

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Dissertação de mestrado

Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento
das competências fônicas em E/LE

Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

Brasília
2021

Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento
das competências fônicas em E/LE

Dissertação de Mestrado, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aline Fonseca de Oliveira

Brasília
2021

Referência bibliográfica e catalogação

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

Ct Corrêa Lopes, Quéfren Ramsés
 Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das
competências fônicas em E/LE / Quéfren Ramsés Corrêa Lopes;
orientador Aline Fonseca de Oliveira . -- Brasília, 2021.
 279 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

 1. Didática da Pronúncia . 2. Abordagem por tarefas. 3.
Competências fônicas. 4. Enfoque oral. 5. Produção
audiovisual . I. Fonseca de Oliveira , Aline , orient. II.
Título.

Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

Tarefas audiovisuais e o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE

Banca examinadora:



Profª. Drª. Aline Fonseca de Oliveira – Presidente

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA | UnB



Prof. Dr. Miguel Mateo Ruiz – Examinador externo

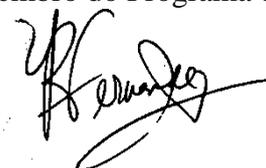
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ



Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez – Examinador interno

Universidade de Brasília – UnB

Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA | UnB



Profª. Drª. Yamilka Rabasa Fernández – Examinadora suplente

Universidade de Brasília – UnB

Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA | UnB

A mis estudiantes

~ siempre ~

Agradecimentos

A Deus, por tudo.

À Aline Fonseca de Oliveira, por me mostrar os caminhos, segurando minhas mãos até o fim.

A Fidel Armando Cañas Chávez, pela generosidade humana e científica.

A Miguel Mateo Ruiz, pelas valiosas contribuições e pela abertura para esclarecer dúvidas.

À Yamilka Rabasa Fernández, por ter aceitado compor a banca e por sua leitura.

À Necy Corrêa da Silva, minha mãe, pelo amor e pelo incentivo, sempre.

A Inoque Chiqueto Lopes, meu pai, pela amizade e pelo apoio incondicional.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, pelos laços afetivos.

À Luzia Alessandra Pinheiro, pelo auxílio no pré-projeto e pelo carinho de sempre.

À Universidade de Brasília, por me proporcionar conhecimentos, experiências e vivências impagáveis e inesquecíveis.

Ao LEA-MSI, por me abrir as portas como professor substituto.

E, especialmente, a todos os alunos-participantes —cujos rostos, nomes e vozes sempre recordarei—, sem os quais esta pesquisa não teria sentido, por me motivar a ser professor-pesquisador.

A todos, meu muitíssimo obrigado!

Resumo

Este estudo se insere na Didática da Pronúncia no âmbito da Linguística Aplicada. Investiga-se sobre o processo de ensino-aprendizagem de E/LE com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes brasileiros do ensino superior. Parte-se da constatação da insuficiência de ferramentas nos manuais de E/LE concernentes ao ensino da pronúncia (BLANCO, 2014; IRUELA, 1997) a fim de tentar preencher essa lacuna. O estudo se apoia na abordagem comunicativa, na abordagem por tarefas e no enfoque oral, visando uma proposta de materiais didáticos audiovisuais, com foco em situações significativas e reais da fala para possibilitar o agir social e a interação comunicativa entre estudantes de E/LE. O método usado para fundamentar este estudo é a pesquisa-ação, a qual permitiu avaliar a eficácia desses materiais no desenvolvimento das competências fônicas dos alunos-participantes. A pesquisa descreve o planejamento, a elaboração, a implementação, o monitoramento e a avaliação de duas ações didáticas desenhadas especificamente para o desenvolvimento das competências fônicas em E/LE nas modalidades de ensino presencial e remoto emergencial.

Palavras-chave: Didática da Pronúncia. Abordagem mediante tarefas. Competências fônicas. Produção audiovisual.

Resumen

Este estudio se inserta en la Didáctica de la Pronunciación en el ámbito de la Lingüística Aplicada. Se investiga sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE con foco en el desarrollo de las competencias fónicas de estudiantes brasileños de la enseñanza superior. Se parte de la constatación de la insuficiencia de herramientas en los manuales de español concernientes a la enseñanza de la pronunciación (BLANCO, 2014; IRUELA, 1997) a fin de intentar rellenar esos huecos. El estudio se apoya en el enfoque comunicativo, en el enfoque por tareas y en el enfoque oral, con vistas a una propuesta de materiales didácticos audiovisuales, con foco en situaciones significativas y reales del habla para posibilitar la acción social y la interacción comunicativa entre estudiantes de E/LE. El método usado para fundamentar este estudio es la investigación-acción, la cual permitió evaluar la eficacia de esos materiales en el desarrollo de las competencias fónicas de los alumnos-participantes. La investigación describe la planificación, la elaboración, la implementación, el seguimiento y la evaluación de dos acciones didácticas diseñadas específicamente para el desarrollo de las competencias fónicas en E/LE en las modalidades de enseñanza presencial y remota de emergencia.

