de músicas</i>	<i>Audição e interpretação de música. Leitura de relatos feitos no you tube.</i>	<i>Produção dos primeiros relatos sobre a música.</i>	<i>Correção dos primeiros relatos; Postagem de músicas no Facebook e produção dos relatos; Comentários e suporte às dúvidas on- line.</i>	<i>Produção dos relatos e produção de vídeo musical.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

### 3.10 Triangulação de dados e resultados esperados

À luz dos estudos demonstrados por Flick (2009) considero que a triangulação supera as limitações de um método único, por isso, adoto nesta pesquisa a triangulação dos dados coletados por meio dos DIPs, do DIPP, do questionário inicial, da gravação em áudio e vídeo e das produções dos alunos, os quais geraram dados que serão apresentados no capítulo referente à análise o qual foi dividido em eixos temáticos com a finalidade de que o leitor tenha melhor percepção dos processos de análise.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível refletir sobre as práticas trabalhadas em cada SD por meio dos DIPs. Tal reflexão levou-me a realizar o diálogo de cada SD com as perguntas de pesquisa e com as expectativas dos alunos participantes.

Dessa forma, apresentei neste capítulo os caminhos metodológicos seguidos nesta pesquisa. Esclareço que expressei por muitas vezes, marcas da minha subjetividade a qual foi atrelada às teorias as quais sustentam as propostas da P-A, metodologia que escolhi para realizar este projeto.

No próximo capítulo apresentarei a análise dos dados por eixos temáticos.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

*Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1981, p. 89).*

O capítulo de análise de dados demanda grande atenção e cuidado, pois “a interpretação de dados é a essência da pesquisa” (FLICK, 2009, p.276). Dessa forma, busco na triangulação de dados possibilidades de compreender os fenômenos que apareceram na coleta.

Neste capítulo apresento a análise dos dados triangulados que será abordada por meio dos eixos temáticos: Interação e oralidade como ações de linguagem construindo identidade, Multiletramentos: o novo na sala de aula de LE e Produções dos alunos. Ressalto ainda que na tessitura do texto deste capítulo, por várias vezes, os relatos do diário de itinerância do professor/pesquisador mesclam-se às minhas palavras enquanto analista dos dados. E para não perder de vista as teorias dos pesquisadores que me serviram de fonte para esta pesquisa, os dados que serão apresentados foram intercalados às teorias apresentadas no capítulo II.

##### 4.1 Análises de dados por eixos temáticos

Neste capítulo apresentarei a análise dos dados coletados e os procedimentos de coleta. Destaco maior importância para os DIPs e o DIPP. As gravações em áudio e vídeo não foram utilizadas nas análises, uma vez que não se fez necessário, pois os demais instrumentos geraram informações suficientes para o que fora proposto por esta pesquisa. Ressalto também que os eixos temáticos mencionados e as observações apresentadas não são, de modo algum, universais, e que grupos diferentes poderiam ter características diferentes do mesmo modo que cada agente tem sua particularidade. Os relatos e instrumentos escolhidos e as teorias que fundamentam esta pesquisa mostram

uma análise subjetiva e, portanto, é com essa subjetividade de professora-pesquisadora implicada na P-A que as análises foram realizadas.

Sendo assim, antes de iniciar a análise dos dados, retomo os objetivos que foram traçados para a investigação e as perguntas de pesquisa, como fora mencionado no primeiro capítulo.

O propósito desta pesquisa é analisar o uso dos gêneros discursivos nas aulas de Espanhol como LE em uma escola pública de Ensino Regular do Distrito Federal. A finalidade da utilização dos gêneros discursivos é a realização de aulas cada vez mais dialógicas e discursivas que capacitem os alunos para atuarem em ações de linguagem. Dessa forma, ao analisar o uso do gênero pretende-se também promover o uso dos multiletramentos contribuindo para uma formação agentiva dos participantes tanto no que tange ao seu aprendizado quanto ao que concerne a sua atuação como cidadão, com vistas a promover aos estudantes agência na realização de ações de linguagem buscando facilitar o processo de apropriação da LE.

Relembro que as perguntas que nortearam a realização desta pesquisa são estas:

- 1. De que maneira a aula de espanhol, por meio do uso dos gêneros discursivos embasados em SD (Sequência Didática), pode contribuir para a construção de identidade dos aprendizes de forma que eles se percebam como falantes da LE?*
- 2. Como os gêneros discursivos atrelados às novas tecnologias e aos multiletramentos podem contribuir para mudar o cenário de ensino/aprendizagem de LE de maneira a estimular os alunos a serem agentes de seu aprendizado?*
- 3. Em que medida as ações de linguagem são norteadoras do ensino/aprendizagem de LE de forma que ocorra a apropriação da nova língua?*

Com base nessas perguntas parto para a análise efetiva dos dados. Os próximos tópicos deste capítulo estão organizados de acordo com os eixos temáticos selecionados para esta análise, e pretendem a partir da triangulação dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa, cumprir com os objetivos propostos, e ainda, tentar compreender melhor como funciona o complexo e dinâmico fenômeno da linguagem. Abaixo retomo os instrumentos utilizados na análise.

### QUADRO 35 Instrumentos utilizados na análise

<i>Diário de itinerância dos participantes</i> <i>Diário de itinerância do professor/pesquisador</i> <i>Questionário Inicial</i> <i>Produção oral e escrita dos alunos</i>
---

Fonte: dados da pesquisa.

#### 4. 2 Interação e oralidade como ações de linguagem construindo identidades

Estudar uma LE não é uma tarefa simples. Como fora tratado no capítulo teórico, esse processo envolve motivação, autoestima, ansiedade, entre outros fatores que influenciam a aprendizagem. Nos últimos anos, esses fatores passaram a ter maior atenção nas pesquisas em LA. Sendo assim, um dos campos que mais tem contribuído com novos e importantes resultados dizem respeito a pesquisas sobre Identidades. Autores como: Mastrella-de-Andrade(2010, 2011, 2013); Leffa (2003), Revuz (1998), Rajagopalan (2002), Moita Lopes (2002), realizaram estudos sobre esse termo associando-o ao aprendizado de uma LE. Outro aspecto frequentemente observado nas pesquisas em LA é a prática pedagógica de professores, isto é, as maneiras como são trabalhadas as aulas de LE. Sobre esse aspecto destaco e retomo o construto de Cristovão (2009), sobre ações de linguagem. Pensar a prática em sala de aula levando em conta esse construto é considerar que tanto as interações orais quanto escritas envolvem ações de linguagem que deve ser situada social e historicamente e, além disso, é influenciada pelo contexto (CRISTOVÃO, 2009). Esse aspecto nos remete a perspectiva bakhtiniana de que a língua ganha vida nos discursos.

Durante esta pesquisa, vários foram os momentos em que as identidades foram manifestadas apresentando a construção de novos papéis identitários nos participantes. Dentre as identidades que foram manifestadas, emergiram o poder agentivo, o reconhecimento como falante da língua e o se reconhecer capaz de aprender. Essas manifestações tornaram crucial a adoção da construção de identidades relacionada ao engajamento dos participantes nas atividades propostas, à afetividade entre os participantes e o professor/pesquisador e à prática da oralidade em LE. Todos esses fenômenos estão envolvidos na produção da linguagem, assim a sala de aula de LE é

lugar propício para manifestação e ressignificação de identidades, pois nela a linguagem se torna elemento constante. Portanto considero nesta pesquisa que a linguagem constitui identidades como foi tratado no referencial teórico à luz de Mastrella-de-Andrade (2011). Dessa forma, é fator importante nesta análise a relação que existe entre linguagem e identidade, pois

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma pessoa nova (RAJAGOPALAN, 2003, p 69).

Os discursos produzidos ao se estudar uma nova língua possibilita manifestações diferentes das que o falante já tenha apresentado, logo, novas identidades se manifestam e, por isso, RAJAGOPALAN (2013) considera esse processo como sendo de redefinição de uma nova pessoa.

Mastrella-de-Andrade (2010) também corrobora esse pensamento, como é possível constatar na citação seguinte.

Dessa maneira, o processo de ensino/aprendizagem de LEs é marcado como espaço de produção identitária, ou seja, lugar onde as pessoas são constantemente identificadas (segundo os discursos circulantes que ditam verdades) como bons/maus aprendizes, que possuem ou não uma boa pronúncia, etc., sendo-lhes garantido ou negado acesso a diferentes possibilidades (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2010, p.114).

Na citação da autora é preciso destacar o fato de garantir ou negar acesso a diferentes possibilidades, esse fator pode ser um aspecto crucial na aprendizagem do aluno, pois a identidade que se ressignifica na nova língua pode colaborar para que esse aluno consiga ser agente nos discursos ou poderá fazer com que ele não se sinta à vontade para atuar em ações de linguagem na LE. Portanto, compreender o processo de ressignificação de identidades em sala de aula de línguas poderá contribuir para uma melhor aprendizagem do falante e melhor relacionamento entre os sujeitos envolvidos, o que pode, por sua vez, facilitar a interação na língua-alvo. Sendo assim, as novas ações

discursivas manifestam identidades ressignificadas, as quais não podem ser fixas e definidas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010, 2011, 2013), estão em estado de vapor (LEFFA, 2013), ou são cambiantes (HALL, 2003) são construídas na língua e através dela (RAJAGOPALAN, 2002).

Ao analisar os diários de itinerância dos participantes, foi possível perceber que, por diversas vezes, eles se identificaram com as práticas, fazendo com que se sentissem mais envolvidos e estimulados a cumprirem as atividades propostas. Em contrapartida, outros alunos não se identificaram com algumas atividades e não conseguiram cumpri-las. Desse modo, apresento neste tópico os principais aspectos identitários que se destacaram durante a pesquisa e como as práticas de ações de linguagem e a interação entre os participantes e a professora/pesquisadora contribuíram para a ressignificação das identidades dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Para que a compreensão das marcas identitárias durante a aplicação desta pesquisa seja aqui percebida, apresentá-las-ei detalhadamente como se deu em cada sessão, SD, aplicada.

Na SD dos Cartões Comemorativos, foi possível perceber as primeiras reações dos participantes quanto ao desenvolvimento das aulas. Eles sentiram-se engajados na atividade por terem visto a produção próxima da prática, o que significa que o fato de que em algum momento necessitaremos enviar mensagens com votos para amigos, familiares ou colegas e mesmo que essa prática atualmente seja feita não por meio de cartões escritos, mas por meios virtuais, trabalhar com esse gênero foi útil para praticar a língua espanhola.

No quadro a seguir é possível observar como os alunos relataram suas percepções.

### **QUADRO 36** **Trechos do DIP da 1ª SD**

***Questão 01***

***O que mais gostei foi...***

***Negão 3º B***

*De participar, de poder falar, e entender na prática a língua.*

***Questão 05***

***Na minha opinião, a atividade mais útil foi..***

***Negão 3º B***

*Para mim acredito que a prática é sempre útil, falar, dialogar em espanhol foi muito importante.*

**Questão 06**

*Na minha opinião, as atividades desenvolvidas nas últimas aulas contribuíram para a aprendizagem de espanhol, porque...*

**Kelly Kel 3º A**

*nós pensamos e praticamos.*

**Última questão (comentário livre)**

**Negão 3º B**

*Confesso que não gostava muito da língua espanhola, eu gosto de falar, meu negócio é dialogar, quanto mais aula prática temos, mais empolgado eu fico!*

Fonte: dados da pesquisa.

A percepção dos alunos, principalmente no primeiro relato de Negão 3ºB, leva-me a refletir que eles reconheceram a importância de aprender na prática e sendo essa prática tão importante o fato de considerar a língua apenas pela concepção estruturalista pode não oportunizar aos aprendizes a vivência em ações de linguagem que geram discursos vivos na língua alvo, “ora, a língua passa a interagir a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2006, p.265). No segundo relato do participante Negão 3º B, foi utilizada a palavra dialogar para caracterizar a atividade de produção de frases para os cartões, essa menção nos remete à definição de diálogo apresentada por dois autores da corrente discursiva.

O diálogo no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 123).

O sentido amplo da definição de diálogo apresentada justifica a interação prática na aplicação da primeira SD, pois ao elaborar cada frase de votos, os alunos pensaram em seu receptor, mesmo ainda não o tendo definido claramente, e pensaram também na mensagem que possivelmente seria enviada, dessa forma, houve interação entre os participantes e os possíveis receptores das mensagens. Mesmo sem conhecer ao certo essa definição de diálogo, os participantes conseguiram perceber que essa atividade possibilitou o diálogo na língua espanhola.

A definição de Bakhtin e Voloshinov nos explica também o fato de a participante Kelly Kel da turma 3ºA ter percebido e expressado a importância de pensar e praticar a língua estudada. Sob essa observação fica evidenciada a importância de a aula de LE oportunizar a interação, fazendo com que os alunos sejam atuantes na língua estudada, afinal “por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p.275).

Atuar na língua-alvo pode animar os alunos a estudarem esse novo idioma, como foi mencionado no terceiro relato do participante Negão da turma 3ºB, que deixou explícito seu entusiasmo ao agir na língua.

Os autores Bakhtin; Voloshinov (2006) apresentam ainda outras orientações importantes para compreender a atividade realizada pelos participantes a partir dos dados analisados pela atividade realizada nessa primeira sessão, vejamos as seguintes orientações.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 113).

Os alunos conseguiram engajar-se nessa proposta de atividade porque se sentiram atuantes na língua, pois a prática de dialogar a partir das palavras constantes das frases os colocou em situação de uso prático via interação.

O fato de se sentirem praticantes da língua espanhola contribuiu para a resignificação das identidades dos alunos, pois como fora tratado no capítulo teórico, estudar uma língua pode representar em um determinado momento o verdadeiro caos e nesse processo se manifestam outras identidades. Ao estudar a língua espanhola, esses alunos da Educação Básica de uma escola pública se encontram numa fase conflituosa e essa fase “caracteriza-se pela necessidade do sujeito em se adaptar ao outro, em ajustar-se ao contexto em que está situado” (LEFFA, 2013 p.67). Esses participantes se adaptaram à situação, porque a ação da língua permite que ao pensar na frase na língua-alvo os alunos pensassem na situação em que poderia estar vivendo o seu receptor e que mensagem seria adequada na língua espanhola, isso justifica o entusiasmo dos alunos e

mostra que esse momento conflituoso, que é a aprendizagem de uma nova língua, pode ser menos tenso caso favoreça nossos alunos no processo de ressignificação de suas identidades.

Alguns relatos, escritos ainda na aplicação da primeira SD, apresentaram outros aspectos de aceitação dos alunos que também contribuíram positivamente para esse momento de aprendizagem. Dessa vez, os aspectos observados foram a empatia e interação com o professor/pesquisador. Esses fatores se mostraram importantes para que o ambiente de sala de aula se tornasse propício à aprendizagem.

De acordo com Bakhtin (2003) o ambiente torna-se propício ao aprendizado quando o professor expõe aos alunos uma metodologia que integra gramática e estilística dando voz a eles e analisando com eles cada situação estudada. Nos excertos abaixo são explícitos os aspectos supracitados.

### QUADRO 37 Trechos do DIP da 1ª SD

<i>Última questão: comentário livre</i>
<b>Pirate 3º A</b> <i>A professora é ótima. A melhor professora de espanhol que já tive.</i>
<b>Layd 3º B</b> <i>Adoro a senhorita, seus cabelos é muito fashion haha, adoro suas aulas.</i>
<b>Questão 01</b> <b>O que mais gostei foi...</b>
<b>Mary 3º B</b> <i>Do dinamismo da aula, da alegria que é passada pra gente.</i>
<b>Morena 3º B</b> <i>Primeiramente quero falar que a professora de Espanhol é uma excelente profissional, explica muito bem as matérias. Achei muito interessante as aulas e o modo de como ela planeja as aulas.</i>
<b>Drih 3º B</b> <i>Bom professora no início eu não gostava muito das suas aulas, pois não entendia nada o que a senhora falava RS. Mais depois foi usando métodos que me cativaram nas suas aulas. Aulas engraçadas e que ao mesmo tempo ensina.</i>
<b>Make up 3º B</b> <i>Não tenho o que reclamar das aulas de espanhol, a professora explica sempre bem, chega contente na sala, ela tem vontade realmente de ensinar os alunos e aprender também com os alunos.</i>
<b>Layd 3º B</b> <i>As aulas de Espanhol como sempre é alegre! A senhora tem vontade de ensinar o que sabe.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Vários são os fatores afetivos que podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, entre esses fatores destaco o ambiente e a motivação. Neles está inserido o relacionamento professor/aluno. Quando esse relacionamento é bem sucedido tanto o aluno quanto o professor podem sentir-se mais motivados nas aulas, o que faz com que o ambiente de aprendizagem seja mais propício para uma interação que permita espaço para diferentes discursos. Essa relação bem sucedida foi percebida nos relatos acima. Ressalta-se que o estranhamento relatado por Drih da turma 3ºB pode estar relacionado às práticas anteriores, as aulas dadas durante o 1º bimestre, pois antes de aplicar as SDs as aulas não eram planejadas a partir de gêneros discursivos, o que me faz apontar outro benefício da utilização do trabalhar sob a perspectiva dos gêneros discursivos porque propicia melhora no relacionamento aluno/professor fazendo com que os alunos sintam-se motivados levando o ambiente de sala de aula ser mais agradável.

Quando essa relação é estabelecida apenas pelo poder que tem o professor sob aluno pode se perder muito na aprendizagem, pois além dos outros fatores já mencionados os quais dificultam a aprendizagem de uma nova língua, muitos alunos, por não estarem à vontade com o professor, podem não querer atuar nas ações de linguagem na LE. Para ilustrar o que acabo de mencionar revozeo Bakhtin (2013, p. 30-31): “Após a discussão com os alunos, chegamos à conclusão que não é possível deixar a frase desse jeito (...)”. “Adiante, junto com os alunos, chegamos à conclusão de que o elemento dramático do período sumiu totalmente (...)”. Note que ao relatar sua maneira de dar aula Bakhtin (2013) não conclui sozinho os aspectos observados, mas leva os alunos a discutirem e chegarem uma conclusão juntamente com o professor. Ao realizar a conclusão em conjunto com os alunos, o filósofo da linguagem dá voz a eles fazendo com que sintam-se mais seguros, o que muda o ambiente de aprendizagem. Concordando com ele, acredito não ser positivo centralizar as aulas de LE apenas em nós, professores. É preciso dar espaço aos alunos para que eles ajam como sujeitos de todo o processo de aprendizagem.

Todos esses fatores influenciam o processo de ressignificação das identidades, pois a fase conflituosa que caracteriza esse processo não apenas manifesta diferentes identidades nos aprendizes, mas também em nós, professores, que nos deparamos com as dificuldades de nossos alunos e, muitas vezes, não sabemos como ajudá-los ou

ficamos inquietos e insatisfeitos por não entendermos o quão complicado pode ser esse processo.

Ao analisar esses relatos, pude perceber que ao iniciar a primeira aplicação das SDs eu estava bastante ansiosa, como relatei nos trechos do DIPP apresentado no capítulo metodológico. Além disso, tive medo de que os alunos não se identificassem com as propostas e que o uso dos gêneros não funcionasse em poucas aulas. Mas apesar de toda insegurança, a cada SD que eu preparava, sentia um entusiasmo muito grande e sentia que era possível usar os gêneros discursivos nas aulas de espanhol. Isso me causava muita alegria. O que os alunos relataram nos diários também foi gratificante para mim, porque pude avaliar que trabalhar com SDs a partir de gêneros discursivos pode ressignificar as identidades dos professores de LE, o que pode fazer com que as aulas sejam mais alegres, menos tensas e pode levar empolgação para os alunos que captam nosso trabalho e sabem avaliá-lo.

Os participantes desta pesquisa demonstraram importantes fatores identitários ao se depararem com a prática oral como ações de linguagem. Isso talvez se deva ao fato de que praticar a oralidade em LE na escola não é uma tarefa fácil e usual, por isso “é importante estabelecer, de fato, uma relação entre o oral e o escrito e também refletir sobre a importância que tem o exercício didaticamente elaborado para a construção dessa relação sobre e no desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças e adolescentes” (BRUNO, 2010, p. 222). A prática oral, embora tenha sido muito discutida no campo da LA, ainda é pouco abordada nas escolas públicas. Esse princípio é lembrado nos documentos oficiais para o ensino de LE no Ensino Médio, que ao apontar as habilidades a serem desenvolvidas destacam que “focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (OCEM, 2006, p. 87) e,

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (PCNEM, 2000, p. 94).

Ao observar os documentos oficiais e o que realmente acontece nas aulas de LE, é possível concluir que há ainda uma grande distância entre o que orientam os documentos e o que é feito na prática.

A partir dos relatos dos alunos no DIP da primeira aplicação, pelo desejo que eles manifestaram em falar na língua, resolvi dedicar um espaço maior para a prática oral nas outras SDs, isso não significa que a produção oral não tenha aparecido na 1ª SD, pois nesse ponto da realização do trabalho eu ainda me questionava se era possível incluir um espaço maior para a oralidade, porque sabia o quanto a interação oral como ação de linguagem é importante e que, embora fosse desejada pelos alunos, era um item que ocasionava algumas dificuldades para eles e eu considerava que seria difícil desenvolvê-la no pouco tempo que tínhamos de aula. Mesmo assim resolvi arriscar.

Foi significativo ter trabalhado com a interação oral, pois foi nesse momento que os alunos, inclusive os que mais apresentavam dificuldade ou rejeição, puderam perceber seu próprio engajamento e observar novas identidades surgindo. Intercalarei a seguir dados dos DIPs da 2ª e 3ª SD.

### **TRECHO 38** **Trechos do DIPs da 2ª e 3ª SD**

#### ***DIP da 3ª SD***

##### ***Zeta do 3º A***

*Em relação a prática do espanhol falado que não é muito praticado em sala de aula, a atividade de elaborar um vídeo do manual em espanhol exercitou os alunos quanto essa questão, porém, creio que ajudaria se nos tivéssemos aula de fonética em relação à pronúncia de sílabas e consoantes para que a qualidade do vídeo seja o melhor possível.*

#### ***DIP da 2ª SD***

##### ***Beta 3ª A***

*Este foi um tema muito criativo pois abordou a parte oral e escrita do espanhol.*

##### ***Mary 3º B***

*A técnica em fazer o manual foi bom para a compreensão de verbos, na língua também foi importante para aprendermos a falar um pouco o idioma.*

#### ***LF Rocha 3º A***

*(...) Um dos meios mais fáceis de aprendizagem foi a forma de produção do vídeo onde pessoas que não conseguem falar em público pode mostrar melhor desenvolvimento ao trabalho.*

##### ***Negão 3º B***

*Bom, confeço que eu não sou muito bom em espanhol, e a escrita para mim, é horrível, mais as últimas aulas tem me dado um ânimo a mais, uma vontade de querer continuar estudando a língua.*

Fonte: dados da pesquisa.

Os relatos demonstram que alunos reconhecem o pouco espaço para a prática da interação oral da LE na escola, reconhecem também a importância que isso tem para a aprendizagem de uma LE. Por isso, apesar das dificuldades, consideram positiva a iniciativa de falar a língua-alvo. Embora os documentos oficiais apresentem a importância da comunicação oral, eles não orientam como fazê-la em tão pouco tempo de aula, o que demonstra ser uma incoerência, não se pode preocupar apenas em ter documentos que descrevam a necessidade de formação de ações de linguagem que são exigidas pela nossa vida moderna, é preciso também encontrar caminhos que possibilitem atender a essas exigências na realidade da escola básica. Por isso julgar professores por não conhecerem ou não cumprirem as orientações dos documentos não parece ser uma questão justa, embora seja importante que os professores conheçam os documentos que regem seu trabalho.

Outro aspecto identitário importante, relacionado à oralidade nesta fase de aprendizagem, foi manifestado nos DIPs, a sensação de ser capaz, de ser possível falar na língua espanhola mesmo com tantas dificuldades. Vários foram os relatos dos DIPs que comprovam essa observação. Vejamos um desses relatos.

### **QUADRO 39** **Trecho do DIP da 2ª SD**

***Negão 3º B***

*A aula do manual foi uma ótima ideia (Parabéns) foi divertido fazer o vídeo, e embora tenha sido bastante complicado dizer algumas palavras, vale muito a pena fazer esse trabalho. E já adiantando um pouco, estou meio ansioso para fazer o clipe, acho que esse clipe será uma ajuda muito grande na nossa aprendizagem.*

Fonte: dados da pesquisa.

No relato acima, o aluno Negão, da turma 3º B, mostra todo o seu entusiasmo ao participar das aulas de língua espanhola. Mostra-se inclusive, ansioso e cita uma atividade que faz parte da terceira aplicação de SD, a produção do vídeo com música da língua espanhola. Ao incluir os parabéns em sua escrita, o aluno demonstra aprovação quanto à adoção da atividade proposta, que nesse caso foi a produção de frases para o manual de celular e a partir das frases a produção de um vídeo instrucional. O entusiasmo desse participante nos remete a teoria de Bakhtin ao apresentar a verdadeira necessidade do falante.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). (...) Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (...) Para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.92-93).

Essas manifestações apontam que o aluno desenvolveu uma vontade em atuar na língua, pois ele como falante tem necessidade em falar, dessa forma, ao atuar na língua estudada ele começa a se identificar como sujeito dessa nova língua e quer atuar nas práticas de linguagem propostas, pois “quando os alunos de línguas consideram as atividades e as tarefas prazerosas, interessantes e desafiadoras em si mesmas percebe-se um engajamento nas ações...” (ARAGÃO, 2011, p. 177). Embora, muitas vezes, a realidade da sala de aula seja outra, acredito que devemos tentar proporcionar um cenário de aprendizagem prazeroso, que seja mais significativo para os que estão envolvidos e sobre esse aspecto vale lembrar que “(...) se a criança ou adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer” (LEFFA, 2003, p.239).

Outra característica da prática oral como ação de linguagem percebida nesta pesquisa, além de proporcionar um maior contato dos aprendizes com a língua, foi o fato de ela contribuir para a melhoria da autoestima, fazendo com que esses aprendizes se capacitem para atuar discursivamente numa LE. É importante considerar esse fator nesta pesquisa, pois “estados e fatores emocionais como raiva, ansiedade, desmotivação e falta de autoestima podem limitar, ou até mesmo impossibilitar, o que precisa ser compreendido e aprendido (LAGO, 2011, p. 50). Assim, para aproveitar o entusiasmo dos participantes, levando em consideração os pedidos dos alunos nos DIPs que solicitaram que mais músicas fossem trabalhadas, como mencionei anteriormente ao detalhar a 3ª SD, percebi ao trabalhar com música na terceira SD aplicada, a alegria e satisfação dos alunos como foi relatado nos trechos dos DIPs citados a seguir.

**QUADRO 40**  
**Trechos do DIP da 3ª SD**

**Ava 3º B:**

*Bom prof. Meu grupo não fez o clipe mas eu achei muito boa a proposta.*

**Mary 3º B:**

*Uma idéia criativa e interagida, despertando em nós um interesse pelo espanhol, tanto idioma, cultura, etc. que animou a turma e fez com que a turma trabalhasse em grupo.*

**Negão 3º B:**

*Essa foi a melhor aula de todas, cada momento foi único, a emoção, a diversão, em fim... Bom o espanhol não estava tão bem mais muito bom fazer esse clipe.*

**Zeta 3º A:**

*A produção do vídeo clipe foi precisa no quesito treinar a nossa fonía do espanhol e conhecer a cultura espanhola também.*

**Dany 3º A**

*Essa ideia para mim da criação de vídeo foi muito boa, pois assim podemos praticar a fala e a pronuncia em espanhol, e as pessoas que são mais tímidas podem se expressar melhor.*

Fonte: dados da pesquisa.

A música proporcionou-lhes um momento muito importante de prática oral na sala de aula de LE. Na terceira e última SD aplicada, os alunos tiveram que ouvir várias músicas para decidir qual delas iriam postar na comunidade do *Facebook*. Depois tiveram que escolher uma música para fazer um vídeo clipe. O ato de cantar em espanhol para fazer o vídeo gerou tamanha alegria não só pelo fato de jovens gostarem de música, mas por se sentirem capazes e satisfeitos em cantar uma canção outra língua que não a materna.

Revozeando Mastrella-de-Andrade (2011) é sabido que as identidades são construídas dentro da sala de aula de LE. O fato de os participantes perceberem sua superação ao vencer os obstáculos na nova língua foi observado em vários momentos, pois havia o estereótipo que marcava negativamente os estudantes de escola pública fazendo com que eles próprios não acreditassem em si mesmo e que duvidassem que algum dia poderiam ter sucesso no investimento educacional público. Isso advém da ideia de discurso negativamente legitimado que busca gerar identidades fixas, o qual centra-se nos problemas das escolas públicas, tais como, a infraestrutura precária e salas de aula com mais de 35 alunos. Nesse contexto, os relatos a seguir mostram que os alunos a princípio não acreditavam, mas ao atuarem nas ações de linguagem, perceberam que eram capazes de aprender uma LE.

### QUADRO 41 Trechos do DIP da 3ª SD

**Neguinho 3º A**

*Interessante, fez com que agente testasse nossos conhecimentos e limites, eu gostei.*

**Make up 3º B:**

*Eu nunca pensei que poderia cantar uma música em espanhol, pra mim foi uma alegria cantar com minhas amigas eu me diverti muito nas aulas de espanhol.*

**Alfa 3º A**

*A produção do vídeo clipe foi a mais legal e divertida, acredito que não fizemos apenas pra ganhar nota e sim porque a ideia de produzir um clipe foi sensacional, cantando em espanhol que para mim seria quase impossível.*

Fonte: dados da pesquisa.

Outro estereótipo que os próprios alunos trazem consigo referente à escola é o fato de que estudar é chato. Em seus discursos observamos que eles acham difícil ser feliz estudando, pois estudar uma LE parece muito complicado. Essa ideia pré-concebida pode influenciar de forma negativa as identidades dos alunos, impedindo, muitas vezes, que eles vejam o lado bom e prazeroso de estudar.

Por meio da análise dos DIPs foi possível perceber que os alunos ao atuarem em ações de linguagem por meio dos gêneros discursivos perceberam que estudar uma LE pode ser prazeroso e que pode trazer muita alegria, mesmo que ela seja estudada em uma escola pública, como foi relatado nos trechos a seguir.

### QUADRO 42 Trechos do DIP da 3ª SD

**Gama 3º A**

*Na produção do vídeo clipe foi uma experiência muito boa produzir um clipe com meus amigos gostei muito mesmo, pois esse é nosso último ano então essa produção nos deixou mais próximos e podemos nos divertir muito.*

**Pedrito 3º A**

*A produção do vídeo foi legal, pois reuniu mais o grupo e a tirar dúvidas um com os outros.*

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme fora mencionado neste estudo aprender uma língua não é tarefa fácil, isto é, o “Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa” (REVUZ, 1998, p. 216). Essa complexidade

causa estranheza e recusa por parte de muitos aprendizes, porque começar a estudar uma LE é se colocar em uma situação de não saber tudo, é retornar a época de bebê quando ainda não se sabe falar (REVUZ, 1998). Nesse sentido, nem todos os aprendizes estão preparados para passar por essa experiência, pois: “Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam” (REVUZ, 1998, p. 225). Esse perigo fica mais evidente quando se tem que usar, falar a língua que está sendo estudada. Por isso, apesar de a prática oral contribuir positivamente para a construção das identidades dos novos falantes de uma LE, observa-se que alguns alunos não se identificaram com as atividades orais e não acreditaram que seria uma forma importante de se aprender como o relato abaixo apresenta.

### QUADRO 43 Trecho do DIP da 3ª SD

***Pirate 3º A***

*Da produção do vídeo clipe eu não gostei. Já tive outra experiência, não deu certo, acabei não realizando a atividade. Acho esse modo de trabalho de avaliação constrangedora, mas é um pouquinho melhor que peça teatral.*

*Fonte: dados da pesquisa.*

É necessário fazer um pequeno parêntese sobre o perfil da aluna supramencionada para só depois analisar o excerto apresentado no que se refere à identificação do participante com a atividade proposta.

A aluna Pirate, da turma 3º A, em uma conversa particular, pediu-me que o vídeo fosse feito, mas que não fosse postado na comunidade do *Facebook*. Conhecendo o perfil da aluna, admito que por tratar-se de uma pessoa tímida, sua voz quase não se ouvia nas aulas. A princípio pensei em não permitir o que fora solicitado para que ela tentasse se expor um pouco mais, mas depois voltei atrás e conversei com ela permitindo que gravasse o vídeo e apenas eu o veria. Mesmo assim a aluna não realizou a gravação. Muitos dos alunos que participaram das atividades para exercício da oralidade em LE propostas nas SDs tiveram dificuldades com as pronúncias, mesmo assim arriscaram-se, tentaram, como poderá ser visto com mais detalhes na análise das produções dos alunos no último tópico deste capítulo.

Diante do que fora mencionado, reconheço que dentro da aprendizagem de uma LE, estão envolvidos diversos aspectos, pois cada aprendiz tem a sua forma de aprender.

Reconheço também que são grandes e frequentes os insucessos que ocorrem durante o processo de ensino/aprendizagem e que a sala de aula de LE, muito mais do que encontro, é um lugar de confronto como afirma Irala (2010) em sua pesquisa sobre construção de identidade e discurso, mencionada no capítulo teórico. Em virtude disso, os resultados obtidos na aprendizagem de línguas nem sempre são satisfatórios, nos afirma Revuz (1998)

Não são muitas as pessoas que alcançam um bom conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras, nesse estágio no qual se pode, sem dificuldades, ler um livro, seguir um filme, uma conversa entre ‘falantes nativos’ e, por sua vez, expressar-se de forma precisa (REVUZ, 1998, p. 213).

Ao iniciar este estudo, havia a previsão de que os alunos poderiam ter dificuldades, de que eles poderiam não ter proficiência na língua espanhola apenas por estarem exercitando, por meio dos gêneros discursivos, a prática oral. É sabido por todos que quem se aventura em optar pela abordagem dos gêneros discursivos e a realização de uma P-A não consegue prever os resultados, pois eles podem ser positivos ou negativos. Mesmo assim, o que mais importa nessa abordagem é o caminho percorrido e não exatamente os resultados.

Confesso que fica um descontentamento por não ter tido tempo suficiente para orientar essa aluna que apresentou maiores dificuldades na interação oral. Questiono-me se caso fosse dado à LE o espaço que ela merece e deveria ter nas escolas de Ensino Básico, talvez pudéssemos contribuir um pouco mais para a formação identitária de nossos alunos.

Além da quantidade exígua de aulas de LE na escola, é preciso refletir sobre o espaço que é dado a oralidade nessas aulas, pois embora seja uma tarefa difícil para o professor, não deve ser desvinculada da escrita, uma vez que ambas se complementam. Sendo assim, não se pode abrir mão dos benefícios que ela traz para a aprendizagem, pois ao ajudar a construir as novas identidades dos “novos falantes” a oralidade pode fazer diferença na decisão futura que o aprendiz tomará a respeito dos estudos dessa língua. Caso ele continue estudando por se sentir estimulado ou se nunca mais terá contato com a língua que estudou. Acredito que esse seja um item importante de pauta

para discussão que não deve ser feita apenas entres professores, mas entre toda a comunidade escolar, incluindo os governantes responsáveis pelas políticas públicas.

Na próxima seção, será tratado o segundo eixo temático identificado nos dados desta pesquisa. Tal eixo é relativo ao “novo dentro da sala de aula de LE” que abrange os gêneros discursivos, os multiletramentos e as novas tecnologias.

### **4.3 Multiletramentos: o novo na sala de aula de LE**

Baseado numa metodologia estruturalista, o ensino de LE nas escolas públicas não tem atingido o objetivo que é o de propor um ensino comunicativo em diferentes ações reais, como apresentados nos PCNs e OCEMs citados no capítulo teórico. Dessa forma, adotar o uso de gêneros discursivos pode mudar essa situação no ensino/aprendizagem de LE e pode ainda fazer com que nossos alunos se engajem e que se animem para estudar a nova língua, pois os gêneros materializam as atividades sociais.

Isso pode ser comprovando durante a realização desta pesquisa. Conforme percebemos, o uso dos gêneros discursivos, explorando os multiletramentos que eles apresentam, acrescidos das novas tecnologias pode contribuir com maior eficácia para a formação letrada de nossos alunos, oportunizando a eles uma reflexão do uso das novas tecnologias em benefício de sua própria aprendizagem.

Neste tópico apresentarei análise dos dados que demonstram como se deu essa mescla entre os gêneros discursivos, novas tecnologias e multiletramentos e como isso se caracterizou como algo novo na sala de aula para os participantes desta pesquisa.

Para melhor compreensão deste tópico, apresentarei primeiramente a análise do uso dos multiletramentos. Em seguida abordarei a análise do uso das novas tecnologias, e por fim, abordarei o importante poder de agência que observei ao atrelar o uso das novas tecnologias a essa abordagem.

### 4.3.1 Os multiletramentos e os gêneros discursivos

A sociedade hoje exige que cada pessoa seja capaz de se engajar em diferentes letramentos para que possa interagir em distintos discursos. “Não basta ao indivíduo saber comunicar apenas pela leitura e escrita – tem ainda de ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê” (DIAS, 2012 p. 02). Além de saber ler e escrever, nossos alunos precisam saber interpretar e argumentar sobre o que leem. Mas as exigências não são apenas essas, para que se possa interpretar e argumentar é preciso saber perceber cada letramento que nos envolve. Dessa forma, a diversidade de abrangência dos gêneros discursivos:

[...] são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2006, p.262).

Ao apresentar essa diversidade, os gêneros discursivos possibilitam inúmeros letramentos e podem ser organizadores do plurilinguismo, como considera Rocha (2012). Por isso é tão importante explorarmos os gêneros discursivos na escola de Ensino Básico, pois eles nos ajudam a fazer das aulas, principalmente de LE, uma experiência viva da vida em sociedade.

Como sabemos, na escola é difícil abordar com nossos alunos todos os letramentos, por isso, é importante que os apresentemos diferentes gêneros discursivos e exploremos os letramentos que cada gênero aborda, pois assim os auxiliaremos a compreenderem os multiletramentos nos quais estão inseridos ao atuarem neste mundo globalizado, líquido e cambiante. Desta forma, “ao reconhecer e usar gêneros, estamos mobilizando conjuntos multidimensionais de nossa compreensão da situação, de nossas metas e de nossas atividades” (BAZERMAN, 2001, p. 61).

Ao trabalhar as SDs do Manual de Celular e do Relato de música, pude perceber que os diferentes letramentos além de colaborarem para a formação multiletrada, impulsionam nossos alunos a se sentirem mais entusiasmados e capazes de atuarem nos

discursos da LE. Sobre a aprendizagem que estimula os aprendizes, Perrenoud esclarece que,

A maioria das pessoas interessa-se, *em alguns momentos*, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecem situações abertas, estimulantes, interessantes. Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. Não é necessário que o trabalho pareça uma via *crucis*; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer (PERRENOUD, 2000, p. 70).

O uso de diferentes letramentos possibilita que o processo de ensino/aprendizagem de LE seja mais agradável. O vídeo que foi utilizado para apresentação da situação do gênero Manual de Celular<sup>16</sup> pode ser considerado autêntico por alguns estudiosos, pois “é senso comum a ideia de que material autêntico é aquele concebido não para uso pedagógico, mas para integrar interações sociais de uso da língua” (TILIO, 2012, p. 218). Como esse vídeo foi selecionado do *You Tube* e é direcionado a falantes nativos da língua espanhola que tenham dificuldades em usar o aparelho de celular, especialmente pessoas mais velhas com dificuldades para enxergar as letras dos teclados e manusear o aparelho, a classificação de material autêntico a ele se aplicaria. Entretanto, “é preciso atentar para o fato de que, ao se fazer essa transposição, o material deixa de ser autêntico, pois deixa de ser utilizado na esfera para o qual foi concebido e passa a interagir uma nova esfera, com outros objetivos e interlocutores” (TILIO, 2012, p. 218).

A fala apresentada no vídeo foi considerada rápida e complicada pelos alunos, porém como a fala era acompanhada da imagem das mãos manuseando o aparelho de celular, mesmo não compreendendo muito, a maioria dos alunos conseguiu entender a mensagem que era passada. Nos DIPs apresentados a seguir é possível notar como isso ocorreu.

#### **QUADRO 44** **Trechos do DIP da 2ª SD**

*Nathy / 3º A*

*No vídeo não entendi muito o que ele falava mais como ele tava mostrando conseguir compreender um pouco.*

<sup>16</sup>O vídeo está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=9fryHjpUGA8>.

**Jacob / 3º A**

*Nessas aulas sobre o manual, foi muito boa pois me ajudou bastante em certos pontos e também porque eu consegui ser bastante participativo e gostei das aulas pois proporciona para nós alunos novas experiências.*

**LF Rocha / 3º A**

*Com o vídeo a aula ficou melhor de compreender.*

**Son/ 3º A**

*As aulas que vamos tendo esta sendo de grande aprendizagem algo novo que está sendo de grande ajuda para gente o manual ajuda nos a desperta a curiosidade nos manuais, fazer um manual ajuda também a melhorar na nossa escrita.*

Fonte: dados da pesquisa.

Escolher apresentar o vídeo e depois um trecho de texto do manual foi oportunizar diferentes letramentos, pois nem todos os alunos compreenderam bem os textos escritos que leram como observei nos relatos dos participantes Nathy e LF Rocha. Além disso, a escolha por diferentes códigos tenta atingir as diferentes ações de linguagem, pois os alunos que não assimilaram bem a função do vídeo instrucional tiveram a oportunidade de fazê-lo durante a leitura e interpretação do texto do manual de celular apresentado. Também os diferentes códigos geraram nos alunos um entusiasmo ao estudar a língua o que foi possível perceber nos relatos de Jacob e Son. Ademais, essa escolha contribui para que os alunos compreendessem a estilística do gênero trabalhado, possibilitando a análise de sua função, uso e intenção de produção. No trecho citado a seguir é possível observar como se dá a estética na linguagem dentro dos diferentes códigos.