Palabras-clave: Didáctica de la Pronunciación. Enfoque por tareas. Competencias fónicas. Producción audiovisual.

Résumé

Cette étude s'insère dans la Didactique de la Prononciation au sein de la Linguistique Appliquée. Recherche-t-on sur le processus d'enseignement-apprentissage de l'E/LE, en mettant l'accent sur le développement des compétences phoniques d'étudiants brésiliens de l'enseignement supérieur. Part-on de la constatation de l'insuffisance d'outils dans les manuels de l'E/LE concernant l'enseignement de la prononciation (BLANCO, 2014 ; IRUELA, 1997) afin d'essayer de remplir ces trous. Cette étude s'appuie sur l'approche communicative, sur l'approche par tâches et sur l'approche orale, visant à une proposition de matériaux didactiques audiovisuels, en se concentrant sur les situations significatives et réelles de la parole pour rendre possibles l'action sociale et l'interaction communicative entre les étudiants de l'E/LE. La méthode utilisée pour fonder cette étude est la recherche-action, laquelle a permis d'évaluer l'efficacité de ces matériaux dans le développement des compétences phoniques des élèves-participants. La recherche décrit la planification, l'élaboration, la mise en œuvre, la surveillance et l'évaluation de deux actions didactiques dessinées spécifiquement pour le développement des compétences phoniques en E/LE dans les modalités d'enseignement en présentiel et à distance en situation d'urgence.

Mots-clés : Didactique de la Prononciation. Approche par tâches. Compétences phoniques. Production audiovisuelle.

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Modelo das competências estratégicas | 30 |
| Figura 2 - Modelo das competências específicas | 31 |
| Figura 3 - Modelo de um único triângulo múltiplo | 32 |
| Figura 4 - Modelo da estrela comunicativa | 33 |
| Figura 5 - Esquema das competências fônicas | 35 |
| Figura 6 - Métodos didáticos no ensino da pronúncia..... | 42 |
| Figura 7 - Modelo da constelação dos fenômenos da fala..... | 44 |
| Figura 8 - Esquema de uma sequência didática..... | 57 |
| Figura 9 - Critérios de classificação da pesquisa..... | 66 |
| Figura 10 - Ciclo básico da investigação-ação | 68 |
| Figura 11 - Ciclo de pesquisa-ação implementada..... | 72 |
| Figura 12 - 1ª amostra de tarefa capacitadora em formulário Google..... | 101 |
| Figura 13 - 2ª amostra de tarefa capacitadora em formulário Google..... | 101 |
| Figura 14 - 3ª amostra de tarefa capacitadora em formulário Google..... | 102 |

Lista de quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Resumo dos objetivos da pesquisa..... | 65 |
| Quadro 2 - Síntese do contexto institucional da pesquisa..... | 74 |
| Quadro 3 - Alunos-participantes da ação presencial..... | 75 |
| Quadro 4 - Alunos-participantes da ação remota..... | 76 |
| Quadro 5 - Aplicação dos critérios de seleção na ação presencial..... | 77 |
| Quadro 6 - Aplicação dos critérios de seleção na ação remota..... | 78 |
| Quadro 7 - Alunos-participantes selecionados..... | 78 |
| Quadro 8 - Modelo de aplicações da pesquisa à distância..... | 83 |
| Quadro 9 - Conteúdo curricular..... | 94 |
| Quadro 10 - 1ª unidade do ajuste curricular da ação presencial..... | 96 |
| Quadro 11 - 2ª unidade do ajuste curricular da ação presencial..... | 97 |
| Quadro 12 - 3ª unidade do ajuste curricular da ação presencial..... | 98 |
| Quadro 13 - 4ª unidade do ajuste curricular da ação presencial..... | 99 |
| Quadro 14 - 1ª unidade do ajuste curricular da ação remota..... | 103 |
| Quadro 15 - 2ª unidade do ajuste curricular da ação remota..... | 105 |
| Quadro 16 - 3ª unidade do ajuste curricular da ação remota..... | 106 |
| Quadro 17 - 4ª unidade do ajuste curricular da ação remota..... | 107 |
| Quadro 18 - Sessão LEA de Cinema..... | 109 |
| Quadro 19 - Sessão LEA de Podcast..... | 112 |
| Quadro 20 - Rubrica dos suprasegmentos..... | 117 |
| Quadro 21 - Rubrica dos segmentos vocálicos..... | 118 |
| Quadro 22 - Rubrica dos segmentos consonantais..... | 119 |
| Quadro 23 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Jasmim..... | 130 |
| Quadro 24 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Jasmim..... | 130 |
| Quadro 25 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Jasmim..... | 131 |
| Quadro 26 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Jasmim..... | 131 |
| Quadro 27 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Richard..... | 132 |
| Quadro 28 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Richard..... | 133 |
| Quadro 29 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Richard..... | 133 |
| Quadro 30 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Richard..... | 134 |
| Quadro 31 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Jasmim..... | 135 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 32 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Jasmim | 135 |
| Quadro 33 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Jasmim | 136 |
| Quadro 34 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Jasmim..... | 136 |
| Quadro 35 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Richard | 137 |
| Quadro 36 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Richard..... | 137 |
| Quadro 37 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Richard..... | 138 |
| Quadro 38 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Richard | 138 |
| Quadro 39 - Evolução da produção fônica dos alunos-participantes da ação presencial..... | 139 |
| Quadro 40 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Felipe | 140 |
| Quadro 41 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Felipe..... | 142 |
| Quadro 42 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Felipe..... | 142 |
| Quadro 43 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Felipe | 143 |
| Quadro 44 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Gabriela | 143 |
| Quadro 45 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Gabriela..... | 145 |
| Quadro 46 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Gabriela | 146 |
| Quadro 47 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Gabriela | 146 |
| Quadro 48 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Felipe..... | 147 |
| Quadro 49 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Felipe | 149 |
| Quadro 50 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Felipe | 149 |
| Quadro 51 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Felipe..... | 150 |
| Quadro 52 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Gabriela..... | 150 |
| Quadro 53 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Gabriela..... | 152 |
| Quadro 54 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Gabriela..... | 153 |
| Quadro 55 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Gabriela | 153 |
| Quadro 56 - Evolução da produção fônica dos alunos-participantes da ação remota..... | 154 |
| Quadro 57 - Planejamento e modificações na programação da ação presencial..... | 155 |
| Quadro 58 - Reflexões do professor-pesquisador sobre as aulas da ação presencial..... | 157 |
| Quadro 59 - Registro de acontecimentos da gravação da ação presencial..... | 162 |
| Quadro 60 - Estados de ânimo positivos do professor-pesquisador na ação presencial | 165 |
| Quadro 61 - Planejamento e modificações na programação da ação remota..... | 167 |
| Quadro 62 - Reflexões do professor-pesquisador sobre as aulas da ação remota..... | 168 |
| Quadro 63 - Registros de acontecimentos da ação remota | 170 |
| Quadro 64 - Estados de ânimo positivos do professor-pesquisador na ação remota | 172 |