Ao usar a linguagem, fazemos uma experiência estética: construímos nossos textos a partir de nosso repertório, mas também levando em conta o interlocutor e a forma de interação que estabelecemos com ele. É importante levar os aprendizes a perceberem como as obras são compostas, suas características, estilos, temas e a implicação que todos esses elementos têm, não somente para uma apreciação estilística como para a produção e percepção de sentidos, o que somente reforça a qualidade dialógica da linguagem (GARCIA, C. et al., 2012, p. 134).

A escolha por diferentes códigos dentro de uma abordagem dos gêneros discursivos não anula a importância de os alunos conhecerem os recursos linguísticos que estruturam o uso da língua. No caso da SD do Manual de Celular, dentro da interpretação do texto do manual apresentado aos alunos, uma das perguntas que eles

precisavam interpretar era a importância das palavras destacadas utilizadas para instruir os leitores. Mesmo sem que eles soubessem como se denominavam essas palavras, depois de os alunos terem interpretado sua importância foi dito a eles sobre a denominação, sobre o uso, sobre a função. Falei também sobre as regras do imperativo em espanhol, conforme fora apresentado nos relatos do DIPP apresentados no capítulo metodológico. Os alunos precisavam de todas essas informações, pois iriam criar frases instrucionais para fazer o manual de celular e depois produzir o vídeo. A importância do uso dos recursos linguísticos foi percebida pelos alunos, como é possível observar nos relatos apresentados abaixo.

#### **QUADRO 45** **Trechos do DIP da 2ª SD**

***Alfa/ 3º A***

*Eu acredito que esse bimestre foi bem melhor que o primeiro, pois aprendemos os verbos, da maneira mais eficaz, usando-os.*

***Yokohama/ 3º A***

*Na verdade o vídeo na hora não entendemos nada mas quando a produzir um ficou bem melhor. Foi ótimo aprender os verbos do modo imperativo, saber quando e como deve ser usado, a aula foi muito boa e o legal que o manual foi escrito e assim ficou bem mais fácil.*

Fonte: dados da pesquisa.

Os alunos reconheceram que aprenderam os recursos linguísticos de forma contextualizada na prática, como lembram os documentos oficiais PCNEMs e OCEMs e de maneira que não apenas sejam consideradas as estruturas desses recursos, mas compreendendo a intenção do uso, dialogando, assim com a teoria de Bakhtin de que é na interação que a língua ganha vida.

Saber ler o manual de celular, ou escutar e compreender um tutorial na internet faz parte do dia-a-dia dos alunos, muito mais nesta era digital na qual todos, principalmente os jovens, têm aparelhos de celular mais modernos e multifuncionais.

Por isso os gêneros discursivos enriquecem as aulas de LE, pois trazem aos alunos o contato com práticas reais de linguagem, também porque “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer” (FARACO, 2009, p. 131). Muito embora os alunos não tivessem o costume de ler o manual antes de usá-lo, foi importante trabalhar com eles a finalidade deste gênero. Os próprios alunos perceberam que o manual não é um texto que se lê todo de uma vez, mas que é

importante que tê-lo para consultá-lo quando houver necessidade. Essa questão também foi relatada pelos alunos, conforme nos mostra o quadro abaixo.

**QUADRO 46**  
**Trechos do DIP da 2ª SD**

**Gracinha / 3º B**

*A folha que foi passada do celular Samsung e o vídeo passado em sala contribui muito para minha compreensão, consegui fazer meu manual e estou gostando muito das aulas sobre manual, aprendi algumas coisas como não encostar metais em celular, não usá-lo em tempestade, não pegar com a mão molhada, coisas do dia-a-dia que não sabia, agradeço por está nos ajudando.*

**Iran 3º A**

*A ideia de aulas criativas como foi na criação de um manual, traz a nós alunos, maior aprendizagem no entendimento até na fala do espanhol, não é uma aula irritante e cansativa, i como se fosse na prática real com todos os verbos aprendidos na aula.*

**Ágata 3º B:**

*A maneira de se usar um tema específico de estudar com algo habitual em aulas, foi extremamente inteligente e também de grande criatividade. Além de se aprender o conteúdo ainda conseguimos identificá-lo em algo de nosso dia - dia, usando não só teoria mas também a prática.*

Fonte: dados da pesquisa.

A relação do estudo da língua atrelada à prática, que foi apresentada pelos participantes, pode ser o fator que deixa nossos alunos convictos da importância desse estudo na escola. Ver a sua prática diária sendo abordada na sala de aula pode mudar a concepção de aprendizagem de línguas dos nossos alunos.

Nesta pesquisa essa relação entre estudo e vida prática foi efetiva, pois “os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica” (MACHADO, 2012, p. 155). Outra atividade que faz parte da vida dos alunos participantes desta pesquisa é ouvir músicas via internet e fazer comentários delas ou de vídeos retirados do *You Tube*. O trabalho com letras de música é elemento unânime entre os estudantes de uma LE e não foi diferente com meus alunos. Dessa vez, o letramento se deu pela audição e interpretação de uma letra de música escolhida especialmente para as turmas que dessa pesquisa participaram. A música escolhida, “Marta, Sebás, Guile y los Demás” do grupo espanhol Amaral, relatava o que havia acontecido cada amigo de um grupo de jovens que se conheciam desde a adolescência. Tal situação relaciona-se com a vida dos

estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que após saírem da escola se separam para seguir cada um seu destino. Tal separação pode ocasionar a perda de contato com os colegas.

Ao se identificarem com a música, os participantes se interessaram pelas atividades propostas e viram sentido ao cumpri-las, como foi destacado nos relatos abaixo.

#### **QUADRO 47** **Trechos do DIP da 3ª SD**

***Alfa 3º A***

*A aula da música da banda Amaral foi bem interessante, gostei mais porque a música trata uma realidade que vamos passar ao acabar o ano. Eu acredito que as aulas de espanhol conseguem nos envolver e com o trabalho da música não foi diferente.*

***Nick 3º A:***

*Achei muito interessante esta aula e gostei muito da música que é muito animada e todos cantaram juntos, deu pra notar que todos gostaram dessa aula.*

***Negão 3º B:***

*A música é ótima e a letra muito legal, assim como a professora falou me identifiquei muito. Deu pra pegar alguma coisa logo de início.*

***Neguinho 3º A:*** *Foi legal, foi uma aula diferente, deu para aprender de boa, de uma forma criativa, consegui entender além do espanhol eu aprendi a ver os sentimentos da música.*

***Dany 3º A:*** *Essa música foi muito legal a música apresentada e muito boa e meio rápida mas e muito legal e a explicação de como fazer os relatos foi muito boa.*

Fonte: dados da pesquisa.

Nos relatos dos participantes, observei que eles gostaram da aula não apenas porque gostam de música, mas pelas características que essa música apresenta e pela aprendizagem que ela propicia, pois além de tratar de um tema tão próximo deles, ela é rápida, como foi citado por Dany, o que exigiu mais da compreensão oral. Por isso, o fato de terem conseguido, cada um do seu jeito, entender a mensagem da música pode tê-los feito perceber que é possível compreender uma canção cantada em LE, em diferentes ritmos. Entretanto, mesmo utilizando música na aula, nem sempre conseguimos agradar a todos. Outro fator importante a ser considerado deve-se ao fato de que durante a aplicação desta SD referente ao Relato de Música, alguns alunos não gostaram da música e reclamaram do ritmo, conforme pode ser observado pelo quadro 48.

### QUADRO 48

#### Trechos do DIP da 3ª SD

**Pedrito 3º A**

*A música deveria ser melhor, com falas mais devagar para ter uma boa compreensão.*

Fonte: dados da pesquisa.

Pelo fato de a banda Amaral ser uma banda de rock da Espanha, para alguns alunos o ritmo da música apresentada era considerado rápido. Isso gerou dificuldade de compreensão, mesmo que a letra da música tenha sido disponibilizada. Esse tipo de dificuldade fez com que os alunos não se identificassem e não sentissem agrado pela música, o que gerou ansiedade e insegurança no processo de aprendizagem (REVUZ, 1998). Essas reações podem ter comprometido as demais atividades propostas para essa SD.

Após essa primeira atividade de escuta e interpretação da música, os alunos começaram a construir seus relatos sobre ela em sala de aula. Em seguida, como tarefa de casa os alunos tiveram que escolher um vídeo musical que deveria ser retirado do *You Tube*, e por meio dele, elaborar seu relato. Nesse relato os alunos precisariam justificar porque escolheram a música e também destacar uma frase que fundamentasse essa justificativa. Essa frase deveria ser escrita em discurso indireto. Essa atividade, além de trabalhar a compreensão auditiva e os recursos linguísticos referentes à transposição ao discurso indireto, estimulou o desenvolvimento de parte do letramento crítico dos alunos, pois eles não tinham apenas que escutar e compreender uma música em espanhol, era preciso ter o que dizer sobre ela. Por isso, era preciso refletir sobre a música escolhida. Essa característica retoma o que foi discutido no capítulo teórico sobre a educação libertadora de Paulo Freire cuja ideia pode ser lembrada no trecho abaixo.

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha (FREIRE, 2005, p. 40).

Aprender a refletir sobre a música que se escuta é uma maneira de explorar a leitura crítica para que a alienação comece a ser eliminada e a inclusão digital, seja efetiva mesmo nas atividades lúdicas realizadas com os alunos. Desta forma é possível diminuir a alienação e explorar o uso crítico ao se usar a internet para o entretenimento. Sobre essa atividade apresento, a seguir, alguns relatos dos participantes.

#### **QUADRO 49** **Trechos do DIP da 3ª SD**

**Kelly Kel 3º A**

*Foi divertido, aprendemos a ouvir a música de outro jeito, ouvir cada detalhe e também como se pronuncia. Ficaria melhor se toda turma participasse.*

**Luluzinha 3º B:**

*Foi bastante interessante a produção deste relato, pois atravez de uma música que gostamos e de um meio de comunicação que utilizamos sempre nos ajuda a fixar melhor o conteúdo.*

**Ava 3º B: diário 03**

*Eu gostei dessa atividade porque foi uma atividade diferente.*

Fonte: dados da pesquisa.

Quando falamos sobre letramento crítico, muitas vezes, fica difícil pensar em como proporcioná-lo na escola pública em uma disciplina de apenas 1h/a por semana. Essa parte da 3ª SD, não utilizou a música como pretexto para ensino de língua, mas como recurso para exploração de argumentos do discurso.

Por meio da aplicação da 3ª SD essa pesquisa mostrou que é possível trabalhar o letramento crítico com os alunos de maneira prazerosa, levando-os a mudar a maneira como estudam ou escutam uma música na LE. Entretanto, apesar de ser uma atividade prazerosa, nem todos conseguiram cumprir, como é possível ler a seguir.

#### **QUADRO 50** **Trechos do DIP da 3ª SD**

**Gama 3º A**

*Quando eu achei minha música preferida eu comentei mas quando eu enviei para o grupo o relato não foi então fiquei sem nota por isso eu não gostei muito.*

**Nick 3ª A**

*Achei essa aula muito chata e injusta porque tem muitas pessoas que não tem face e também não encontrei a comunidade então não consegui fazer.*

Fonte: dados da pesquisa.

Os aspectos que envolvem a aprendizagem de uma nova língua nem sempre são positivos, afinal esse processo representa um período de mudança. Os participantes que não conseguiram cumprir com essa parte da SD acabaram não gostando da atividade, o que teve como consequência o fato de eles não reconhecerem a importância dessa proposta. Embora possa se pensar que é difícil ainda termos alunos que não estão engajados nos novos recursos oferecidos pelos avanços da modernidade, ainda assim, existem os que apresentam dificuldade em participar desse meio. Mesmo assim, eles não devem ser esquecidos quando formos adotar esse tipo de prática.

#### **4.3.2As novas tecnologias na aula de LE**

O multiletramento acontece se em nossa prática utilizamos metodologias e abordagens que permitam a diversidade de leitura as quais estão engajadas na atualidade. Se quisermos abordar os multiletramentos em nossas aulas não poderemos negar o que vem sendo atual e frequente na vida do cidadão, ou seja, as novas tecnologias. Assim como mencionei sobre o letramento crítico, também pode soar estranho dizer que se trabalha com as novas tecnologias em escolas públicas em poucas aulas. Mas mesmo sendo mais uma tarefa difícil, é necessário que se reconheçam as contribuições da tecnologia e que se aproveite todo o seu potencial para que nossa prática em sala de aula contribua para uma formação real e inclusiva, uma vez que negar a influência das novas tecnologias é gerar mais exclusão em nossa sociedade.

Sobre esse ponto as OCEMs sugerem que o projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania (OCCEM, p. 98).

Durante a aplicação desta pesquisa observei que não é fácil e não contamos com todos os recursos para fazer desta situação uma realidade de sucesso nas aulas de LE, mas com um pouco de esforço e criatividade, podemos começar a mudar a nossa realidade e atender ao que se espera das aulas de LE e abrir caminho para o que nos orienta os documentos oficiais, como é citado a seguir.

Porém, a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola (OCEM, p. 108).

Esta pesquisa abriu espaço na sala de aula de LE para uma tecnologia presente na realidade dos alunos, por fiz uso de uma ferramenta do *Facebook*, uma rede social muito usada pelos alunos na época de aplicação desta pesquisa. Se ela tivesse sido aplicada hoje, talvez o efeito não fosse o mesmo, talvez fosse necessário usar outra rede social como o *WhatsApp*. O fato de usar uma rede social que é tão acessada pelos alunos causou espanto e bastante entusiasmo. Era empolgante ver como os alunos se envolveram nessa atividade. Apresento a seguir os relatos nos quais consta essa impressão.

#### **QUADRO 51** **Trechos do DIP da 3ª SD**

**Beta 3º A:** *Achei muito interessante usar o facebook como ferramenta de ensino, e gostei muito de compartilhar com os outros a música que gosto.*

**Son 3º A:** *A atividade de produção de relatos na comunidade foi bem interessante, foi uma coisa nova para mim e acho que foi bem legal para todos.*

**Derson 3º A:** *Foi um trabalho diferente, pois nenhum professor usou o facebook.*

**Florzinha 3º B**

*Foi legal e divertida também usando isso com a facilidade que a internet nos proporciona foi melhor ainda amei conhecer essa novidade pois nem sempre dá tempo de apresentar o trabalho na aula e com isso facilita tendo em vista um jeito novo e inovador para correção de trabalhos.*

**Pirate 3º A:** *Apesar de não gostar muito de mexer no facebook, desse eu gostei, tive um pouco de dificuldade sim, mas dá sim para aprender, para aperfeiçoar o que sei e aprender o que não sei.*

**Kelly Kel 3º A:** *Não poste o vídeo no face, mais com a professora tirando as dúvidas dos outros alunos, deu para eu tirar as minhas dúvidas também.*

**Dany 3º A**

*Essa atividade foi muito interessante só foi difícil para quem não mexe muito no facebook para o vídeo mas de resto foi muito bom.*

**Iran 3 A**

*Uma atividade muito divertida e criativa, aprendemos bastante como interpretar uma música, mas não só uma, várias.*

**Jeanzito3º A**

*Uma forma mais moderna de nós alunos mostrar nossos trabalhos, e também se torna mais prático para nós alunos.*

**Jeanzito3º A**

*Interessante, pois a correção está sendo de uma forma freqüente, a professora está sempre nos auxiliando.*

Fonte: dados da pesquisa.

É possível perceber que os alunos reconheceram ser essa prática uma novidade nas aulas. E ainda que “o novo”, muitas vezes, cause medo, ele também motiva e estimula a vontade de participar dos aprendizes e com isso a aprendizagem passa a ser mais eficaz. Até mesmo quem não participou da atividade postando sua música e relato pôde aprender ao observar o que foi postado pelos colegas e comentado por mim, como foi citado pela participante Kelly Kel da turma 3º A. Outro aspecto citado pelos participantes foi a correção frequente, como lembrou o aluno Jeanzito da turma 3º A. Essa foi, na minha opinião, uma das mais importantes contribuições dessa atividade, pois alguns relatos eram frequentemente corrigidos quase que imediatamente após a postagem. Mas isso só foi possível devido ao fato que tínhamos acesso as novas tecnologias, nesse caso, a internet.

É importante ressaltar que devido à reduzida carga horária que tivemos o retorno com as correções chegaria aos alunos após uma semana da entrega dos trabalhos. Esse trabalho foi facilitado pela internet, pois como já fora mencionado, as correções ocorrem quase que imediatamente após as postagens. Isso foi considerado como ponto positivo para as práticas de aplicação dessa SD. É importante destacar ainda o relato da participante Pirate, da turma 3º A, o qual disse não gostar muito dessa rede social, mas que aceitou fazer as atividades no *Facebook* e ao final disse ter gostado da experiência. Diante desse fato, o que concluo é que acessam as redes sociais, mas não têm costume de usá-las para estudar, para aprimorar seus conhecimentos sobre o novo idioma, por isso nem sempre acreditam que pode funcionar bem com essa ou outra abordagem se surpreendem muito ao fazer parte dela.

No relato que apresento a seguir, a aluna pôde acompanhar seu progresso por meio das atividades desenvolvidas e o uso das novas tecnologias contribuiu para que a

aprendizagem pudesse ser efetiva. Percebe-se então, que não apenas eu, professora/pesquisadora percebi isso, mas os próprios alunos participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de perceber seu progresso.

#### **QUADRO 52** **Trecho do DIP da 3ª SD**

***Florzinha 3º B***

*Bem, as aulas estão sendo muito gostosa de se ter, pois como havia comentado com minha prima até hoje não consigo nem se quer arranhar o inglês, não que isso signifique que os professores não são capacitados e sim que pelas aulas ser mais teórica acaba se tornando algo chato, enjoativo, porém com as aulas de espanhol estou vendo que já consigo identificar alguns verbos e falar algumas palavras.*

Fonte: dados da pesquisa.

O emprego das novas tecnologias possibilitou maior contato dos alunos com a língua espanhola e mais momentos de afetividade deles com a professora. Além de abrir as portas da sala de aula para as novas tecnologias, como sugerem as OCEMs, a aplicação desta pesquisa possibilitou a inclusão de alunos de uma escola pública de forma a orientá-los a utilizar as redes sociais de maneira crítica e como suporte para seus estudos.

#### **4.3.3 O despertar do poder de agência**

Muito se discute o sobre o que realmente funcionar para que se tenha sucesso no de ensino/aprendizagem de línguas, de forma que se possa atuar nos diferentes discursos e com isso utilizar-se das ações de linguagem para a interação. Dentro dessa discussão há um consenso de que o aprendiz precisa estender os estudos além do ambiente de sala de aula. De acordo com o contexto apresentado por esta pesquisa é necessário também que o aluno de escola pública tenha vontade e interesse em ter contato com a língua além desse tempo na escola. Nas palavras de Bazerman (2011) podemos nomear essa extensão ou necessidade de agência ou poder agentivo, conforme fora tratado no capítulo teórico. Sendo assim, o aluno precisa sentir-se sujeito de sua aprendizagem e precisa também compreender que seu desempenho não depende apenas do professor,

mas de seu compromisso em buscar, muitas vezes, por si só, estratégias para intensificar seu rendimento, sua apropriação da língua-alvo.

Sabe-se que para levar o aluno a ser agente de sua aprendizagem há muito o que fazer, inclusive, faz-se necessário encontrar abordagens que auxiliem o professor a realizar este trabalho que é de suma importância para a educação, e não apenas nas aulas de LE.

Nesta pesquisa, observei que o uso dos gêneros discursivos atrelados às novas tecnologias promoveu o poder de agência aos alunos. Tal atitude é considerada por mim importante para o processo de ensino-aprendizagem de LE porque é capaz de tornar efetiva a apropriação de um novo idioma pelo aluno. Dessa forma o ensino de LE nas escolas públicas pode deixar de ser previamente tachado de insuficiente, e ao invés disso, pode ser considerado eficiente.

A seguir, apresento os relatos dos participantes referentes à atividade do relato de músicas retirada do *You Tube*. Ressalto que essa atividade foi escolhida porque me possibilitou observar e analisar do poder agentivo entre os alunos de forma mais acurada.

Os participantes, ao postarem as atividades na comunidade do *Facebook*, tiveram que estender o tempo de aula levando para casa a continuação da realização da atividade. Foi necessário então realizar pesquisas, buscar significados e trabalhar com exercícios de compreensão oral e escrita. Isso foi relatado nos trechos a seguir.

### QUADRO 53 Trechos dos DIPs da 3ª SD

**Soraya 3º A:**

*Foi uma ótima alternativa pois com essa atividade podemos ter mais tempo para aprender espanhol.*

**Jenny 3º A:**

*Nos ajudou pois no tempo livre em casa nós estudamos.*

**Todinho 3º B:**

*Achei legal, pois para fazer essa atividade precisou buscar e entender melhor a música e escrever em espanhol.*

Fonte: dados da pesquisa

Estender a aprendizagem da língua espanhola para além das aulas na escola estimulou os alunos a agenciarem seu aprendizado e a buscarem por alternativas para

sanar suas dúvidas fora da sala de aula. Como se pode observar pelo excerto extraído do diário de itinerância da participante Jenny ao mencionar que estudava no tempo livre. Isso nos mostra que o poder de agência aqui observado está atrelado ao letramento crítico, pois a participante também mencionou que para realizar o relatar precisava entender melhor a música. O excerto retirado do diário de itinerância do participante Todinho descreve que os alunos não apenas escutaram a música e tentaram traduzi-la, como costumam fazer, mas que também tiveram que pensar e analisar sobre o tema tratado na música escolhida para que fosse possível construir o relato e justificar suas escolhas. Também observei, na aplicação dessa SD que a ação colaborativa esteve presente entre os participantes como eles mesmos declararam nos relatos, vejamos a seguir.

#### **QUADRO 54** **Trechos dos DIPs da 3ª SD**

***Jeanzito 3º A:***

*Com o grupo reunido, aprendemos a tirar dúvidas sozinhos, sempre um ajudando o outro.*

***Jhonin 3º A***

*A atividade feita no face foi ótima fica mais prático e você também consegue comparar o seu trabalho com o do seu colega e aprende um pouco de palavras em espanhol da música.*

Fonte: dados da pesquisa.

O excerto retirado do diário de itinerância do participante Jeanzito apresenta-nos um relato importante, pois, por ele, Jeanzito menciona que o grupo aprendeu a tirar dúvidas sozinho. Isso nos mostra que nossos alunos estão acostumados a tirar dúvidas apenas perguntando ao professor e que quando eles encontram atividades que exigem deles algo além do que estão acostumados, muitas vezes, ficam sem compreender como devem agir.

Tendo em vista que o tempo de aula era insuficiente e mais exíguo ainda era o intervalo de tempo entre o término da realização da atividade e a postagem do trabalho, para que conseguissem realizar a atividade cada um precisaria buscar sanar suas dúvidas.

Já por meio do excerto retirado do diário de itinerância do participante Jhonin, pode-se observar que uma das alternativas que os alunos utilizaram como apoio para realizar essa atividade foi a comparação com as produções dos colegas. Dessa forma,

podemos dizer que ter aberto uma comunidade no *Facebook* foi essencial para que essa atividade pudesse ser realizada. Outro aspecto dessa prática que levou os alunos a serem agentivos na sua ação foi o fato de ter que relatar colocando sua opinião, pois eles não estavam acostumados a opinar na língua espanhola. Dessa forma, essa não foi uma atividade fácil para eles, mas o agenciamento por ela promovido deixou-os mais envolvidos e presentes quanto a realizarem o trabalho. Esse aspecto também é mencionado por Bazerman (2011), como é possível observar abaixo.

Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades. (...) Perceberão que a busca de mais informações ou a reflexão mais profunda sobre o pensamento de um escritor os levarão a ideias mais interessantes no diálogo na sala de aula. Eles verão a escrita como meio de agência em um mundo que está perto o bastante para observar, mas grande o bastante para ampliar sua visão (BAZERMAN, 2011, p.19).

O fato de encontrar agência pela escrita causa nos alunos uma mudança de postura. Note que no relato do participante Jhonin, citado anteriormente, é mencionado o fato de o grupo tirar dúvidas por meio de colaboração, isto é, uns com os outros. Essa postura não era observada antes da aplicação desta SD, o que mostra uma preocupação por parte dos alunos em desenvolver a atividade proposta.

A escrita dos relatos oportunizou também liberdade para que os alunos optassem quanto à música com a qual gostariam de trabalhar de acordo com os seus gostos particulares. Essa liberdade gerou resultados positivos, pois como foi relatado, os participantes desta pesquisa apresentaram uma postura diferente da que apresentavam em aulas anteriores, pois antes da aplicação da SD não se exigia deles opinião e crítica. Além do poder agentivo, observado nessa aplicação de SD, foi possível analisar que o fato de não apenas o professor ler as frases, mas todos os colegas que estavam na comunidade, fez com que essa atividade exigisse uma maior atenção dos alunos e que se preocupassem mais com o que iam postar, como é apresentado pelos excertos abaixo.

**QUADRO 55**  
**Trechos dos DIPs da 3ª SD**

**Alfa 3º A**

*Achei bem criativa a ideia de produzir um relato de uma música, além do mais uma música que nós mesmos escolhemos, e a correção do relato nos ajudou muito.*

**Beta 3º A**

*Foi bem diferente termos que relatar uma música, e foi bom pois tivemos que elaborar nossas próprias frases, escrever com nossas próprias palavras.*

**Iran 3 A**

*Muito prestativa para realizar comentários e discussões.*

**Zeta 3º A**

*A professora foi presente e atenciosa o que ajudou para que o trabalho ficasse em perfeita forma.*

**Morena 3º B**

*Gostei porque você fala com suas palavras o que achou da letra da música.*

Fonte: dados da pesquisa.

Nos relatos dos participantes Alfa, Beta e Morena, as expressões respectivamente mencionadas: “criativa, bem diferente, fala com suas palavras” retratam que para os participantes mencionados essa atividade era algo novo para eles e que esse o desafio fora aceito, pois consideraram que a proposta fazia sentido para sua aprendizagem. Por fim, de acordo com os participantes da pesquisa a atividade de postar relatos e vídeos no *Facebook* foi considerada positiva. Apresento abaixo a opinião de alguns participantes a esse respeito.

**QUADRO 56**  
**Trechos dos DIPs da 3ª SD**

**Mary 3º B:**

*Essa atividade foi bastante interessante, achei muito divertido esse bimestre que ela programou foi uma coisa muito produtiva.*

**Florzinha 3º B:**

*Também estou gostando dessa ideia da página do face pois é um meio de nos comunicarmos é um meio mais fácil de demonstrar os trabalhos sem tanta correria tendo em vista podendo entregar até 24:00 e com isso facilita a nossa vida e acho que a dos professores também.*

**Pedrito 3º A**

*Os relatos na comunidade do facebook foi legal, por que você pode fazelo (sic) em sua própria casa e pode ser corrigido na hora.*

Fonte: dados de pesquisa.

Nas frases retiradas dos diários de itinerância de Mary, Florzinha e Pedrito as expressões: “produtividade, facilidade, instantaneidade”. Considero que cada um desses aspectos contribuiu para que os participantes atuassem como agentes discursos-analíticos na língua espanhola, pois ao considerar a atividade produtiva, pode-se entender que os participantes ficaram estimulados a desenvolver o exercício proposto, demonstrando desta forma entusiasmo no momento da realização. Ademais, ao citar a rapidez com que foram corrigidos os relatos, ou seja, quase que instantaneamente, houve a demonstração de isso os motivava a realizar a postagem de suas frases.

Os relatos aqui apresentados demonstraram que as frases que os alunos produziram contribuem para a promoção do poder agentivo deles, pois de acordo com Bazerman (2011, p. 11) “a escrita é imbuída de agência, a escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la”. Dessa forma, para que o poder de agência seja despertado nos aprendizes de LE é preciso pensar em práticas que os levem a se arriscar, uma vez que

Na medida em que os alunos aprendem que sua escrita não somente pode afetar as pessoas na sala aula e na comunidade, mas também pode levar significados e intenções para outras pessoas que não conhecem pessoalmente, eles focam mais atenção no mundo de interação criado dentro do texto (BAZERMAN, 2011, p. 21).

Nesta pesquisa, o poder de agência foi observado nessa prática dos gêneros discursivos com o uso das novas tecnologias, o que não significa que esse seja o único modo de desenvolver o poder de agência, mas cada professor precisará analisar sua realidade para descobrir a melhor maneira de despertar e desenvolver essa atitude em seus alunos.

Na seção a seguir será apresentada a análise das produções dos alunos e, por meio dela, a efetivação do uso de gêneros discursivos na sala de aula de espanhol como LE.

#### 4. 4 Produções dos alunos

Este tópico da análise apresenta a concretização das atividades desenvolvidas nas SDs aplicadas. Ressalto que houve destaque de algumas produções de cada SD para que se pudesse observar os produtos das produções orais e escritas. Primeiramente, apresentarei frases dos cartões comemorativos com algumas imagens ilustrativas, depois entrarão em foco três manuais produzidos. Esse procedimento visa traçar um paralelo entre a escrita e a produção oral advinda do vídeo instrucional. Em seguida, abordarei alguns dos relatos postados na comunidade do *Facebook* e, por fim, analisarei parte dos vídeos de músicas produzidos na língua espanhola.

Ao trabalhar com cartões os alunos entram em contato com suas emoções e embora muitos possam questionar a finalidade desse tipo de atividade, concordo que “são as emoções que modulam os espaços nos quais nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações, tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar os domínios do aprender e ensinar, dentre tantos outros possíveis” (ARAGÃO, 2011, p. 173). A ação de criar as frases para os cartões foi direcionada pelas emoções, pois cada aluno escolheu o voto que mais lhe interessava, e a escolha do interlocutor também promovia emoção, pois certamente os participantes pensaram em alguém especial para quem poderiam escrever uma mensagem. Dessa forma, acredito ser importante que a escola resgate momentos de afetividade e emoção entre os alunos para que eles compreendam que as relações humanas devem ser mais afetivas e menos frias como se caracterizam, muitas vezes, as relações nos tempos modernos (BAUMAN, 2014). Nesse sentido, acredito ser importante estimularmos em nossas aulas de LE momentos para que a afetividade, o subjetivo, o lado humano e pessoal de cada um possa aflorar. Afinal, como os próprios participantes relataram nos DIPs apresentados na 1ª SD, receber uma mensagem deixa as pessoas felizes e receber um cartão ainda é uma atitude desejada, muito embora não seja tão praticada atualmente.

O fato de esta pesquisa ter sido iniciada com aplicação da SD “Cartões Comemorativos” oportunizou uma prática mais subjetiva, o que foi considerado como algo inédito para os alunos. As frases produzidas eram curtas, o que pode ter facilitado o processo de produção escrita pelos participantes. Embora essa escrita tenha sido

intencionalmente facilitada, os alunos, ainda assim, tiveram dificuldades para pensar nas frases e escrevê-las. Ao trabalhar com a ação de linguagem escrita, Comas (2004, p. 933-934) nos recomenda

- a) propor atividades específicas para desenvolver o domínio da L2 no âmbito temático e discursivo no qual vai escrever, antes da composição ou durante o planejamento (ler modelos de textos, trabalhar o léxico e a fraseologia específica do tema, etc.);
- b) fornecer ao aprendiz informações linguísticas (vocabulário, regra gramatical, etc.) que necessite durante o momento da composição;
- c) facilitar o acesso a material auxiliar de apoio (gramática, dicionários, manuais de consulta, etc.);
- d) organizar a tarefa de compor escritos em fases ou passos sucessivos, que permitam trabalhar paulatinamente os diferentes processos de composição, com os apoios e ajudas que requeiram o aprendiz.
- e) Organizar a interação em sala de aula de forma mais eficaz para potenciar a interação entre aprendizes; por exemplo, a pesquisa por ideias pode realizar-se em pequenos grupos de 5 ou 6 aprendizes, mas a redação ou a revisão pode acontecer em duplas para mais possibilidades de intervir a cada sujeito

<sup>17</sup>.

Considero as sugestões de Comas (2004) significativas, pois ao acatá-las o professor demonstra preocupação em oportunizar o desenvolvimento da ação de linguagem escrita do seu aluno. Quanto ao desenvolvimento desta ação de linguagem para os participantes, podemos observar que ocorreu da seguinte maneira: primeiro as frases foram redigidas em língua portuguesa e depois transcritas em língua espanhola. Essa atividade levou, a meu ver, os alunos a uma espécie de imersão, mas é preciso tempo para que essa ação de linguagem se desenvolva e o pouco tempo de aula de espanhol na escola regular, a falta de prática escrita nas aulas de espanhol, o pouco vocabulário apropriado pelos alunos, como relatei no DIPP ao detalhar essa primeira SD, fizeram com que essa não fosse uma tarefa fácil para os meus alunos. Por isso, apoiei explicando que poderiam tentar outro caminho se quisessem.

A situação na qual se encontravam os participantes dessa pesquisa demonstra que é urgente a necessidade de ampliarmos as práticas discursivas dos discentes de LE, e essas práticas devem levar os alunos a serem agentes de sua escrita, fala e ação tendo consciência do seu papel na interação verbal. Considero, à luz da teoria dos gêneros

---

<sup>17</sup>Do original: “Expresión Escrita” In Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madri: SGEL, 2004.

discursivos de Bakhtin, que para suprir essa necessidade é preciso usar e explorar nas aulas de LE os gêneros discursivos, pois, por meio deles podemos viabilizar a comunicação humana.

É importante lembrar que antes dos alunos começarem a escrever, foi feita uma preparação com leitura de cartões e análises da escrita de frases com questionamentos do uso desse gênero, o que é chamado de apresentação da situação (DOLZ et al.,2011). Várias foram as felicitações apresentadas nos cartões feitos pelos participantes. Cada cartão trazia consigo imagens, desenhos e cores que demonstraram o capricho e entusiasmo dos alunos. Apresentarei, a seguir, algumas mensagens<sup>18</sup> dos cartões.

### QUADRO 57 Mensagens de alguns cartões do 3º A

**Kathleen:** ¡Buen Viaje!

*Que usted tenga un buen viaje para Argentina. Se posible tráigame un regalo...*

**Derson:** ¡Feliz Cumpleaños!

*Disfruta de este día para disfrutar de las cosas buenas que te hacen feliz.*

**Dete:** Quiero desearte un óptimo día, que pueda pasar muchos de ellos conozco.

**Shiper:** ¡Feliz Nuevo Año!

*En este nuevo año, sean felices en sus sueños y busque la felicidad.*

Fonte: dados da pesquisa.

FIGURA 01 \_\_ Cartões produzidos por alunos do 3º A



Fonte: dados da pesquisa.

<sup>18</sup> Embora as mensagens tenham passado por correções nos módulos, a produção final apresentou ainda problemas na escrita. Aqui as mensagens foram apresentadas da mesma maneira como foram entregues pelos participantes na produção final, sem últimas correções.

Observo que os diferentes temas apresentados pelos alunos da turma 3º A concretizam a possibilidade de trabalho com diferentes datas de felicitação, datas que extrapolam as tradicionalmente conhecidas. Esses momentos caracterizam situações de uso prático da língua, pois “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 98). Mas as diferentes datas podem ter aparecido, porque na apresentação da situação, os slides com cartões que apresentei davam diferentes opções de mensagens, inclusive para pessoas que tinham pavor de ir ao dentista, isso pode ter estimulado os alunos a pensarem em diferentes situações nas quais o desejo se manifesta.

A dificuldade de começar a escrever a mensagem, pode ter sido consequência das dificuldades dos alunos com o vocabulário da língua espanhola, pois após receberem os suportes materiais como: dicionário, livro didático para consultar verbos no presente do subjuntivo e, além disso, minha orientação e também a permissão para acesso à internet para fazer pesquisas a produção foi iniciada. Mesmo assim, ainda apareceram problemas com relação à competência linguística dos alunos no que concerne a concordância como é possível observar na mensagem de Shiper que primeiro apresenta um sujeito receptor sendo mais de uma pessoa ao apresentar o verbo na 3ª pessoa do plural *sean* (sejam). Logo depois ele apresenta o verbo na 3ª pessoa do singular *busque* (busque).

Durante a produção das frases, os participantes demonstraram também dificuldade em expressar os votos (felicitações) usando os verbos. Em muitas frases o verbo não estava corretamente conjugado, isto é, não estavam conjugadas no modo subjuntivo e ao corrigi-las, embora elas apresentassem desejos, sugeri que os alunos tentassem colocar as ações que marcavam o que eles estavam desejando, porque essa atividade, além de possibilitar a apropriação do gênero cartão comemorativo, possibilitaria também a apropriação do recurso linguístico verbal, conteúdo este que gera muitas dificuldades entre os estudantes de língua espanhola e que precisava ser esclarecido aos participantes.

Relendo as frases produzidas por Derson e Dete, observa-se que há um equívoco sobre o uso dos pronomes *Tú* e *Usted*. Tal equívoco é bastante comum quando os alunos estão começando a aprender a língua espanhola. Note que Derson apresenta o verbo *disfruta*, que tem o mesmo significado em português, e depois apresenta o pronome *te*. Ao utilizar esse pronome o participante demonstra que seu receptor é alguém que está

próximo a ele, ou que é alguém com quem ele convive, o que não condiz com o uso do verbo por ele utilizado, pois o verbo na forma como fora apresentado (*disfruta*) não corresponde a conjugação da 2ª pessoa do singular no presente do subjuntivo (*tú*), que no caso seria *desfrutes*. O mesmo ocorre na frase produzida por Dete, pois ela apresenta seu receptor como *tú* ao mencionar “*Quiero desearte*” (quero desejar a ti) e conjuga o verbo em 3ª pessoa, *usted, pueda* (possa). Embora tenham apresentado alguns problemas, os alunos da turma 3º A conseguiram desenvolver as atividades, atuando como agentes da prática de felicitar a alguém. Agora apresentarei algumas frases dos cartões do 3º turma B.

### QUADRO 58 Mensagens de alguns cartões do 3º B

**Ava:** *¡Qué tu vida sea llena de cosas buenas y que tú tengas muchas felicidades!*  
*¡Qué Dios te bendiga!*

**Mary:** *Hoy es tú día especial. Mucho mejor que ayer y mañana para un aprendizaje. Hoy tienes la oportunidad de hacer las cosas de manera diferente, y disfrutar de las mejores cosas que la vida te da! Que tengas un día maravilloso!*

**Jasmin:** *¡Que su día sea lleno de bendiciones!*

**Dhih:** *¡Feliz Día de San Valentín!*  
*Que tú mi quieras mucho, mi amor, por toda mi vida hoy y siempre.*

**Pretinha:** *Felicitaciones maestra por ser la mejor maestra de español del mundo. Que tú seas feliz*  
*Un beso y muchas abrazos.*

Fonte: dados da pesquisa.

FIGURA 02 \_\_ Cartões produzidos por alunos do 3º B



Fonte: dados da pesquisa.

Durante o processo de escrita das frases os instruí a pensarem no receptor e depois na situação que poderiam estar vivenciando para que assim pudessem pensar na forma como felicitar a alguém. A maioria dos alunos conseguiu escrever frases curtas, mas alguns apresentaram frases maiores como foi o caso da participante Mary. Já para a participante Pretinha, foi mais fácil pensar em um receptor que supostamente estivesse mais próximo dela naquela situação. A atitude dessa participante me faz refletir sobre a questão relativa à quantidade e qualidade de produção de cada aluno. Talvez alguns alunos tivessem conseguido escrever com mais facilidade se tivessem um receptor real da mensagem. Sendo assim, reconheço a importância de realizar adaptações a essa SD antes de usá-la novamente. Seria importante que cada aluno escolhesse seu receptor de forma mais objetiva, antes de iniciar a primeira produção. Nesse caso, poderia haver uma troca de mensagens entre as turmas da mesma escola, ou de escolas diferentes ou até mesmo de cidades, estados ou países diferentes.

Embora as aulas de LE nas escolas de Ensino Básico enfrentem problemas e os alunos tenham muita dificuldade, como relatado nos DIPs, essa produção mostra-nos que é possível explorar a compreensão escrita com os aprendizes de forma mais eficiente, pois apesar de algumas dificuldades apresentadas com relação aos aspectos linguísticos eles produziram e atuaram nessa ação de interação verbal. Isso também será observado na análise das produções da 2ª SD, que apresentarei no quadro 59.

#### **QUADRO 59** **Texto do manual produzido na 2ª SD/3º A**

***Para añadir La fecha y La hora/ Sony Ericsson X Peria X 10 Mini pro***  
 1º Pulse la tecla alternar;  
 2º Tire la casilla de selección automática se estuvier marcada;  
 3º Pulse en definir fecha o definir hora;  
 4º Toque en las teclas + y – para ajusta la fecha o las horas y los minutos;  
 5º En la opción definir;  
 6º Caso quiera usar AM y PM , desmarque la casilla de selección usar formato de 24 h;  
 7º Pulse en concluído para volver al de configuración;  
 8º Clique en avanzar.