Lista de símbolos e siglas

| | |
|-------------|---|
| /a/ | central baixo aberto não-arredondado sonoro oral |
| /ɐ/ | central médio aberto não-arredondado sonoro oral |
| /ã/ | central baixo aberto não-arredondado sonoro nasal |
| /e/ | anterior médio fechado não-arredondado sonoro oral |
| /ɛ/ | anterior médio aberto não-arredondado sonoro oral |
| /ẽ/ | anterior médio fechado não-arredondado sonoro nasal |
| /i/ | anterior alto fechado não-arredondado sonoro oral |
| /j/ | glide anterior alto fechado não-arredondado oral |
| /ĩ/ | anterior alto fechado não-arredondado sonoro nasal |
| /j̃/ | glide anterior alto fechado não-arredondado nasal |
| /o/ | posterior médio fechado arredondado sonoro oral. |
| /ɔ/ | posterior médio aberto arredondado sonoro oral |
| /õ/ | posterior médio fechado arredondado sonoro nasal |
| /u/ | posterior alto fechado arredondado sonoro oral |
| /w/ | glide posterior alto fechado arredondado sonoro oral |
| /õ/ | posterior alto aberto arredondado sonoro oral |
| /ũ/ | posterior alto fechado arredondado sonoro nasal |
| /w̃/ | glide posterior alto fechado arredondado sonoro nasal |
| /t/ | oclusivo alveolar surdo |
| /tʃ/ | africado alveopalatal surdo |
| /d/ | oclusivo alveolar sonoro |
| /dʒ/ | africado alveopalatal sonoro |
| /g/ | oclusivo velar sonoro |
| /ʃ/ | fricativo alveopalatal surdo |
| /ʒ/ | fricativo alveopalatal sonoro |
| /s/ | fricativo alveolar surdo |
| /z/ | fricativo alveolar sonoro |
| /x/ | fricativo velar surdo |
| /h/ | fricativo glotal surdo |
| /l/ | lateral alveolar sonoro |
| /r/ | vibrante simples alveolar sonoro |
| /r̃/ | vibrante múltiplo alveolar sonoro |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CC | Competencia Comunicativa |
| CD | Competência Discursiva |
| CE | Competência Estratégica |
| CF | Competência Fônica |
| CL | Competência Linguística |
| CT | Competência Cultural |
| E | Escrita |
| E/LE | Espanhol como Língua Estrangeira |

| | |
|---------------|--|
| EO | Enfoque Oral |
| EOD | Enfoque Oral Digital |
| FLE | Francês Língua Estrangeira |
| INT | Competência Interativa |
| LA | Linguística Aplicada |
| LE | Língua Estrangeira |
| LE 2 | Língua Espanhola 2 |
| LEA | Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação |
| LFA | Laboratório de Fonética Aplicada |
| MED | Competência Mediadora |
| O | Oral |
| OCEM | Orientações Curriculares para o ensino Médio |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| EM | |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PP | Competências Produtiva e Perceptiva |
| Quadro | Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas |
| S | Sessão |
| TA | Tarefa de Autoavaliação |
| TC | Tarefas Capacitadoras |
| TD | Tarefas Derivadas |
| TF | Tarefa Final |
| TIC | Tecnologias da Informação e da Comunicação |
| TP | Tarefas Possibilitadoras |
| TPv | Tarefa Prévia |