Fonte: dados da pesquisa

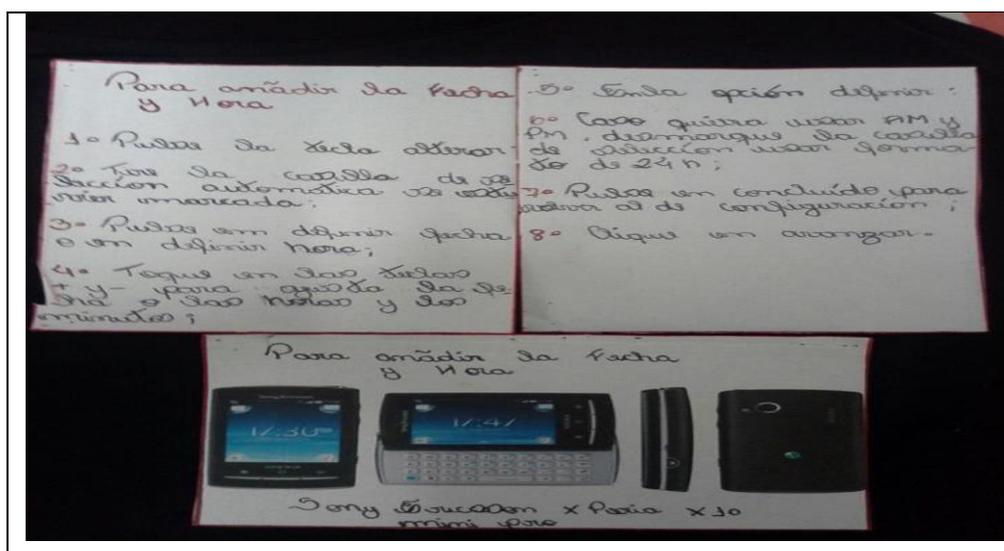
A segunda SD aplicada, Manual de Celular, possibilitou que os alunos mostrassem sua criatividade, embora tenham tido durante a produção muita dificuldade em criar frases instrucionais e também de pronunciar as frases criadas em língua

espanhola, o resultado da produção, porém, demonstrou que eles realizaram a atividade com capricho e dedicação.

Para a realização da análise, escolhi três manuais. O primeiro abordou os aspectos instrucionais como forma de auxiliar o usuário a modificar hora e data constante no visor do aparelho. O segundo apresentou algumas precauções de segurança e o terceiro abordou opções de como reciclá-lo.

O manual que instruiu a colocar hora e data foi feito pelos participantes Kelly Kel, Nick, LF Rocha e Shiper da turma 3º A. Nele constam frases curtas e simples que compõem os oito passos para orientar o usuário. Esse procedimento correspondeu ao que lhes fora orientado durante a apresentação da situação da aplicação dessa SD, conforme apresento a seguir.

**FIGURA 03 \_ Manual produzido por alunos do 3º A**



Fonte: dados da pesquisa.

A criação de frases curtas também foi incentivada por mim, pois os alunos apresentavam algumas dificuldades no uso na língua espanhola, porque seria melhor que fossem construídas frases curtas, mas se mantivesse o foco no objetivo do trabalho. Dessa forma, no primeiro manual apresentado, a produção escrita teve os seguintes verbos instrucionais: *pulse*, *tire*, *toque*, *desmarque* e *clique*. Cada um desses verbos configuram orientações, ou seja, estão no imperativo, o que faz com que observemos a tentativa de apropriação dos alunos por esse recurso linguístico ao criar as frases.

Comparando o texto escrito do manual com a produção do vídeo<sup>19</sup> dessa equipe, percebi que os alunos que montaram o vídeo na mesma ordem em que foi produzida a escrita, que utilizaram as mesmas frases. Isso nos leva a pensar que produzir as frases anteriormente e submetê-las a correções serviu com auxílio aos alunos para que realizassem a produção oral dando-lhes mais segurança.

O grupo mencionado optou pela exposição apenas das vozes de seus componentes. Nesse vídeo, cuja edição se apresentou bastante criativa, um aparelho de celular foi apresentado em língua espanhola. O vídeo foi construído da seguinte forma: a abertura se deu com o toque de uma música. Durante o toque da música mostrou-se o celular ao fundo e as frases construídas apareciam na tela em sequência dos passos a serem seguidos à medida que as instruções eram dadas oralmente.

O segundo manual escolhido para esta análise foi criado pelos participantes: Paçoca, Goiabinha, Luluzinha e Negão da turma 3º B e tratou de algumas precauções de segurança a serem tomadas ao se utilizar o celular. O aparelho escolhido foi o Samsung GT- S3350. Da mesma forma que o grupo mencionado anteriormente esse grupo optou por montar manual em oito passos (instruções) que continham informações sobre precaução a acidentes. Para cada instrução havia uma imagem correspondente que fora usada como suporte da orientação. Isso nos remete ao que fora discutido pelos alunos durante a apresentação da situação, pela qual os manuais deveriam conter mais ilustrações. É possível observar as frases construídas por essa equipe no quadro abaixo.

## QUADRO 60

### Texto do manual produzido na 2ª SD

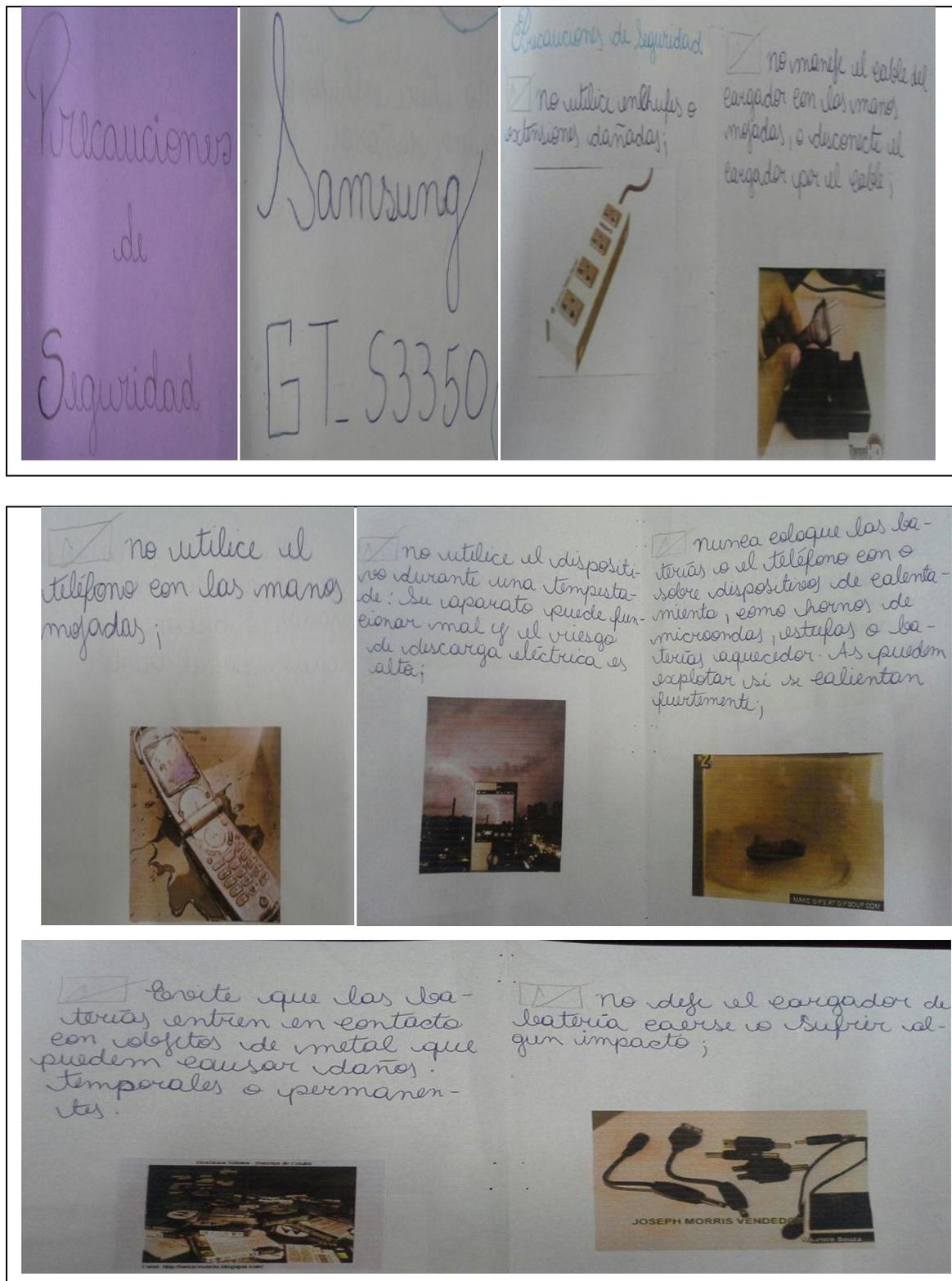
#### *Precauciones de Seguridad/ Samsung GT\_ S3350*

*No utilices enchufes o extensiones dañadas;  
No maneje el cable del cargador con las manos mojadas, o desconecte el cargador por el cable;  
No utilice el teléfono con las manos mojadas;  
No deje el cargador de batería caerse o sufrir algún impacto;  
No utilice el dispositivo durante una tempestade: su aparato puede funcionar mal y el riesgo de descarga eléctrica es alto;  
Nunca coloque las baterías o el teléfono con o sobre dispositivos de calentamiento, como hornos de microondas, estufas o baterías aquecedor. As pueden explotar si se calientan fuertemente;  
Evite que las baterías entren en contacto con objetos de metal que pueden causar daños temporales o permanentes.*

Fonte: dados da pesquisa.

<sup>19</sup> Os vídeos escolhidos para serem analisados neste tópico estão disponíveis no anexo 5 preservando a identidade dos participantes tendo seus rostos desfocados.

FIGURA 4 \_ Manual produzido por alunos do 3º B



Fonte: dados da pesquisa.

Ao produzir o vídeo instrucional a partir da produção escrita, essa equipe foi muito criativa, pois cada instrução teve uma cena específica. Ao instruir o usuário a não usar o aparelho com as mãos molhadas uma imagem mostrava um aluno enxugando as mãos, outra cena mostrava uma aluna falando ao celular sob a chuva, outra mostrava um aluno na cozinha de sua casa usando o microondas e colocando o aparelho sobre ele, causando assim uma explosão. (Essa última cena foi incrementada com efeitos sonoros). Por último, o vídeo apresentava uma aluna tirando o celular da bolsa que estava cheia de metais. (Neste momento do vídeo os alunos satirizaram a situação mostrando que a moça retirava da bolsa alguns objetos como uma panela, uma faca além de outros objetos metálicos).

Diante do relato apresentado por um dos membros dessa equipe (Negão), no primeiro tópico deste capítulo no qual dizia que não sabia muito o espanhol, e que se identificava melhor com a língua inglesa e levando em consideração que todos os trabalhos nos quais ele estava envolvido ficaram bem feitos e criativos, entendo que a atividade promoveu identificação dos alunos com a língua espanhola além do agenciamento de ações da linguagem e formação cidadã.

O terceiro manual escolhido mostrou que o grupo teve uma preocupação com o meio ambiente, pois os participantes Pirate, Jenny, Son e Dany elaboraram seis passos para orientar o usuário a como proceder quando o aparelho perdesse sua vida útil. Eles apresentaram como os componentes do aparelho poderiam ser reaproveitados, como é possível acompanhar nas frases apresentadas no quadro a seguir.

#### **QUADRO 61** **Texto do manual produzido na 2ª SD/3º A**

***Manual de usuário NOKIA***

*Cuando el dispositivo llegar al final de la vida, los componentes pueden ser recuperados como materiales y energía.*

*Usted puede asegurarlo correcta recojida y tratamiento.*

*1º Vay al sitio [www.nokia.com.br](http://www.nokia.com.br) reciclaje donde se describen los puntos de colecta o entre en contacto con el centro de relación Nokia Care.*

*2º Recicle en vasos y los manuales por el sistema local.*

*3º Todos los componentes de electricidad y electrónica, pilas y acumuladores pueden contener metales pesados y otros tóxicos y deben ser llevados a sus respectivos puntos de coleta.*

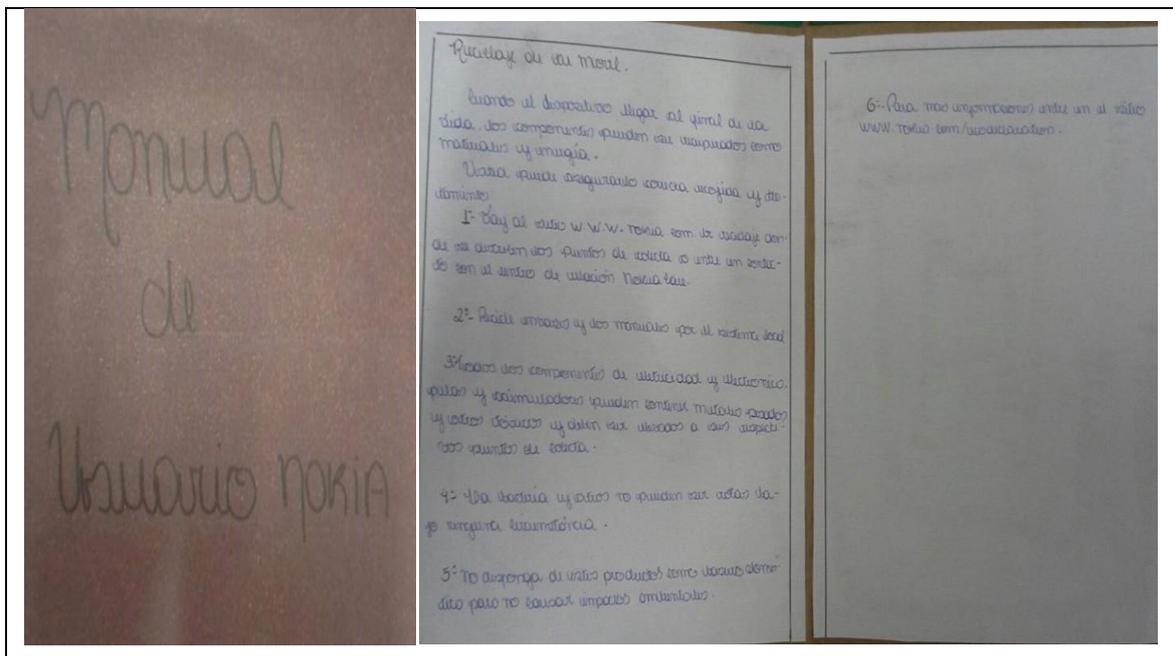
*4º La batería y otros no pueden ser rotas bajo ninguna circunstância.*

*5º No disponga de estos productos como basura doméstica para no causar impactos ambientales.*

*6º Para mas informaciones entre en el sitio [www.nokia.com/ecodeclaration](http://www.nokia.com/ecodeclaration)*

Fonte: dados de pesquisa.

**FIGURA 5 \_\_ Manual produzido por alunos do 3º A**



Fonte: dados da pesquisa.

Nessa produção é possível observar a interferência da língua portuguesa na escrita dos participantes. Note-se que na primeira orientação aparece a palavra *vay* (verbo ir) onde deveria aparecer *ve*; na segunda orientação no lugar da palavra *vases* deveria aparecer *vasos*, e na quarta orientação aparece a palavra *circunstancia* com acento proveniente da língua portuguesa. O fato de terem escrito palavras em português ou terem apresentado escrita influenciada pela língua materna não pode ser considerado uma atitude condenável pelos professores de línguas como aponta (COMAS, 2004, p. 933), pois “o uso da L1 durante a composição é mais frequente com aprendizes principiantes ou com escasso domínio de L2(...). Por esses motivos, se considera negativo proibir o uso da L1 durante as tarefas de composição”<sup>20</sup>.

Outros problemas quanto à escrita de algumas palavras das frases apresentadas foram observadas, conforme consta no quadro 61, como *recojida* que deveria ser *recogida*. Essa troca de letras que ocorre em alguns verbos irregulares em espanhol causa muita dúvida aos estudantes, uma vez que alguns tempos verbais como presente

<sup>20</sup> Texto original: El uso de La L1 durante La composición es más frecuentes con aprendices por principiantes o con escaso dominio de L2. (...) Por estos motivos, se considera negativo prohibir el uso de la L1 durante las tareas de composición.

do subjuntivo e em algumas pessoas do imperativo afirmativo (usted, nosotros, vosotros e ustedes) apresentam a letra J nas conjugações do verbo *recoger* (recorrer).

A pesar de tratar de um tema importante a ser abordado por um manual de celular, essa equipe não gravou o vídeo instrucional, o que a meu ver fez com que os alunos se privassem de uma experiência positiva, embora eu não considere que eles não tenham aprendido com as práticas dessa SD. O fato de o vídeo ser gravado e visto por mim e pelos colegas da turma pode ter estimulado cada participante a sentir-se capaz de falar na língua espanhola, mas no caso dessa equipe, percebi que postar o vídeo para que os colegas também vissem pode ter sido um problema, o motivo pelo qual eles não gravaram. Isso pode ser visto pelo relato que apresento abaixo. Ele diz respeito à avaliação das atividades pelos participantes.

### **QUADRO 62** **Dados coletados por meio dos DIPs**

***Pirate 3 ° A***

*As partes que não gostei diz respeito a falta de tempo, e o local onde o vídeo será exposto. Gostaria que somente a professora assistisse, pois sou tímida demais.*

Fonte: dados da pesquisa.

A participante Pirate admite ser tímida e aponta ser essa a dificuldade para o cumprimento da atividade conclusiva da aplicação dessa SD. Reconheço que o pouco tempo de aula e a preocupação em cumprir as atividades que programei para que a SD fosse aplicada não permitiram que eu fizesse um trabalho especial com vistas a amenizar a questão da timidez de alguns alunos. Essa situação me fez refletir sobre as práticas orais em sala de aula, pois não podemos apenas trabalhar a oralidade, é preciso tratar com atenção as situações conflituosas e constrangedoras que impedem alguns alunos de atuarem no discurso oral.

Ao planejar essa SD pensei em oportunizar aos alunos um momento no qual eles pudessem atuar no discurso oral de forma mais descontraída e menos tensa, por isso sugeri o vídeo. Não considero que essa equipe não tenha sentido desejo de gravar o vídeo. Acredito que a dificuldade de alguns componentes pode ter desanimado e bloqueado a ação dos demais. Também não considero que eles não tinham tido interesse nas atividades dessa SD, pois fizeram a versão escrita do manual.

A pesar da dificuldade enfrentada por essa participante, ela demonstrou interesse nas atividades propostas. Percebi ao ler seus relatos que ela queria se livrar dessa timidez e participar dessa prática oral. Isso foi possível perceber nos seguintes trechos do DIP.

### QUADRO 63 Trechos dos DIPs

**Pirate 3º A**

*Gostei mais de trabalhar sem o livro acho os exercícios muito confusos e repetitivos. Prefiro as formas atuais de avaliação e principalmente da atenção que a professora dá a cada trabalho, com observações individuais e construtivas.*

**Pirate 3º A**

*Em relação às aulas em que desenvolvemos trabalho sobre manuais, foi e está sendo interessante, principalmente com relação ao vídeo que deve ser produzido, que irá me instigar a treinar o meu vocabulário, a minha produção textual, além de ser um tema inovador e simples.*

Fonte: dados da pesquisa.

Outro fator importante que percebi no relato da participante é que antes de chegar o momento de gravar e postar o vídeo ela se sentia motivada em gravar e reconhecia que esse procedimento seria importante para sua aprendizagem. Suponho que ao tentar fazer essa prática a aluna tenha encontrado muitas dificuldades de pronúncia. Tais dificuldades poderiam ter sido notadas e trabalhadas se houvesse mais tempo para que a atividade fosse melhor desenvolvida. Essa questão relativa ao tempo das aulas de espanhol foi frequentemente apontada pelos alunos nos DIPs das três SDs aplicadas. Considero que esse foi um dos principais problemas que enfrentei para aplicar as SDs e acredito ser importante apresentar algumas reclamações destacadas pelos alunos, como nos relatos a seguir.

### QUADRO 64 Trechos dos DIPs

**Jacob 3º A**

*As aulas foram bastante cansativas, por causa dos tempos das aulas que é muito pouco e também porque eu faltava muito e tive que correr atrás de tudo em pouco tempo.*

**Neguinho 3º A**

*Apreendi que o manual é importante para um bom funcionamento do aparelho, mas com pouco tempo, não deu para aprender mais sobre o tema. Portanto temos que aprender mais fora da*

*escola, por falta de aulas para aprofundar o tema.*

**Son 3º A**

*Os pontos negativos são o pouco tempo que temos de aula.*

**Layd 3º B:**

*Nas aulas o único ponto negativo é que o tempo de aula é muito curto, porém a senhora consegue administrar bem o conteúdo com o curto tempo.*

**Paçoca 3º B:**

*Os pontos negativos são poucos para mim a única coisa que eu não gosto é o fato de termos poucas aulas de espanhol nós não conseguimos aproveitar a aula como deveria ser, se tivéssemos mais tempo nós teríamos feito mais coisas diferentes, teríamos feito mais descobertas e teríamos aprendido mais.*

**Morena 3º B:**

*Os pontos negativos e porque e muita pouca aula pra realizar os projetos.*

Fonte: dados da pesquisa.

Os participantes apontaram como insuficiente o tempo de aula de espanhol na escola. Acredito que o fato de se eles próprios reconhecem isso, talvez possa ser um ponto positivo, para pensarem sobre a importância de se aprender uma LE por meio das práticas propostas nas SDs. Mas não se pode deixar de observar a necessidade de aumentar a carga horária da LE, assim como é lembrado na citação a seguir.

“A segunda questão está relacionada à carga horária dos cursos de línguas, geralmente uma ou duas vezes por semana, o que totaliza, quando muito, 400 minutos por mês. Essa quantidade é mínima para que se possa efetivamente produzir um trabalho de qualidade. Assim, entendemos que é uma necessidade premente o aumento dessa quantidade de horas para que se possa ter um ensino de primeira linha, como proposto nos documentos oficiais” (RINALDI, 2014, p. 14).

Ressalto ainda que o ensino de “primeira linha” o qual menciona Rinaldi (2004) também é salientado nas OCEMs ao apresentar que estamos diante uma reflexão de política linguística e de que se deve evitar o reducionismo no ensino de LE, como foi apresentado o capítulo teórico. A situação da carga horária da LE na escola de Ensino Básico, principalmente da língua espanhola, parece-me incoerente com os objetivos propostos pelos documentos oficiais, talvez por isso, muitos professores não se sintam estimulados a repensar suas práticas na sala de aula. Sobre isso é importante refletir o que,

A qualidade, não o mercado ou outras razões de ordem externa, lembremos, é a condição de sobrevivência do ensino do espanhol, assim se afirma também nas OCEM. Se não o fizermos dessa forma, [...] entraremos num mundo de *faz de conta* (os professores fazem de conta que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem, ouve-se com muita frequência) [...] (GONZÁLES, 2009, grifo meu).

Dando continuidade à análise dos dados coletados, apresento como foi a produção da terceira SD, Relato de músicas do *You Tube*. Como fora mencionado nesta pesquisa anteriormente, a música é de aprovação unânime entre os estudantes de LE e ao escolhê-las e ao realizar os relatos sobre elas, os participantes deixaram marcas que serão apresentadas. Vejamos primeiramente alguns relatos do 3º B.

**QUADRO 65**  
**Alguns Relatos postados na Comunidade do Facebook 3º B**

<i>Participante</i>	<i>Música</i>	<i>Relato</i>
<i>Mary</i>	<i>Maná Labios compartidos</i>	<i>es una bella canción y también muy sentimental, principalmente cuando mencion que elle amaba la chica con toda su fé.</i>
<i>Goiabinha</i>	<i>Dulce Maria Ingenua</i>	<i>La canción es muy bonita , me gusta mucho, habla de una chica que esta enamorada, pero está triste y está sufriendo por amor.</i>
<i>Luluzinha</i>	<i>Rosa de Saron El sol de Medianoche</i>	<i>esta canción es muy buena, ella habla sobre el amor de Dios, que es el sol del media noche. Onde nos da sentido a la vida, nos da la esperanza para ser feliz y que a pesar de todas nuestras heridas mañana es un nuevo día.</i>
<i>Ava</i>	<i>Marcela Gandara Pensaba em ti</i>	<i>Esta es mi canción es perfecta, ella habla del amor que Jesús tiene para nosotros, se aprecia el amor que tiene por nosotros, ella dice: "Quiero esta canción para ti mi amor" es de las más bellas y también gracias por la misericordia él tiene para nosotros. Me encanta esta canción, así que elegí.</i>
<i>Thor</i>	<i>Si tú eres joven aún (Música da Série Chaves)</i>	<i>Me decidí a publicar una canción humorística, y saben muy bien, que recuerda mucho a mi infancia. Que dice que cada persona debe ser feliz, no importa la edad. Vivir con alegría como un niño.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Cada participante ao escolher a música preocupou-se em escolher a que o identificasse ou que tivesse relação com sua vida. Percebi que os participantes não escolheram músicas das quais não gostavam, poderiam ter feito isso para relatar alguma crítica, mas não o fizeram. Os que postaram músicas românticas não justificaram claramente sua escolha, mas deixaram transparecer o gosto por esse gênero, como pode ser observado nos relatos das participantes Mary e Goiabinha. Outro gênero musical apresentado foi o religioso, escolhido pela participante Luluzinha. Note-se que esses dois relatos foram maiores do que os outros, isso nos chama a atenção, porque mesmo que a escrita seja uma atividade na qual os participantes apresentaram muita dificuldade, vê-se que eles investiram para expressar suas ideias, o que considero positivo, pois isso demonstra o poder agentivo propiciado pela atividade.

O último relato apresentado chamou atenção por se tratar de uma música muito conhecida a qual faz parte de um episódio da *Turma do Chaves* apresentado pela rede de televisão SBT. Nesse relato o participante Thor justifica que escolheu essa música por ela ser humorística e por fazê-lo recordar do tempo de criança.

Decidi destacar os gêneros musicais dos participantes antes de analisar a produção das frases em seus relatos, porque, muitas vezes, selecionamos músicas para serem trabalhadas em sala de aula sem levar em consideração as preferências de nossos alunos. Creio então que seja importante conhecer essas preferências, mesmo reconhecendo que não conseguiremos agradar a todos e não é essa a intenção. Por outra parte é importante que os alunos se interessem pela música a ser trabalhada, pois isso gera engajamento na realização da atividade proposta pelo professor. Nesse sentido acredito que se essa atividade de produção de relato fosse sobre a mesma música para todos os participantes, o resultado não teria sido o mesmo e ou talvez muitos não teriam feito as frases.

Relembro que a proposta dessa atividade de produção dos relatos a partir de música pretendia que as frases fossem elaboradas em língua espanhola e que os alunos justificariam suas escolhas e as fundamentariam contando sobre um trecho da música em discurso indireto. Para que o trecho da música fosse transcrito para o discurso indireto eles foram orientados quanto às regras de uso desse discurso e receberam uma folha na qual constavam as regras para utilizarem como suporte.

Ao observar os relatos aqui apresentados pude constatar que os participantes não tiveram a preocupação em colocar os trechos das músicas no discurso indireto, a

preocupação maior foi em postar as frases justificando suas escolhas. Observei que o relato da participante Mary cumpriu com o que fora solicitado, pois ela justificou e apresentou a adaptação do trecho da música.

Já a participante Ava apresentou o trecho no discurso direto e os demais postaram trechos da música sem usar as adaptações sugeridas pelas regras. Os participantes apresentaram outros problemas como a escrita de palavras, *elle* quando deveria ser *Él*, *tanbién* quando deveria ser *también*, e problemas com regras de acentuação, como na palavra *canción* que deveria ter sido escrita *canción*. Vale lembrar que todos os relatos foram corrigidos na comunidade, mas aqui foram apresentados na forma como os participantes publicaram, conforme consta no quadro 66.

**QUADRO 66**  
**Alguns Relatos do 3º A postados na comunidade do Facebook**

<i>Participante</i>	<i>Música</i>	<i>Relato</i>
<b>Zeta</b>	<b><i>Dulce María</i></b> <b><i>No pares</i></b>	<i>Esta musica es muy interesante porque nos pasa un mensaje bonita de la vida cuando dice que nuetra libertad es lo que hay de más importante, y que no devemos nos rendir nunca delante de tantas adivercidades de la vida, cuando dice que no devemos parar de soñar, y no tener miedo de volar, de los riesgos.</i>
<b>Alfa</b>	<b><i>Maná</i></b> <b><i>Eres mi religión</i></b>	<i>La música me encantó porque viene de alguien que se desanime, no vía un mayor significado en la vida y una persona apareció, quien lo ayudó. Hay que confiar y creer que siempre alguien aparecerá y le mostrará la luz, alguien que en tiempos difíciles surgirá y le mostrará el verdadero significado de la palabra amor.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Optei por apresentar apenas dois relatos da turma A, pois eles caracterizam os relatos dos demais participantes. Os alunos postaram seus relatos contando parte da música, o que caracteriza o discurso indireto, mas não utilizaram as regras de adaptação. Esses dois relatos apresentam temáticas parecidas, as músicas contam histórias que passam uma lição de vida conforme relataram as participantes Zeta e Alfa. Pode ser que a escolha dessas músicas não tenha sido feita por gênero, mas pelo tema que elas apresentam. Sendo assim, acredito que não só o gênero auxiliou na adesão dos alunos às músicas, mas também a temática que cada uma apresentava. Também nessas produções, observei alguns problemas quanto à escrita, eles foram corrigidos na comunidade.

Alguns desses problemas referem-se à falta de concordância nominal *mensaje bonita* quando deveria ser *mensaje bonito* e à conjugação do verbo *deber* (dever).

Os participantes encontraram muitas dificuldades para produzir seus relatos, isso foi apresentado por eles nos DIPs, conforme destaque a seguir.

### QUADRO 67 Trecho do DIP da 3ª SD

#### **Negão 3º B**

*Essa foi um pouco mais complicada, fiquei com medo, medo do espanhol de errar, e errei bastante, mas acho que fui bem, tentei ser verdadeiro, e sei que preciso melhorar no espanhol.*

Fonte: dados da pesquisa.

O participante Negão reconhece que teve dificuldades e medo de errar, mas conclui que foi bem, porque tentou, praticou a língua mesmo apresentando erros. A esse respeito Brown, (1994) apud Figueiredo, (2011) considera que a capacidade de correr riscos é uma característica importante para um aprendiz bem sucedido.

Mesmo não cumprindo com todas as orientações propostas para essa atividade e apresentando problemas, considero que o resultado da produção das frases dos relatos foi positivo, pois os alunos produziram, tentaram e fizeram.

Para concluir as análises das produções realizadas pelos alunos, apresentarei o produto final do vídeo clipe<sup>21</sup> após postagem dos relatos na comunidade do *Facebook*. Relembro que de cinco equipes de cada turma, na turma A, apenas duas realizaram a produção e postagem do vídeo, enquanto que na turma B quatro equipes o realizaram.

Na turma A, as músicas escolhidas foram “La bamba” interpretada por Ritchie Valens e “Color Esperanza” de Diego Torres. A equipe era composta pelos participantes Alfa, Beta, Gama, Zeta, Jacob, Yokoma e Iran, que utilizou um violão e cantou junto toda a música. Para a gravação do vídeo o grupo apresentou também uma coreografia. De acordo com grupo a música “La Bamba” é fácil e esse foi um dos motivos pelos quais os alunos a escolheram, além de a considerarem divertida.

<sup>21</sup> Os vídeos selecionados para análise neste tópico podem ser consultados no anexo 05, mantendo o sigilo da identidade dos participantes tendo seus rostos desfocados.

**QUADRO 68**  
**Trecho do DIP da 3ª SD/3ªA**

**Beta 3º A**

*A produção do vídeo clipe foi bem legal, fizemos o clipe de música agitada e engraçada, teve até dancinha! Foi uma experiência inesquecível!*

Fonte: dados da pesquisa.

O vídeo referente à música “Color Esperanza” foi gravado pelos participantes Nathy, Dete, Paty, Jeanzito, Soraya, Neguinho, Jhonin, Pedrito, Kelly Kel. O grupo contou com o acompanhamento do violão e foi liderado pela participante Nathy. O envolvimento dos alunos nessa atividade foi significativo, embora apenas duas equipes dessa turma tenham feito o que fora proposto.

Na turma B, as participantes Make e Florzinha escolheram a música: “Por amor Él murió por ti” de Aline Barros. Elas contaram com a colaboração de dois amigos que não eram da escola. A música “Color esperanza” de Diego Torres também foi escolhida pelas participantes: Lindinha, Pretinha e Gracinha. A música “Glória” de Martín Valverde foi escolhida por Gordão e Yayá e a música “Bendita tu luz” interpretada pelo grupo Maná foi escolhida por Negão, Luluzinha, Paçoca, Layd e Todynho. Os participantes ficaram um pouco tímidos durante a gravação, mas todos cantaram, cada um do seu jeito. Cada vídeo dessa turma teve duração de dois a quatro minutos. Os alunos consideraram a prática positiva como é possível perceber no DIP abaixo.

**QUADRO 69**  
**Trecho do DIP da 3ª SD/3ªB**

**Luluzinha 3º B:**

*Foi incrível, pois estudamos bastante a música e a pronúncia das palavras, o significado. Além de ser uma atividade bastante prazerosa.*

Fonte: dados da pesquisa.

Percebi que as equipes dessa turma demonstraram mais entusiasmo para gravar os vídeos, pois todos os participantes tentaram cantar utilizando-se de recursos como violão e aparelho de DVD. Mais uma vez a equipe liderada por Negão chamou atenção ao desenvolver essa atividade. Sua equipe que escolheu a música “Bendita tu luz” que foi gravada ao ar livre entre gramas e árvores. O grupo estava bem descontraído e gravou todos os preparativos como o treino para cantar, a pronúncia das palavras e frases e as brincadeiras, eles se divertiram.

Cada equipe, tanto da turma A quanto da turma B, tentou, a sua maneira, interpretar e gravar as músicas escolhidas e mesmo que algumas equipes tenham aproveitado mais o momento do que outras, percebi que os participantes atuaram em ações de linguagem ao trabalhar com músicas produzindo os vídeos.

Reconheço que a P-A possibilitou que este trabalho fosse acompanhado tanto na visão da professora/pesquisadora quanto dos participantes o que oportunizou atender a uma demanda solicitada devido às considerações dos alunos. Verifica-se que a P-A além de estimular os alunos a serem agentes de sua própria aprendizagem ao opinarem sobre cada SD produzida, propiciou também a realização da pesquisa por meio da adoção de metodologias que fossem coerentes aos objetivos do ensino de LE na escola sem deixar de ouvir a voz de quem é o foco desse processo, o aluno.

Percebo ainda que as análises feitas não estão esgotadas, mas abrem horizontes para o fazer complexo que representa o ensino/aprendizagem de LE. Quanto mais reflito sobre esse processo no qual estou inserida, mas me conscientizo de que nós, professores, temos uma grande responsabilidade, pois nos relacionamos com seres humanos e cada um deles nos vem com seus sonhos, desejos, alegrias, tristezas que não podem ser desconsiderados quando planejamos nossas aulas e escolhemos nossas metodologias e abordagens.

Em prol de um ensino humanitário, crítico-reflexivo, que gere o poder de agência e forme cidadãos capazes de observar a realidade na qual vive, reitero que o uso dos gêneros discursivos é uma importante ferramenta para ser utilizada em nossas aulas de LE.

Por fim considero que a P-A possibilitou o constante repensar durante a aplicação desta pesquisa, e atrelada a essa metodologia, a teoria dos gêneros discursivos, dos multiletramentos e das novas tecnologias fizeram com que as atividades produzidas pelos alunos despertassem uma alegria e uma vontade que ainda não tinha sido manifestada em minhas aulas na escola pública.

Neste capítulo, tecei uma análise sobre os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados. Foi possível observar como os participantes sentiram-se agentes durante a realização das práticas de interação em ações de linguagem e como eles avaliaram seu próprio desenvolvimento durante a aplicação desta pesquisa.

No próximo capítulo, com base nas análises aqui discutidas, apresento as considerações finais desse estudo respondendo às perguntas de pesquisa, abordando suas implicações e sugestões para pesquisas futuras.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresento nesta seção últimas considerações acerca deste trabalho. Na primeira seção retomo as perguntas de pesquisa. Na segunda seção, discuto as contribuições desta investigação e na terceira e última seção, aponto as limitações do estudo bem como as sugestões para novas pesquisas.

### **5.1 Retomada das perguntas de pesquisa**

Minha inquietação quanto ao tema desta pesquisa surgiu quando conheci as teorias sobre gêneros discursivos, conforme detalhei na introdução deste trabalho. Para realizá-la utilizei-me da metodologia trazida pela Pesquisa-ação pela qual analisei o uso dos gêneros discursivos nas aulas de Espanhol como LE no Ensino Regular de uma escola pública do Distrito Federal.

O interesse por esta investigação perpassa pela importância do ensino de LE na Educação Básica, pela necessidade de se ressignificá-lo e por minha preocupação em refletir sobre minha prática em sala de aula de forma a contribuir para uma educação mais humana, crítica e libertadora.

No primeiro capítulo, expus a trajetória da minha investigação apresentando, assim, meus objetivos e questões de pesquisa.

No segundo capítulo, apresentei os pressupostos teóricos que ancoraram a análise dos dados gerados por meio da triangulação que atrelou SDs, Multiletramentos e gêneros discursivos.

No terceiro capítulo, procurei explicitar as etapas metodológicas da Pesquisa-ação, bem como minha proposta para a realização da análise dos dados obtidos por meio da utilização desta metodologia.

No quarto capítulo apresentei a análise dos dados triangulados os quais foram abordados por meio dos eixos temáticos, a saber: Interação e oralidade como ações de linguagem construindo identidade, Multiletramentos: o novo na sala de aula de LE e Produções dos alunos.

A partir daqui proponho retornar as questões de pesquisa deste estudo afim responder cada uma delas.

1) *De que maneira a aula de espanhol, por meio do uso dos gêneros discursivos embasados em SD (Sequência Didática), pode contribuir para a construção de identidade dos aprendizes de forma que eles se percebam como falantes da LE?*

Observou-se por esta pesquisa que os alunos ao usarem os gêneros discursivos na sala de aula, orientados pela prática da SD e podendo atuar na língua espanhola em ações de linguagem oral, tornaram capazes de realizar as atividades propostas. Além disso, o entusiasmo que os alunos sentiam ao participar das atividades fez com que eles se mostrassem mais interessados em estudar o idioma. Talvez isso se deva ao fato de que a partir da realização da mencionada proposta eles terem começado a acreditar que eram capazes de agir nos discursos do novo idioma. Essa situação permitiu que o complexo momento de aprendizagem de uma LE pudesse ser mais prazeroso o que possibilitou que a língua se tornasse menos estrangeira contribuindo positivamente no processo de ressignificação das identidades desses alunos enquanto aprendizes de espanhol como LE. A interação entre professor /aluno foi considerada positiva, pois contribuiu para que os aprendizes se sentissem mais à vontade para arriscar, tentar e aceitar os possíveis erros.

2) *Como os gêneros discursivos atrelados às novas tecnologias e aos multiletramentos podem contribuir para mudar o cenário de ensino/aprendizagem de LE de maneira a estimular os alunos a serem agentes de seu aprendizado?*

Por meio dos depoimentos coletados nos DIPs, foi possível observar que atrelar esses três elementos: gêneros, novas tecnologias e multiletramentos contribuiu para que o ensino/aprendizagem de LE pudesse atingir a necessidade dos estudantes enquanto falantes de um novo idioma. Quem estuda uma língua precisa interagir nos diversos discursos sociais e se não tenta fazer isso durante a aprendizagem pode não se sentir capaz de produzir discursos, mesmo estudando a língua-alvo em outro momento. A tríade mencionada possibilitou situações para que os alunos pudessem tentar a interação discursiva, pois a utilização de gêneros ligados ao cotidiano dos alunos e uma diversidade de leituras e interpretações proporcionadas pelos multiletramentos e as atividades, principalmente as que foram desenvolvidas por meio das novas tecnologias,

capacitaram-lhes para construir sua análise crítica de uso e importância em conformidade a cada gênero abordado.

Por meio desses fatores, os alunos desenvolveram atitudes agentivas, demonstrando a necessidade de buscar, de pesquisar, de colaborar uns com os outros nos grupos para sanar suas dúvidas. Além disso, eles demonstraram também sensações como surpresa e alegria por terem conseguido falar na língua espanhola, reconhecendo erros, o que não os impediu de construir ações de linguagem. Essa atitude agentiva despertada nos alunos mudou não apenas o cenário das aulas de espanhol das duas turmas que participaram desta pesquisa, mas também as representações que os alunos tinham a respeito do ensino/aprendizagem de uma LE na escola pública.

Observo que os gêneros discursivos deram suporte para que os alunos soubessem como interagir, sentindo-se mais seguros. Ressalto que a forma como os gêneros foram trabalhados, segundo as orientações da SD (DOLZ, et. al. (2011); CRISTOVÃO (2009); GEDLE (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821>)), foi crucial para que os alunos se apropriassem deles, pois necessitam de auxílio para produzir o gênero. Devido a isso, foi necessário que compreendessem qual era a função social de cada gênero e, por conseguinte, as ideologias sociais pelas quais perpassava. Tiveram ainda que analisar como cada gênero era estruturado para só então recriá-lo. As novas tecnologias, por sua vez, além de possibilitarem a inclusão dos alunos no uso consciente e crítico das ferramentas virtuais, aproximaram a aula de espanhol como LE da vida prática dos alunos. Como resultado desse elo, os multiletramentos foram explorados tanto no uso dos gêneros quanto das novas tecnologias, pois os diversos letramentos que permeavam as aplicações de SD possibilitaram diferentes análises e discussões da vida social garantindo a produção do pensamento crítico entre os alunos.

*3) Em que medida as ações de linguagem são norteadoras do ensino/aprendizagem de LE de forma que ocorra a apropriação da nova língua.*

Atuar em ações reais de linguagem orientadas e estruturadas por meio dos gêneros discursivos utilizados nesta pesquisa possibilitou aos participantes um contato com a vida social na qual usaram a língua espanhola. Dessa forma, por meio delas os aprendizes interagiram, escreveram, falaram e se apropriaram dos elementos discursivos, dos gêneros, das características sociais e dos diversos aspectos que permeiam os

discursos na língua-alvo. Sendo assim, as ações de linguagem possibilitaram nesta pesquisa a aprendizagem da língua não apenas explicando os termos e estruturas que a compõem, mas também agindo e usando a língua na interação.