Índice

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1. Justificativa e interesse | 20 |
| 1.2. Objetivos | 21 |
| 1.3. Organização da dissertação | 22 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 25 |
| 2.1. A comunicação oral | 25 |
| 2.1.1. O conceito de competência | 26 |
| 2.1.2. Modelos de competência comunicativa | 28 |
| 2.1.3. A competência fônica | 33 |
| 2.1.4. Estado da arte do ensino da pronúncia no Brasil | 39 |
| 2.1.5. Da correção fonética à Didática da Pronúncia | 41 |
| 2.2. O enfoque oral | 47 |
| 2.2.1. Antecedentes metodológicos | 47 |
| 2.2.2. Princípios norteadores | 47 |
| 2.2.3. O enfoque oral digital | 48 |
| 2.2.4. Características metodológicas do enfoque oral | 49 |
| 2.3. O ensino mediante tarefas | 50 |
| 2.3.1. A tarefa: planejamento, atuação e envolvimento | 50 |
| 2.3.2. A tarefa e a (inter)ação social | 51 |
| 2.3.3. A sequência didática de uma tarefa | 55 |
| 2.4. As TIC à serviço da aprendizagem | 57 |
| 2.4.1. As TIC em podcast | 58 |
| 2.4.2. As TIC em curta-metragem | 60 |
| 3. METODOLOGIA | 64 |
| 3.1. Considerações epistemológicas e ontológicas | 64 |
| 3.1.1. A pesquisa-ação | 66 |
| 3.1.2. Ciclos da pesquisa-ação implementada | 70 |
| 3.2. Contexto institucional da pesquisa | 73 |
| 3.3. Perfil dos participantes da pesquisa | 74 |
| 3.3.1. Participantes da ação presencial | 75 |
| 3.3.2. Participantes da ação remota | 75 |
| 3.4. Etapas da ação didática | 78 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.5. | A pesquisa no ciberespaço | 81 |
| 3.6. | Instrumentos de coleta de dados | 83 |
| 3.6.1. | Gravações | 84 |
| 3.6.2. | Questionários | 87 |
| 3.6.3. | Observação-participante | 88 |
| 3.6.4. | Diários de campo | 89 |
| 4. | AÇÃO DIDÁTICA | 93 |
| 4.1. | Análise curricular | 93 |
| 4.1.1. | O currículo | 93 |
| 4.1.2. | A desconstrução do currículo | 95 |
| 4.2. | Produções audiovisuais em contexto detetivesco | 108 |
| 4.2.1. | Sessão LEA de Cinema | 108 |
| 4.2.2. | Sessão LEA de Podcast | 111 |
| 4.2.3. | Perspectivas de ampliação das propostas didáticas | 114 |
| 4.3. | Avaliação da competência fônica produtiva | 115 |
| 5. | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 122 |
| 5.1. | Questionários de autoavaliação | 122 |
| 5.1.1. | Autoavaliação do curta-metragem | 122 |
| 5.1.2. | Autoavaliação do podcast | 125 |
| 5.2. | Gravações | 129 |
| 5.2.1. | Análise das gravações da ação presencial | 129 |
| 5.2.1.1. | Gravação inicial | 129 |
| 5.2.1.1.1. | Jasmim | 130 |
| 5.2.1.1.2. | Richard | 132 |
| 5.2.1.2. | Gravação final | 134 |
| 5.2.1.2.1. | Jasmim | 135 |
| 5.2.1.2.2. | Richard | 136 |
| 5.2.2. | Análise das gravações da ação remota | 139 |
| 5.2.2.1. | Gravação inicial | 140 |
| 5.2.2.1.1. | Felipe | 140 |
| 5.2.2.1.2. | Gabriela | 143 |
| 5.2.2.2. | Gravação final | 147 |
| 5.2.2.2.1. | Felipe | 147 |
| 5.2.2.2.2. | Gabriela | 150 |
| 5.3. | Diários de campo | 155 |
| 5.3.1. | Diário da ação didática presencial | 155 |

| | |
|---|------------|
| 5.3.2. Diário da ação didática remota | 167 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 176 |
| 6.1. Respondendo às perguntas de pesquisa | 176 |
| 6.2. Limitações da pesquisa | 179 |
| 6.3. Encaminhamentos da pesquisa | 179 |
| Referências bibliográficas | 182 |
| Apêndices | 188 |
| Apêndice I | 190 |
| Apêndice II | 193 |
| Apêndice III | 196 |
| Apêndice IV | 203 |
| Apêndice V | 216 |
| Apêndice VI | 218 |
| Apêndice VII | 245 |
| Apêndice VIII | 256 |
| Apêndice IX | 264 |

Seção I

Introdução

1. INTRODUÇÃO

A língua, para Leffa (2001), é um meio de comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. Isto, pois, há, segundo ele, uma necessidade de contatos interacionais, afetivos e transacionais entre elas pela mediação do uso da linguagem.