Ao apresentar as respostas remetidas as perguntas orientadoras desta pesquisa, considero gratificante não apenas apresentar aqui que os objetivos propostos foram alcançados, mas também que os próprios alunos participantes desta pesquisa perceberam como se deu todo o seu processo de aprendizagem e, mais ainda, perceberam que eram capazes de atuar agentivamente em uma nova língua.

## **5.2 Implicações dos resultados da pesquisa**

Observo como contribuições teóricas trazidas pelo aprofundamento no que concerne aos construtos sobre gêneros discursivos, multiletramentos e novas tecnologias o que possibilitou estudos e reflexões que ultrapassam o tempo destinado a realização dessa pesquisa. Como contribuições práticas, a descrição das atividades propostas e o resultado do que fora produzido pelos alunos poderão encorajar outras práticas em ambientes de LE não apenas nas escolas públicas, mas em outros contextos.

Considero positivos os resultados aqui observados, pois existem questionamentos sobre possibilidade de aprender uma LE na escola, além disso, o pouco espaço para a carga horária de LE pode fazer com que nós, professores, não nos permitamos arriscar nossa prática em metodologias e abordagens como as que foram aplicadas, uma vez que, para trabalhá-las é preciso que se dedique tempo para leitura e produção de material. Considero ainda que as SDs trabalhadas podem realizar mais diálogo com o letramento crítico, podendo se pensar na postura do cidadão e de como ele se percebe em relação a circulação e uso de cada gênero.

Ressalto que o retorno desta pesquisa aos participantes ocorreu ao meu mesmo tempo em que a pesquisa estava sendo realizada, pois a cada SD concluída os participantes puderam opinar e cada SD aplicada na sequência eram observadas as colocações dos participantes. Considero essa questão como ponto mais relevante da P-A, pois seu caráter espiral permite o retorno da pesquisa aos participantes antes mesmo de sua conclusão.

### 5.3 Limitações da pesquisa

Embora haja aspectos significativos, a realização dessa pesquisa teve alguns entraves, sendo alguns deles: o pouco tempo de aula, a falta de material que servisse como suporte para a aplicação das SDs, o grande número de alunos nas turmas e o tempo para conclusão desta pesquisa.

Destaco, primeiramente, que o pouco tempo de aula de espanhol com as turmas não permitiu que a exploração das etapas das SDs aplicadas fossem mais detalhadas. Considero que a etapa mais prejudicada foi a dos módulos, pois trabalhei apenas um módulo em cada SD, e, a produção final, pois não houve tempo hábil para a correção e reescrita dessa produção. As produções foram corrigidas, mas apenas uma correção não foi suficiente e com o grande número de alunos por turma foi difícil conseguir auxiliar cada um de forma a sanar as dúvidas. Mesmo utilizando a internet como forma de orientá-los como módulo da SD, nem todos os alunos aproveitaram esse espaço para esse fim. Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que o objetivo desta pesquisa não era avaliar o resultado da produção dos alunos, mas sim o caminho que eles percorreram para atuarem nas ações de linguagem.

O fato de não haver material disponível para ser usado na SD, na época em que esta pesquisa foi aplicada, demandou maior tempo de preparação de cada sequência, pois eu precisava ler muito para selecionar os gêneros e preparar cada atividade, uma vez que não havia nos livros didáticos modelos que seguissem a abordagem dos gêneros discursivos. Porém, ressalto que ao escrever aqui este tópico já reconheço haver livros que abordem essa teoria, inclusive já existem, na lista de livros a serem escolhidos e adotados pelos professores de escolas públicas em 2015, duas coleções: *Cercanía Joven* e *Enlaces*, que fazem uso da abordagem dos gêneros de maneira interativa. Isso demonstra que se os professores de espanhol das escolas públicas quiserem optar por trabalhar sob a perspectiva dos gêneros discursivos terão um apoio do livro didático o que facilita o trabalho.

Por fim, o tempo destinado a realização da pesquisa impossibilitou que outras SDs fossem aplicadas, ou que, as mesmas fossem aplicadas em turmas diferentes, isso possibilitaria talvez, uma análise mais aprofundada e contrastiva dos resultados.

#### **5.4 Sugestões para estudos futuros**

Percebo que as limitações desta pesquisa suscitaram questionamentos que demandam outras investigações, dentre esses questionamentos sugiro alguns por área de interesse.

##### **1) Formação de professores:**

- de que maneira a formação de professores de LE contribui para que o ensino/aprendizagem explore os multiletramentos e as novas tecnologias de forma consciente e crítica?
- como o professor de LE poderá se capacitar para produzir material didático sob a perspectiva discursiva?

##### **2) Políticas públicas:**

- de que maneira os documentos oficiais dialogam com as necessidades do aprendiz de escola pública e até que ponto eles são seguidos? De que maneira é possível (re) pensar a carga horária de espanhol na escola pública, ou pelo menos igualar a carga horária da língua inglesa?
- quais são as atuais políticas públicas para a melhoria do ensino de LE na escola pública?
- de que maneira a carga-horária do professor de escola pública permite tempo para que ele se capacite e se arrisque em novas práticas de abordagem e metodologia?

#### **5.5 Outras considerações**

O ensino/aprendizagem de LE vai além de capacitar o aluno para que ele se insira no mercado de trabalho. Esse processo deve ser considerado muito mais que inclusivo, uma vez que a vida pós-moderna explora, cada vez mais, uma interação plurilíngue exigindo que cada cidadão consiga interagir em diferentes discursos. Por

isso não se deve fazer das aulas de LE das escolas públicas um mero passa-tempo, é preciso que se reconheça o papel do ensino de LE, sua importância na formação de um cidadão crítico, agente e consciente de sua ação na sociedade

A aplicação de gêneros discursivos a partir da SD pode apresentar avanços significativos no ensino de LE nas escolas públicas, ela se baseia no uso da língua em ações de linguagem que proporcionam aos aprendizes oportunidades de apropriarem-se da língua em seus diversos discursos. Além disso, ao interagirem na língua espanhola, os participantes desta pesquisa compreenderam que estudar a língua além de suas estruturas pode levá-los a interagir em ações de linguagem reais, possibilitando assim a abertura de novos horizontes no que diz respeito aos estudos de uma LE.

Por último cabe ressaltar que os resultados desta pesquisa apresentaram que é possível aprender LE na escola pública e estimular os alunos a serem agentes de seu aprendizado. Refletindo a esse respeito, chego ao fim deste percurso com um questionamento: ainda há quem duvide que é possível aprender LE na escola pública?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?”. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.) **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. (2ª ed.). Campinas: Pontes, p. 9-21, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993, 3ªed. 2002.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. A linguística aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.
- ARAGÃO, R.C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011, p.163-189.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitec, 8ª. ed., 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Tradução Paulo Bezerra). 4ª ed.São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. (Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo), 1ª ed.São Paulo: 34, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educacional**. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 1985.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**.(Tradução Lucie Didio). Brasília: Líber Livro, 2007.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Zigmun. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**, (Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri), 5ª. ed. Campinas-SP, Ed. Pontes, 2005.
- BRAIT, B. MELO, R.Enunciado/enunciado concreto/enunciação IN BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**.5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.p.61-78.
- BRAIT, B. **Estilo** IN BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**.5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.p.79-102.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais Ensino Médio. Linguagens códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SE, 2000. [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em 10 de julho de 2014.

BRUNO, F.A.T.C. **Os gêneros orais em aula de ELE: uma proposta de abordagem.** Coleção explorando o ensino: Espanhol, v. 16, p. 221-232. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COMAS, D. C. La expresión escrita. In: LOBATOJ.S.; GARGILLO I.S.(Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madri: SGEL, 2005, p. 261-286.

COSCARELLI, C. RIBEIRO, A. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2ª Edição. Belo horizonte: Ceale; Autentica , 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V.L.L. NASCIMENTO, E.R. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais reflexões e ensino.**São Paulo: Parábola Editorial, p.33-52, 2011.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades *on-line* para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE.** Campinas: Mercado das Letras, 2012, p. 295–315.

DIAS, R. **WebQuests: tecnologias, multietramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 861–81, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf>. Acessado em 20/07/2014.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI. A. M.; GAYDECZKA. B.; BRITO. K. S.; (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137–152.

DISCINI, N. Carnavalização. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-93.

DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.**São Paulo: Mercado de Letras, 2011, 3ª edição.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2004.

FARACO, C. A. TEZZA, Cristovão. CASTRO, Gilberto (orgs.). **Diálogos com Bakhtin** 4ª Ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

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

FARACO, C. A. Autor e autoria. IN BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.p.37-60.

FABRICIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem/restrições em curso. In MOITA LOPES, L.P.(Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, p.45-66, 2012.

BROWN, H.D. Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice-Hall, 1994b. apud FIGUEIREDO, F.J.Q. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Pontes Editores. 2011. v.18, p. 115-162.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler três artigos que se completam.** 23ª Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 23ª edição.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ªed. São Paulo: Centauro, 2005.

GARCIA, C. et al. Projet(o) arte. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p 123- 146.

GONZÁLES, N. M. **A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer.** Disponível em: <<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/alei11161asorientacoescurriculares-e-as-politicas-publicas-de-formacao-de-professores-a-historia-de-um-descompasso-entre-o-dizer-e-o-fazer/>>. Acesso em: 20. Ago. 2014.

GOULART, C. Letramentos e novas tecnologias: questão para a prática pedagógica. In COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2ª Edição. Belo horizonte: Ceale; Autentica, 2007, p. 41-58.

IRALA, Valesca Brasil. **Construção de identidade e discurso: implicações no ensino-aprendizagem de língua espanhola.** Coleção Explorando o ensino: Espanhol, v. 6p. 175-190. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas SP: Mercado de Letras, 1995.

LAGO, Neuda Alves. Me, Myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE (org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 2011, p.49-88.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In SILVA, K. A.; Daniel, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas – Novos olhares - Volume II.** Campinas, Pontes Editores, 2013.

LOPES, I.A. Cenas de letramento sociais. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras. Recife: UFPE, mimeo., 2004 apud MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, p.17-31, 2011).

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.151-166.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 115-131.

MARCUSCHI, L. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs) **Gêneros textuais e ensino.** Parábola: São Paulo, p.19-38, 2010.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação.** In KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, p.17-31, 2011).

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In MASTRELLA, M. R. (Org.) **Afetividade e emoção no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 17-48.

MELO, Francis Aragão. **O uso do lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil.** 213, 172 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada). - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2014.

MIOTELLO, V. Ideologia. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.167-176.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: SISNORI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2002, p. 303-332.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análises de gêneros. In KARWOSKI, A.M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p.154-173, 2011.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow, England: Pearson Education, 2000 apud MASTRELLA, M. R. Falar, fazer, sentir vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In MASTRELLA, M. R. (Org.) **Afetividade e emoção no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 17-48.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da informação in COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. **Letramentodigital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2ª Edição. Belo horizonte: Ceale; Autentica, 2007. P. 13- 24.

PERRENOUD. P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de Língua Inglesa. In DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Parábola: São Paulo, p.51-62, 2010.

RAJAGOPALAN. K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RIBEIRO. O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. **Letramento digital aspectos sociais e**

**possibilidades pedagógicas.** 2ª Edição. Belo horizonte: Ceale; Autentica , 2007. ( p. 85-98).

RIBEIRO. A. E. Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In* COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. **Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2ª Edição. Belo horizonte: Ceale; Autentica , 2007. ( p. 125- 150).

RINALDI, S. **O ESPANHOL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.** In: DIREITOS À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Ano XXIV, Boletim 2, mai. 2014, pp. 10-16.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade.** Vol. 1. Campinas-SP: Ed. Pontes, 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In* Gêneros teorias, métodos e debates. J. L. Meurer,; BONINI, A.;MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gênero: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo:Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória narrativa na constituição da identidade profissional. *In* CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 141-172.

SHIELDS, C.M. Bakhtin. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007 apud ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade.** Vol. 1. Campinas-SP: Ed. Pontes, 2012.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. *In* SILVA, T.T. ( Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73- 102.

SILVEIRA, R. M. H.;SANTOS, C. A. Revistas Pedagógicas e identidades de professor/a: quem é o docente de Profissão Mestre e Nova Escola. *In*: BASTOS, L. C.; MOITA, L. P. (Org.). **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro; Garamond, 2011, p. 313-334.

SOARES. M. **Alfabetização e letramento.** 6ª ED. São Paulo: Contexto, 2010.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**.5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.p.103-121

STELLA, P. R. Palavra. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**.5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.p. 177-190.

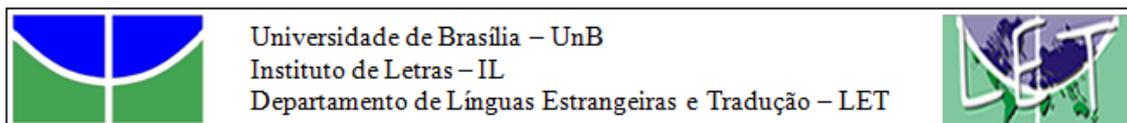
TILIO, R.A construção social de gênero e sexualidade no livro didático de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012, p. 121-143.

WEEDON, C. Feminist practice and poststructuralist theory. London: Basil Blackwell, 1997 apud MASTRELLA, M. R. NORTON. B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA, M. R. (Org.) **Afetividade e emoção no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 89-162.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KAJALA. P. & BARCELOS A. M. **New Approaches to Research on Beliefs about SLA**. Amsterdã: Kluwer, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

## APÊNDICE A-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem como objetivo analisar o uso dos gêneros discursivos nas aulas de Espanhol como LE no Ensino Regular da escola pública de forma que essas aulas sejam cada vez mais dialógicas e discursivas capacitando os alunos a atuarem em ações de linguagem.

A pesquisa será aplicada nas turmas do 3ª Ano A e B.

A metodologia utilizada se caracteriza como pesquisa-ação.

Como resultado desta pesquisa, espera-se promover os multiletramentos dentro da sala de aula de espanhol contribuindo para a formação de um cidadão agente na sociedade. Proporcionar aos aprendizes a atuação em ações de linguagem tanto escrita quanto oral para facilitar o processo de apropriação da LE.

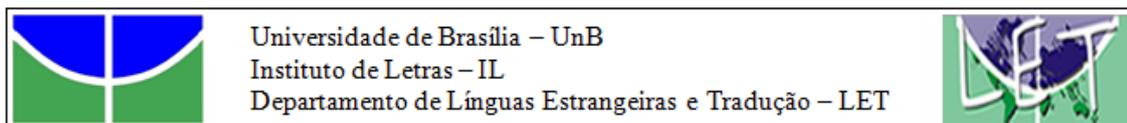
Eu,.....a  
 qui representando A escola \_\_\_\_\_ do DF, fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

A pesquisadora Rosilene dos Anjos Sant'Ana certificou-me de que os dados coletados serão utilizados apenas em sua dissertação de mestrado e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição, uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria escola para reflexões e usos futuros.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Representante da Instituição Nome Data

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora Nome Data

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO - ALUNOS****TERMO DE CONSENTIMENTO - ALUNOS**

Prezado (a) aluno (a), \_\_\_\_\_.

Tendo em vista a elaboração da minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua participação na coleta de dados para a realização desta pesquisa. A coleta se dará nas aulas de Língua Espanhola.

Estou ciente de que:

- A minha participação é de natureza voluntária;
- A qualquer momento pode haver desistência do participante na pesquisa;
- As respostas serão utilizadas na dissertação e em eventuais artigos e apresentações;
- Todas as respostas serão sigilosas. Será adotado um pseudônimo como forma de garantir que a identidade será preservada, por motivos éticos;
- Recebi uma cópia desse termo de compromisso.

Desde já, agradeço a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do (a) aluno(a) participante ou responsável



Em caso afirmativo, por que meio?

9. Você tem o hábito de ver filmes em língua espanhola:

<input type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> Muitas vezes	<input type="radio"/> Raramente	<input type="radio"/> Nunca
--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------

Em caso afirmativo, por que meio? Cinema, televisão, internet, DVD, outros...

10. Complete as frases:

Para aprender uma língua estrangeira é preciso

Para aprender uma língua estrangeira nunca se deve ...

Para aprender uma língua estrangeira é preciso aprender primeiro...

O mais importante para aprender uma língua estrangeira é ...

A melhor forma de praticar uma língua estrangeira é ...

11. De que maneira a língua espanhola vai contribuir em seus projetos profissionais?  
E pessoais?

12. Numere por ordem de importância quais as habilidades que você julga importante desenvolver em língua espanhola.

( ) Compreensão escrita ( ) Compreensão oral( ) Expressão escrita

( ) Expressão oral( ) Interação

13. Na sua opinião, se aprende Língua Estrangeira na escola pública? Por quê?

## APÊNDICE D - 1ª DEQUÊNCIA DIDÁTICA

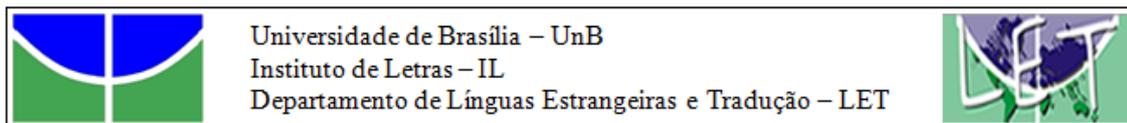


Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



### Sequência Didática 01

- 1) **Agentes discursivos:** Alunos do 3º Ano do Ensino Médio
- 2) **Gênero:** Cartões de votos
- 3) **Suporte:** <http://www.sonico.com/postales/cumpleanos.php>,
- 4) **Sugestão de documento:** Cartões de aniversário, natal, ano novo, dentre outros.
- 5) **Ações de linguagem:** Compreensão leitora e Produção Escrita
- 6) **Objetivos:**
  - a. Apropriar-se do gênero “Cartões”;
  - b. Utilizar elementos linguístico-discursivos referentes à linguagem do desejar algo;
  - c. Propiciar o reconhecimento e uso do presente do subjuntivo em espanhol.
  - d. Retomar o clima fraterno em sala de aula.
- 7) **Tempo estimado:** Duas aulas de 50 minutos
- 8) **Etapas da sequência:**
  - a. Sem mostrar os documentos aos alunos, fazer um levantamento, se eles já enviaram ou receberam um cartão;
  - b. Fazer a leitura e interpretação dos documentos, sempre deixando com que os alunos leiam e tentem interpretar;
  - c. Após a leitura e interpretação, refletir com os alunos as seguintes questões:  
 Para que servem os cartões, com que finalidade eles são enviados ou entregues?  
 (Aproveitar esse momento para levar os alunos a observarem a intenção de desejar e mostrar nos documentos onde esses desejos estão mais marcados, em que palavras, seria bom destacá-las no quadro).  
 Que elementos não podem faltar em um cartão? (Deixar com que os alunos expressem o que já sabem e o professor apenas acrescenta, aproveitando para indagá-los de forma a levá-los a pensar na construção do gênero).
  - d. Depois desses questionamentos, instruir os alunos a analisarem as palavras que foram colocadas no quadro para que eles possam refletir e chegar à conclusão de que este tipo de gênero pede a presença de verbos no presente do subjuntivo.
  - e. Elaborar com os alunos possíveis frases de cartões, para que eles possam observar melhor o presente do subjuntivo;
  - f. Propor a confecção de cartões com frases em espanhol. (Orientar os alunos para que eles pensem em frases que demonstrem desejos para serem colocadas no cartão).
- 9) **Contexto de produção e uso:** expressar-se em ações de linguagem escrita ao querer desejar votos em datas comemorativas.
- 10) **Elementos linguísticos-discursivos;** presente do subjuntivo, uso da pontuação (exclamações), uso da acentuação (pronomes exclamativos), adjetivos;
- 11) **Reflexão pedagógica:** Os alunos conseguem pensar nas frases com desejos, mas apresentam dificuldades ao usar os verbos no subjuntivo nessas frases.
- 12) **Atividades complementares:** Atividade posterior exercícios para conjugação de verbos regulares e irregulares no presente do subjuntivo.