Nessa perspectiva, o autor situa a Linguística Aplicada (doravante LA) como área de saber interdisciplinar, cujo objeto de estudo é a língua em uso: a linguagem como acontece na vida real, expressando ideias e emoções.

De acordo com Leffa (2001), a importância da LA é a sua capacidade de responder às necessidades da sociedade quanto às questões de linguagem em um mundo onde as pessoas precisam comunicar-se em contextos diversificados. Com isto, a LA pode contribuir para tornar a interação mais eficaz, evitando barreiras e oferecendo estratégias.

Com efeito, a LA é a área de conhecimento que melhor atende às necessidades do presente estudo, em que se busca trabalhar com a língua em uso para tentar preencher as lacunas no ensino da pronúncia nas aulas de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE).

O ensino da pronúncia de uma língua estrangeira (doravante LE) é vital para o processo de inteligibilidade na comunicação oral. Por este motivo, o professor de LE deve preocupar-se com o desenvolvimento da competência fônica, isto é, da integração do discurso fonicamente (CANTERO, 1998), no âmbito da competência comunicativa.

A este respeito, discurso oral implica percepção e produção oral (BROWN, 1992; ENCINA, 1995; DIEHLING & HIRSCHFELD, 2007), além de outros fatores, como a interação e a mediação. Quando se pensa em pronúncia, pensa-se em língua oral; na percepção dos sons (elementos segmentais), do acento, do ritmo e da entoação (elementos suprasegmentais). Portanto, todos esses elementos exercem um papel importante na fluência e, principalmente, na inteligibilidade da comunicação (CANTERO, 1998). Por isto, não podem fragmentar-se no ensino de línguas.

Esta noção está presente no Laboratório de Fonética Aplicada¹ (doravante LFA) da Universidade de Barcelona, o qual nasceu em 1992 dentro do Departamento de Didática da Língua e da Literatura. Trata-se de um laboratório de fonética atípico, que não se compõe essencialmente de filólogos e sim de profissionais da educação, como

¹ Em catalão, Laboratori de Fonètica Aplicada (LFA) (disponível em: <<http://www.ub.edu/lfa/>>).

professores de línguas, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. O LFA é um centro eminentemente interdisciplinar com objetivos educativos, funcionando como laboratório docente e de pesquisa. Seu principal propósito se centra nas diversas aplicações da fonética, assim como na formação inicial e permanente dos profissionais que têm a fala e a voz como ferramenta e objeto de trabalho.

No LFA há o grupo de pesquisa Entoação e Fala² que trabalha com a análise da fala espontânea, da pronúncia e da entoação, visando suas aplicações didáticas dentro da abordagem comunicativa. Ao longo dos últimos anos, os pesquisadores desse grupo realizaram diversas pesquisas que abarcam a análise entoacional do espanhol, do catalão e do espanhol falado por estrangeiros; do vocalismo do espanhol peninsular e do catalão; e de distintos aspectos do consonantismo do espanhol. A este respeito, o corpus LFA, consultável desde finais de 2015 em sua página web, constitui-se de corpus do espanhol peninsular, do catalão, do espanhol falado por taiwaneses, brasileiros, húngaros, suecos, italianos, entre outros, bem como o corpus de fala infantil. É possível consultar os distintos trabalhos desenvolvidos e publicados pelo grupo na revista *Phonica*³.

Os aportes do grupo de pesquisa Entoação e Fala, principalmente os do diretor do LFA, o professor doutor Francisco José Cantero Serena, são basilares para esta pesquisa, sendo amplamente discutidos, uma vez que correspondem aos objetivos aqui ensejados, os quais se evidenciam na sequência.

1.1. Justificativa e interesse

O interesse em pesquisar a respeito do processo de ensino e desenvolvimento da pronúncia de E/LE nasceu a partir da necessidade, nos cursos de E/LE, de materiais didáticos⁴ para abordar a pronúncia em sala de aula. Ora, se não se é capaz de uma pronúncia inteligível na LE, como se fazer compreender? Será que se conseguiria compreender o outro? O desenvolvimento da pronúncia é essencial para alcançar a inteligibilidade entre os falantes. Não a desenvolver significa abrir lacunas na comunicação oral provocando, inclusive, mal-entendidos.

² Em catalão Grup de Recerca en Entonació i Parla (GREP) (disponível em: <<http://www.ub.edu/lfa/grep.htm>>).

³ Revista *Phonica* (em <<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/index>>).

⁴ Entende-se material didático como o insumo codificado em textos, fotos, falas, gestos, dentre outros meios, com vistas à construção de uma competência comunicativa na nova língua (ALMEIDA FILHO, 1994). Além disso, trata-se de ferramentas pedagógicas e deflagradores de ações previstas para fazer acontecer certos processos em aula (ALMEIDA FILHO, 1993).

O cuidado com a pronúncia ainda é negligenciado por muitos professores (IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005). Muitos relatam não saber como trabalhar a competência fônica em sala de aula, sob o pretexto de não dominarem o tema (IRUELA, 2004). Além disso, há lacunas na disponibilização de materiais didáticos adequados para o tratamento da língua oral (GIRALT LORENZ, 2012; CANTERO & GIRALT LORENZ, 2019). Com o fim de auxiliar os professores de E/LE a trabalhar com essa competência exigida pelo Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (doravante Quadro) —o qual se usa, nesta pesquisa, como parâmetro para tratar das especificidades brasileiras, dentro da abordagem comunicativa— surgiu a necessidade de elaborar materiais didáticos para o ensino e desenvolvimento da pronúncia, isto é, das competências fônicas em E/LE, visando contribuir para a diminuição dessa carência detectada.

A este respeito, o ensino da pronúncia nos manuais de E/LE não é suficiente para se alcançar uma competência fônica eficiente (LLISTERRI, 2003; IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005; BLANCO, 2014; PADILLA, 2015). Nesse sentido, estes estudos que tratam sobre essa carência no ensino de E/LE instigam a pensar em propostas para trabalhar os elementos segmentais e suprasegmentais na aula de E/LE. Justamente pelo fato de os livros didáticos, usados nos cursos de E/LE, abordarem o ensino da pronúncia apenas nas primeiras unidades dos cursos de iniciantes na língua, não sendo mais encontrados nos níveis subsequentes (BLANCO, 2014). Além disso, estudos demonstraram que o ensino da pronúncia em sala de aula se distancia de atividades orais, desenvolvendo-se pela linguagem escrita (IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005). Trata-se, portanto, de uma prática de sons isolados em palavras e frases, que consistem em escutar, repetir, classificar, discriminar, ler e/ou completar textos e, em sua maioria, vinculada à ortografia (BARTOLÍ RIGOL, 2005, p. 193).

Pensando-se nisso, propõem-se, na sequência, um objetivo geral e dois objetivos específicos com duas perguntas que possam direcionar o presente estudo.

1.2. Objetivos

Diante da importância do ensino da pronúncia para o processo de inteligibilidade na comunicação oral e da insuficiência de ferramentas nos manuais de E/LE para fomentá-lo, elaborou-se uma proposta didática de tarefa audiovisual, visando diminuir essa carência observada. Construiu-se essa proposta com vistas ao desenvolvimento das

competências fônicas de estudantes de E/LE a partir da abordagem comunicativa, da abordagem mediante tarefas e do enfoque oral, trabalhando-se a língua oral a partir da própria oralidade, tratando-se a pronúncia como língua oral e transformando-se a sala de aula e suas extensões em um contexto significativo e interativo.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo geral elaborar materiais didáticos audiovisuais com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. Com o fim de alcançá-lo, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Elaborar e implementar uma proposta didática audiovisual com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE.
- 2) Avaliar o potencial da proposta didática audiovisual implementada para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE.

Face a esses objetivos específicos, formulam-se as seguintes indagações:

- a) Quais são as características de uma proposta didática audiovisual que contribuam para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE?
- b) Em que medida os materiais didáticos audiovisuais usados na proposta didática contribuem com o desenvolvimento fônico de estudantes de E/LE?

Objetiva-se encontrar respostas a esses questionamentos ao longo das próximas seções que compõem esta dissertação de mestrado, cuja forma de organização se descreve na sequência.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação inicia com a elucidação dos interesses e objetivos presentes nesta primeira seção. A fim de compreender o que se propôs a investigar, buscaram-se aportes teóricos para fundamentar as ações deste estudo. Estes se encontram na próxima seção, que apresenta a fundamentação teórica, abordada em quatro subseções: a comunicação oral, o enfoque oral, o ensino mediante tarefas e as TIC à serviço da aprendizagem. Na terceira seção, descreve-se a metodologia usada para a realização desse estudo, organizada em seis subseções. Na quarta seção, focaliza-se na ação didática implementada nesta pesquisa. Na quinta seção, evidenciam-se a análise e a discussão dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados ao longo deste estudo. Na sétima e

última seção, apresentam-se as conclusões obtidas com este trabalho. Posteriormente, elencam-se as referências bibliográficas e os apêndices.

Nesta primeira seção, situou-se o presente estudo dentro da área de Linguística Aplicada, com foco na Didática da Pronúncia. A este respeito, apresentou-se a relevância do ensino da pronúncia nos cursos de E/LE para o desenvolvimento de falantes competentes fonicamente, isto é, com ótima percepção e produção de discursos, possibilitando, assim, a intercompreensão e a inteligibilidade linguística entre os falantes. Discutiu-se, ainda, a insuficiência de materiais didáticos para a promoção da língua oral. Sendo esta discussão a motivação inicial para a construção dos objetivos desta pesquisa —também abordados nesta introdução—, os quais se fundamentam no referencial teórico posto em relevo na próxima seção.