**APÊNDICA E –1ºDIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PARTICIANTE****1ºDIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PARTICIANTE**

**Com base nas duas últimas aulas, expresse sua opinião**

1. O que mais gostei foi
2. Uma atividade completamente nova para mim foi
3. Uma atividade que gostaria de repetir é
4. Atividade que eu não gostei nada foi
5. Na minha opinião, a atividade mais útil foi
6. Na minha opinião, as atividades desenvolvidas nas últimas aulas contribuíram para a aprendizagem de espanhol, porque
7. Na minha opinião, não observei nenhuma diferença nessas aulas, porque
8. Para melhorar a aprendizagem de espanhol eu proponho
9. Comentários livres

---

---

Pseudônimo: \_\_\_\_\_

## APÊNCIDE F – 2ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



### Sequência Didática 02

- 1) **Agentes discursivos:** Alunos do 3º Ano do Ensino Médio
- 2) **Gênero:** Manual de celular
- 3) **Suporte:**  
Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=9fryHjpUGA8>;  
Manual: <http://www.samsung.com/es/support/model/GT-I8160OKAXEC-downloads>
- 4) **Sugestão de documento:** Vídeo instrucional de como utilizar um celular que é próprio para pessoas mais velhas; partes do manual de celular. (Guia de início rápido e Como carregar).
- 5) **Ações de linguagem:**  
Compreensão escrita: leitura, interpretação e produção do texto do manual;  
Compreensão oral: audição e produção de vídeo.
- 6) **Objetivos:**
  - a. Apropriar-se do gênero Manual de Celular;
  - b. Reconhecer o manual como um discurso;
  - c. Reconhecer a importância da leitura deste tipo de texto;
  - d. Familiarizar-se com as exigências deste gênero, como o uso do imperativo e o tratamento formal ou informal.
  - e. Utilizar os recursos da internet como suporte e divulgação das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- 7) **Tempo estimado:** Cinco aulas de 50 minutos.
- 8) **Etapas da sequência:**
  - a. A professora pedirá para os alunos entrarem na Comunidade do Facebook da disciplina;
  - b. Apresentar o vídeo que instrui o uso de um celular feito especialmente para pessoas mais velhas;
  - c. Interpretar o vídeo explorando o que os alunos conseguiram entender e chamando atenção para as palavras e expressões novas ou difíceis;
  - d. Questionar quanto à utilidade deste tipo de material disponível na internet;
  - e. Leitura de partes de um manual de celular;
  - f. Interpretação guiada do texto, levando os alunos a observarem e refletirem sobre: qual o objetivo deste texto, para que serve; com que frequência consultamos ou lemos este tipo de texto; o que poderia ser retirado e o que está faltando no texto; que elementos compõem este texto.
  - g. Instigar os alunos a observarem o uso do imperativo e as formas de tratamento Tú e Usted. O professor orientará os alunos quanto às regras deste modo verbal;
  - h. Após a interpretação, os alunos escolherão uma parte do manual de celular para produzirem em equipes de quatro componentes, na produção os alunos devem observar as críticas e sugestões que fizeram durante a interpretação guiada.
  - i. A professora recolherá os textos para correção da primeira versão.
  - j. Na aula seguinte, a professora entregará o texto corrigindo e orientará os alunos a fazerem a correção tirando as dúvidas que surgiram na 1ª versão. Em casa os alunos confeccionarão o manual e colocarão o texto produzido por eles.
  - k. Com este mesmo texto produzido, as equipes deverão produzir um vídeo pequeno para instruir as pessoas que utilizam o celular.

1. O vídeo deverá ser postado na Comunidade do Facebook da disciplina.

- 9) **Contexto de produção e uso:** A consulta ao manual de celular quando houver a necessidade compreendendo e interpretando esse gênero.
- 10) **Elementos linguísticos-discursivos;** tratamento formal ou informal, imperativo afirmativo e negativo, vocabulário referente ao celular;
- 11) **Reflexão pedagógica:** Trabalhar com gêneros discursivos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos os fazem ver sentido no que estudam na escola. Essa prática pode proporcionar melhorias na aprendizagem.
- 12) **Atividades complementares:** Atividade posterior, exercícios para conjugação de verbos regulares e irregulares no imperativo afirmativo e negativo.

## APÊNDICE G – ATIVIDADE DE INTRODUÇÃO DO GÊNERO MANUAL DE CELULAR



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



### Manual de usuario SAMSUNG GT-I8160



#### Guía de inicio rápido

**Use** sólo software aprobado por Samsung. El software pirata o ilegal puede causar daños o un funcionamiento incorrecto que no están cubiertos por la garantía del fabricante.

#### Carga de la batería antes de utilizar el dispositivo por primera vez.

Puede cargar el dispositivo con el cargador suministrado o si lo conecta al PC con un cable USB.

Sólo **use** cargadores y cables aprobados por Samsung. Los cargadores y los cables no autorizados pueden provocar la explosión de la batería y pueden dañar el dispositivo.

#### Cargar con un cargador

1. **Conecte** el extremo pequeño del cargador a la toma multifunción.

La conexión incorrecta del cargador puede causar serios daños al dispositivo. La garantía no cubre daños causados por el uso inadecuado.

2. **Conecte** el extremo grande del cargador en una toma de corriente.

- Puede utilizar el dispositivo mientras se está cargando, pero puede demorar más en cargarse por completo. Cuando la batería esté totalmente cargada, desconecte el cargador del dispositivo y luego de la toma de corriente.

**No quite** la batería antes de desconectar el cargador. Si lo hace, puede dañar el dispositivo.

#### Cargar › con un cable USB

Antes de cargar, **asegúrese** de que el PC esté encendido.

1. **Conecte** un extremo (micro-USB) del cable USB en la toma multifunción.

2. **Conecte** el otro extremo del cable USB en uno de los puertos USB del PC.

Según el tipo de cable USB que esté utilizando, el inicio de la carga puede demorar unos segundos.

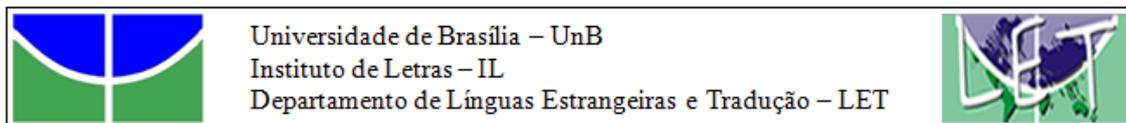
3. Cuando la batería esté totalmente cargada, **desconecte** el cable USB del dispositivo y después del PC

Disponible en <http://www.samsung.com/es/support/model/GT-I8160KAXEC-downloads>

### INTERPRETACIÓN

01. ¿Tú lees el manual cuando compra un móvil nuevo?
02. ¿Para qué sirve un manual de usuario?
03. ¿Qué informaciones son importantes o no pueden faltar en un manual?
04. ¿Crees que existe alguna información importante que no aparece generalmente en un manual?
05. ¿Todas las informaciones del manual son útiles y aclaran las dudas?
06. ¿El lenguaje de los manuales es comprensible?
07. ¿Para ti, qué importancia tienen las palabras subrayadas en el manual presentado?
08. ¿El manual trata su lector de manera formal o informal? ¿Qué elementos del manual justifica su respuesta.

## APÊNDICE H - 3ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA



### Sequência Didática 03

- 1) **Agentes discursivos:** Alunos do 3º Ano do Ensino Médio
- 2) **Gênero:** Relato de música do You Tube
- 3) **Suporte:** Música Marta Sebas , Guille y los demás/Amaral. <http://www.vagalume.com.br/amaral/marta-sebas-guille-y-los-demas.html>
- 4) **Sugestão de documento:** Letra de música e relatos do You Tube
- 5) **Ações de linguagem:** Compreensão leitura, compreensão oral, interpretação e produção de frases.
- 6) **Objetivos:**
  - a) Apropriar-se do gênero relato de músicas;
  - b) Reconhecer as frases como um tipo de discurso;
  - c) Perceber a importância de agir nesse gênero;
  - d) Familiarizar-se com os recursos linguísticos necessários para produção dos relatos.
- 7) **Tempo estimado:** Duas aulas de 50 minutos
- 8) **Etapas da sequência:**
  - a) Audição da música. Poderá ser feita uma leitura da letra antes da audição para que os alunos possam ter uma melhor compreensão oral;
  - b) Interpretação da música explorando a opinião dos alunos sobre o tema;
  - c) Conversar com os alunos sobre as músicas e vídeos do You Tube, saber deles se já postaram comentários;
  - d) Ler comentários do You Tube sobre a música de Amaral.
  - e) Explorar as opiniões que são expressas nos relatos e as estruturas das frases.
  - f) Apresentar a estrutura do relato para os alunos, valorizando o destaque para trechos da própria música em discurso indireto em espanhol;
  - g) Produção dos primeiros relatos dos alunos sobre a música trabalhada (material de suporte deve ser entregue para que os alunos possam se orientar);
  - h) Escolha de música do You Tube e produção dos relatos para serem postados na Comunidade do Facebook (em casa);
  - i) Suporte e correção das principais dúvidas apresentadas nos relatos postados na Comunidade;
  - j) Produção do vídeo clipe musical para ser postado na Comunidade.
- 9) **Contexto de produção e uso:** Usar o discurso escrito ao opinar sobre vídeos e músicas do You Tube.
- 10) **Elementos linguísticos-discursivos:** transformação de tempos verbais e pronomes nos discursos indiretos, adjetivos, verbo *gustar*.
- 11) **Reflexão pedagógica:** Trabalhar com música nas aulas de LE motiva os alunos a participarem e se sentirem agentes na língua-alvo e quando isso é atrelado a algo que eles já fazem, como é o caso do acesso a músicas e vídeos do You Tube, as atividades propostas se tornam ainda mais estimulantes e atrativas.
- 12) **Atividades complementares:** Atividade posterior, exercícios para conjugação do verbo *gustar* e de transformação de frases no discurso direto para indireto.

## APÊNDICE I- ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO DO GÊNERO RELATO DE MÚSCIA DO YOU TUBE



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



<p><b>Marta, Sebas, Guille Y Los Demás</b> <u><a href="#">Amaral</a></u></p> <p>Marta me chamou a las seis hora española. Sólo para hablar, solo se sentía sola porque Sebas se marchó de vuelta a Buenos Aires. El dinero se acabó, ya no hay sitio para nadie. Dónde empieza y donde acabará el destino que nos une y que nos separará.</p> <p><b>Yo estoy sola en el hotel, estoy viendo amanecer.</b> Santiago de chile se despierta entre montañas. Aguirre toca la guitarra en la 304. Un gato rebelde que anda medio enamorado de la señorita rokanroll, aunque no lo há confesado, eso lo sé yo.</p> <p>Son mis amigos, en la calle pasábamos las horas. Son mis amigos, por encima de todas las cosas. Carlos me contó que a su hermana Isabel la echaron del trabajo sin saber porqué.</p>	<p>No le dieron ni las gracias porque estaba sin contrato, aquella misma tarde fuimos a celebrarlo. Ya no tendrás que soportar al imbécil de tu jefe ni un minuto más.</p> <p>Son mis amigos, en la calle pasábamos las horas. Son mis amigos por encima de todas las cosas. Son mis amigos.</p> <p><b>Alicia fue a vivir a Barcelona y hoy ha venido a mi memoria.</b> Claudia tuvo un hijo y de Guille y los demás ya no se nada.</p> <p>Son mis amigos, en la calle pasábamos las horas. Son mis amigos, por encima de todas las cosas. Link: <a href="http://www.vagalume.com.br/amaral/marta-sebas-guille-y-los-demas.html#ixzz2kcGQyKx4">http://www.vagalume.com.br/amaral/marta-sebas-guille-y-los-demas.html#ixzz2kcGQyKx4</a></p>
--	--

<p>1. “Se nota que el video esta dedicado a los fans :) Amo esta cancion porque creo que a todos nos identifica. Ademas de que menciona mi ciudad natal! Santiago de Chile! “ Kasumi Shiunsai.</p> <p>2. “Siempre me recordara a los amigos k tuve en la infancia y lo bien k lo pasabamos” Carla Jonet</p>	<p>3. Esta canción nos hace acordar de nuestros amigos, principalmente cuando mencionó que la chica estaba sola en el hotel y veía el amanecer.</p> <p>4. La canción de Amaral retrató una de las amigas que había ido a vivir a Barcelona, como una amiga que tengo y que se fue para otro país.</p>
---	---

Ahora escribe tu relato:

## APÊNDICE J – 3º DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PARTICIPANTE



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



### 3º DIÁRIO DE ITINERÂNCIA DO PARTICIPANTE

**Após cada aula de produção de relatos a partir de música, expresse suas impressões e sentimentos referentes a cada atividade desenvolvida na sala de aula e em casa pela internet.**

Ao avaliar cada processo das aulas, pense como você se sentiu e como acredita que foi sua aprendizagem. Pense e expresse o que você gostou e acredita que deu certo e o que você não gostou e acredita que não deu certo.

#### 1ª Aula: Apresentação da música e análise dos relatos.

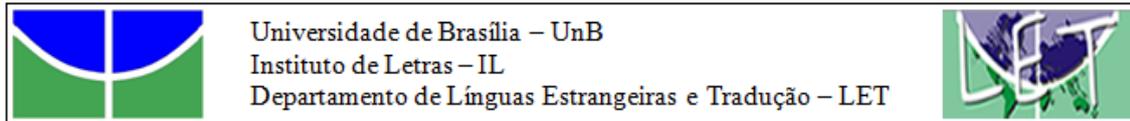

#### Atividade de produção de relatos na comunidade no Facebook.


#### 2ª Aula: Análise das dificuldades nas produções dos relatos e produção de frases na sala de aula.


#### Produção do vídeo clipe


**PSEUDÔNIMO:** \_\_\_\_\_

## ANEXO 01 - MODELOS DE CARTÕES DE VOTOS



ANEXO 02 – DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA DOS PARTICIPANTES



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



*Nathy*  
 3º/4º ano  
 Análise de Espanhol

OK

As aulas de espanhol foram muito boas e dinâmicas.  
 Com o vídeo muito interessante pois da explicação passo a passo de como funciona o idioma espanhol para todos.  
 No vídeo não entendi muito o que ele falou, mas como ele tão mostrando conseguiu capturar um pouco.  
 As aulas de espanhol não foi das piores não, mas se você quiser eu mais gostei foi de fazer os testes, acho muito legal e criativo.

Com base nas duas últimas aulas, expresse sua opinião

- O que mais gostei foi o fato que a professora da aula
- Uma atividade completamente nova para mim foi cantar em espanhol
- Uma atividade que gostaria de repetir é cantar em espanhol
- Atividade que eu não gostei nada foi leitura e trabalho
- Na minha opinião, a atividade mais útil foi aprender a ler
- Na minha opinião, as atividades desenvolvidas nas últimas aulas contribuíram para a aprendizagem de espanhol, porque \_\_\_\_\_
- Na minha opinião, não observei nenhuma diferença nessas aulas, porque \_\_\_\_\_

reflexão

OK

**DIÁRIO REFLEXIVO**

Após cada aula de produção de relatos a partir de música, expresse suas impressões e sentimentos referentes a cada atividade desenvolvida na sala de aula e em casa pela internet.

Após avaliar cada processo das aulas, pense como você se sentiu durante as mesmas e como acredita que foi sua aprendizagem, pense e expresse o que você gostou e acredita que deu certo e o que você não gostou e acredita que não deu certo.

**1ª Aula: Apresentação da música e análise dos relatos**

Eu gostei e me foi uma aula diferente para aprender de vez de uma forma mais fácil, consegui entender alguns do espanhol e aprendi a ver o sentimento da música.

Atividade de produção de relatos na comunidade no facebook.

Eu consegui fazer

**2ª Aula: Análise das dificuldades nas produções dos relatos e produção de frases na sala de aula.**

Não foi muito difícil de fazer o relato de um pouco na hora de traduzir para o espanhol pois eu não sabia a forma correta de escrita.

Produção do vídeo clip

Interessante, fiz com que agente tenha mais conhecimento e também se gostei.

PSEUDÔNIMO: Reginaldo 3º/4º

## ANEXO 03 – PRODUÇÕES DOS ALUNOS – CARTÕES DE VOTOS -

## TRADUÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Letras – IL  
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



## 3º A

**Kathleen:** *Boa viagem! Que você tenha uma boa viagem para Argentina. Se possível traga um presente para mim...*

**Derson:** *Feliz aniversário! Desfruta deste dia para aproveitar as coisas boas que te fazem feliz.*

**Dete:** *Quero desejar a ti um ótimo dia, que possas passar muitos dele conosco.*

**Shiper:** *Feliz Ano Novo! Neste novo ano, seja feliz em seus sonhos e busque a felicidade.*

## 3º B

**Ava:** *Que tua vida seja cheia de coisas boas e que tu tenhas muitas felicidades. Que deus te abençoe.*

**Mary:** *Hoje é teu dia especial. Muito melhor que ontem e amanhã para uma aprendizagem. Hoje tens a oportunidade de fazer as coisas de maneira diferente e desfrutar das melhores coisas que a vida te dá. Que tenhas um dia maravilhoso!*

**Jasmin:** *Que seu dia seja cheio de bênçãos!*

**Dhíh:** *Feliz dia dos namorados!*

## ANEXO 04 – PRODUÇÕES DOS ALUNOS – MANUAIS DE CELULAR- TRADUÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



### 3º A

#### ***Para acrescentar data e hora/ Sony Ericsson X Peria X 10 Mini pro***

- 1º Toque a tecla alternar;
- 2º Tire a caixa de seleção automática se tiver marcada;
- 3º Toque em definir data ou definir hora;
- 4º Toque nas teclas + e \_ para ajustar a data ou as horas e os minutos;
- 5º Na opção definir;
- 6º Caso queira usar AM e PM, desmarque a caixa de seleção usar formato de 24h;
- 7º Toque em concluído para voltar a de configuração;
- 8º Clique em avançar.

### 3º B

#### ***Precauciones de seguridad/ Samsung GT \_ S 3350***

- Não utilize um plugue ou extensões danificadas;*
- Não utilize o cabo do carregador com as mãos molhadas, o desconecte o carregador pelo cabo;*
- Não utilize o telefone com as mãos molhadas;*
- Não deixe o carregador da bateria cair ou sofrer algum impacto;*
- Não utilize o dispositivo durante uma tempestade: seu aparelho pode funcionar mal e o risco de descarga elétrica é alto;*
- Nunca coloque as baterias ou o telefone com ou sobre dispositivos de aquecimento, como forno de microondas, estufas ou baterias aquecedor. Elas podem explodir se esquentarem fortemente;*
- Evite que as baterias entrem em contato co objetos de metal que podem causar danos temporais ou permanentes.*

### 3º A

#### ***Manual de usuário NOKIA***

- Quando o dispositivo chegar ao final da vida, os componentes podem ser recuperados como materiais e energia.*
- Você pode assegurar correto recolhimento e tratamento para ele.*
- 1º Vá ao site; [www.nokia.com.br/reciclaje](http://www.nokia.com.br/reciclaje) onde se descreve todos os pontos de coleta ou entre em contato com o centro de relação Nokia Care.
  - 2º Recicle em vasos e os manuais pelo sistema local;
  - 3º Todos os componentes de eletricidade e eletrônica, pilhas e acumuladores podem conter metais pesados e outros tóxicos e devem ser levados a seus pontos de coleta;
  - 4º A bateria e outros não podem ser quebradas em nenhuma circunstancia;
  - 5º Não desfaça desses produtos como lixo doméstico para não causar impactos ambientais;
  - 6º Para mais informações entre no site [WWW.nokia.com/ecodeclaration](http://WWW.nokia.com/ecodeclaration)

**ANEXO 05 – PRODUÇÕES DOS ALUNOS – RELATOS DE MÚSCIAS DO YOU  
TUBE -  
TRADUÇÃO**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



<b>3º B</b>		
<b>Participante</b>	<b>Música</b>	<b>Relato</b>
<b>Mary</b>	<i>Maná Lábios divididos</i>	<i>É uma bela canção e também muito sentimental, principalmente quando mencionou que ele amava a garota com toda sua fé.</i>
<b>Goiabinha</b>	<i>Dulce Maria Ingênua</i>	<i>A canção é muito bonita, eu gosto muito, fala de uma garota que está apaixonada, mas está triste e está sofrendo por amor.</i>
<b>Luluzinha</b>	<i>Rosas de Saron O sol da meia noite</i>	<i>Esta canção é muito boa, ela fala sobre o amor de Deus, que é o sol de maia noite. Que nos dá sentido à vida, nos dá a esperança para ser feliz e que a pesar de todas nossas feridas, amanhã é um novo dia.</i>
<b>Ava</b>	<i>Marcela Gandara Pensava em ti</i>	<i>Esta é minha canção, é perfeita, ela fala do amor que Jesus tem para nós, se aprecia o amor que tem por nós, ela disse: “Quero esta canção para ti meu amor” é das mais belas e também agradece pela misericórdia que ele tem para conosco. Encanta-me esta canção, por isso a escolhi.</i>
<b>Thor</b>	<i>Se você é jovem ainda (Música do Seriado Chaves)</i>	<i>Decidi publicar uma canção humorística, e sabem muito bem que lembra a minha infância. A música disse que cada pessoa deve ser feliz, não importa a idade. Viver com alegria como uma criança.</i>
<b>Participante</b>	<b>Música</b>	<b>Relato</b>
<b>Zeta</b>	<i>Dulce María Não pares</i>	<i>Esta música é muito interessante, porque nos passa uma mensagem bonita da vida quando disse que nossa liberdade é o que há de mais importante, e que não devemos nos render nunca diante de tantas adversidades da vida, quando disse que não devemos para de sonhar, e não ter medo de voar, dos riscos.</i>
<b>Alfa</b>	<i>Maná És minha religião</i>	<i>A música me encantou porque vem de alguém que estava desanimada, que não via significado na vida e uma pessoa apareceu e a ajudou. Tem que confiar e crer que sempre alguém aparecerá e mostrará a luz, alguém que em tempos difíceis surgirá e mostrará o verdadeiro significado da palavra amor.</i>

**ANEXO 06 – PRODUÇÕES DOS ALUNOS – VÍDEOS: INSTRUÇÃO DE USO  
DO CELULAR E VÍDEO CLIPE**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET



**DVD COM OS VÍDEOS**