Seção II

Fundamentação teórica

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentam-se as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Para isto, organizou-se o referencial teórico em quatro subseções. A primeira subseção aborda a comunicação oral, tratando o conceito de competência, alguns modelos de competência comunicativa —aprofundando-se, especificamente, no construto em que se alinha esta pesquisa—, a noção de competência fônica, revisa o estado da arte do ensino da pronúncia no contexto brasileiro e aborda a pronúncia como comunicação oral a partir da Didática da Pronúncia, contrastando-se esta perspectiva com a obsolescência da correção fonética. A segunda subseção apresenta o enfoque oral, seus antecedentes metodológicos e sua contribuição para o desenvolvimento da competência fônica. A terceira subseção aborda o perfil metodológico do ensino mediante tarefas para este estudo. Por fim, a quarta subseção resume as contribuições das tecnologias da informação e da comunicação no ensino-aprendizagem de línguas, tratando-se, particularmente, do podcast e do curta-metragem como ferramentas que auxiliam no desenvolvimento fônico. Inicia-se, na sequência, a primeira subseção.

2.1. A comunicação oral

Em geral, o principal propósito ao se aprender uma LE é poder usá-la para se comunicar e agir com o outro. É se permitir uma vivência afetiva de possibilidades múltiplas mediada pela interação entre seres humanos, complexos e únicos. Na comunicação oral, cada momento de interação, negociação e colaboração com o outro é um convite a experimentar na pele a sensação acústica de sua voz (CANTERO, 2004a; 2019). Para Cantero (2019, p. 15, tradução própria), “a voz é um fenômeno físico: a voz é os sons que partilhamos, sons que são variações de pressão (e variações de pressão que podem tocar-se), nos quais gravamos os conteúdos da alma. A parte material de nossa alma é nossa voz”⁵. Esta voz, a partir deste fragmento, traz afetividade e identidade à comunicação oral. De fato, o professor-ouvinte consegue perceber, a partir da sonoridade, elementos que vão além do verbal. Nesse sentido, o uso e o significado dados à língua oral se relacionam à concepção de comunicação oral.

A este respeito, para Cantero (2019, p. 16, grifos do autor, tradução própria) “a comunicação não consiste só em transmitir informação e sim em *estabelecer, regular e manter*

⁵ La voz es un fenómeno físico: la voz es los sonidos que intercambiamos, sonidos que son variaciones de presión (y variaciones de presión que pueden tocarse), en los que ciframos los contenidos del alma. La parte material de nuestra alma es nuestra voz.

a relação”⁶. De acordo com o autor, a comunicação estabelece relação mediante o contato físico. Ele defende que, a regulação da comunicação se dá por meio de fórmulas de cortesia e afetividade. O autor ressalva que estas não são atividades informativas em si mesmas. Segundo ele, a comunicação se mantém para assegurar a identidade dos indivíduos, já que não são seres isolados e sim membros de um grupo relacional. Apesar de a língua ser o principal veículo facilitador desses intercâmbios, há requisição de outros elementos para tornar o falante competente, os quais se abordam na sequência.

2.1.1. O conceito de competência

Essa competência de que o falante precisa é um conceito formulado para o ensino de línguas. Surgiu no século XX com Noam Chomsky, quem a concebia como um conhecimento estrutural, linguístico e inato do ser humano (CHOMSKY, 1965, p. 4). Sete anos depois, Dell Hymes (1972, p. 277-278) definiu o termo como as habilidades que um falante-ouvinte desenvolve, sendo dependentes do conhecimento e de seu uso. Já no século XXI, o Quadro entende por competência “o conjunto de conhecimentos, habilidades e características individuais que permitem uma pessoa realizar ações”⁷ (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 11, tradução própria). Ele traz, ainda, o conceito de competências gerais do indivíduo, quais sejam:

- (1) os saberes ou conhecimento declarativo: consistem nos conhecimentos resultantes da experiência social (saberes empíricos) ou de uma aprendizagem mais formal (saberes acadêmicos). Por exemplo: saber que tipo de relações morfossintáticas se correspondem com umas estruturas dadas de uma declinação de uma língua específica; ou saber que as práticas alimentares ou sexuais de determinadas culturas podem implicar tabus ou conotações religiosas;
- (2) as habilidades e o saber-fazer: tratam de um conhecimento procedimental, que pelo hábito e pela experiência tornam-se operações conscientes do indivíduo. Por exemplo: facilidade de usar um dicionário ou ser capaz de buscar algo facilmente em uma biblioteca; saber como manipular meios audiovisuais ou informáticos (a Internet, por exemplo) como recursos de aprendizagem;
- (3) o saber-ser ou competência existencial: consiste no conjunto de características individuais, traços e atitudes da personalidade relativos à autoimagem e à imagem

⁶ La comunicación no consiste solo en transmitir información, sino en *establecer, regular y mantener* la relación.

⁷ [...] las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.

que temos do outro; o carácter introvertido ou extrovertido manifestado na interação social. Não se trata, portanto, de características imutáveis da personalidade de uma pessoa, mas de fatores que são o produto de vários tipos de aculturação e que estão sujeitos às mudanças. Por exemplo: a capacidade de tomar iniciativas, perceber possíveis riscos na comunicação cara a cara e tomar a palavra ao interlocutor, pedindo-lhe que repita o discurso com palavras mais simples ou que as reformule para evitar mal-entendidos culturais nas relações com o outro; as habilidades de compreensão oral, o fato de prestar atenção ao que se diz;

- (4) O saber-aprender ou a capacidade de aprender: consiste na combinação dos outros saberes para descobrir o que é diferente, seja outra língua, outra cultura, outras pessoas ou outras áreas de conhecimento. Caracteriza-se pelas:
- a. variações segundo o acontecimento: trata-se de lidar com novas pessoas, novas áreas de conhecimento, novas culturas e novas LE.
 - b. variações segundo o contexto: trata-se de lançar sobre um mesmo objeto perspectivas diferentes de análise, em vista de procedimentos próprios de descoberta e de pesquisa.
 - c. variações segundo as circunstâncias presentes e a experiência passada: trata-se de ter resultados diferentes a partir de uma mesma ação, por exemplo: o saber-aprender posto em prática para aprender uma quinta LE tem chances de ser diferente daquele usado na aprendizagem da primeira LE.

Nesta perspectiva, outros conceitos de competência são os de González e Wagenaar (2006, p. 32, apud LÓPEZ GÓMEZ, 2016, p. 314) que definem esse termo como um conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades e valores. A definição de Sarramona (2007, p. 32 apud LÓPEZ GÓMEZ, 2016, p. 314) aborda o conceito como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes na ação do sujeito. Perrenoud (2008 apud LÓPEZ GÓMEZ, 2016, p. 314) trata o termo como a habilidade atitudinal de reação às adversidades, considerando o saber-ser, o saber-fazer e o saber-conhecer. Já Sevillano, define competência como:

[...] valores, atitudes e motivações, além de conhecimentos, capacidades, habilidades e aptidão, tudo fazendo parte do ser integral que é a pessoa, uma pessoa inserida em um determinado contexto, no qual participa e interage, considerando também que aprende de maneira constante e progressiva ao largo de sua vida. (SEVILLANO, 2009, p. 9 apud LÓPEZ GÓMEZ, 2016, p. 314, tradução própria).⁸

⁸ [...] valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona, una persona inserta en un determinado contexto, en el que

De acordo com essas definições, entende-se que a competência é: (i) um conhecimento declarativo (saber), em que se articulam habilidades cognitivas; (ii) uma habilidade (saber-fazer), em que se desenvolvem as aptidões, as capacidades e as habilidades práticas; (iii) um conhecimento existencial (saber-ser), em que se associam emoções, motivações e valores; e (iv) uma capacidade de aprender (saber-aprender), que combina todos os outros saberes para descobrir algo novo.

Conclui-se, após essa discussão, que a competência é um conceito basilar para a compreensão e discussão teórica do presente estudo. Nessa perspectiva, amplia-se, na sequência, essa análise para tratar da competência comunicativa e suas dimensões em direção às competências fônicas, foco deste trabalho. Para isto, toma-se como ponto de partida a revisão de alguns modelos (entre os vários existentes) de competência comunicativa, elegendo-se um construto para fundamentar as bases teóricas desta pesquisa, pois se alinha aos objetivos aqui ensejados.

2.1.2. Modelos de competência comunicativa

A competência comunicativa é um conceito essencial no âmbito da Didática da Língua. Segundo Cantero (2008, p. 72), esse conceito consiste nos conhecimentos, saberes e recursos necessários à comunicação entre os falantes. O autor também aborda o conceito como fator para entender e explicar a interação humana a partir das capacidades dos interlocutores (CANTERO, 2008). Sob um prisma cognitivista, o autor explica que a aquisição da linguagem é um produto da competência comunicativa do falante paralelo à formação da mente por meio da (inter)ação comunicativa ao longo da vida. De acordo com Cantero (2008, p. 73, tradução própria), a competência comunicativa “constitui uma única unidade operativa, cujos componentes estão perfeitamente integrados”⁹.

Quanto a isso, destacam-se alguns modelos que tratam dessas dimensões da competência comunicativa, visando ampliar seu conceito. O primeiro modelo é o de Hymes (1971), que propõe a inclusão de uma dimensão estratégica do uso da língua como componente da competência comunicativa. O segundo modelo é o de Canale e Swain (1980), que vai mais além e propõe quatro componentes: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. O terceiro modelo é o de Ek (1988), que

participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida.

⁹ constituye una única unidad operativa, cuyos componentes están perfectamente integrados.

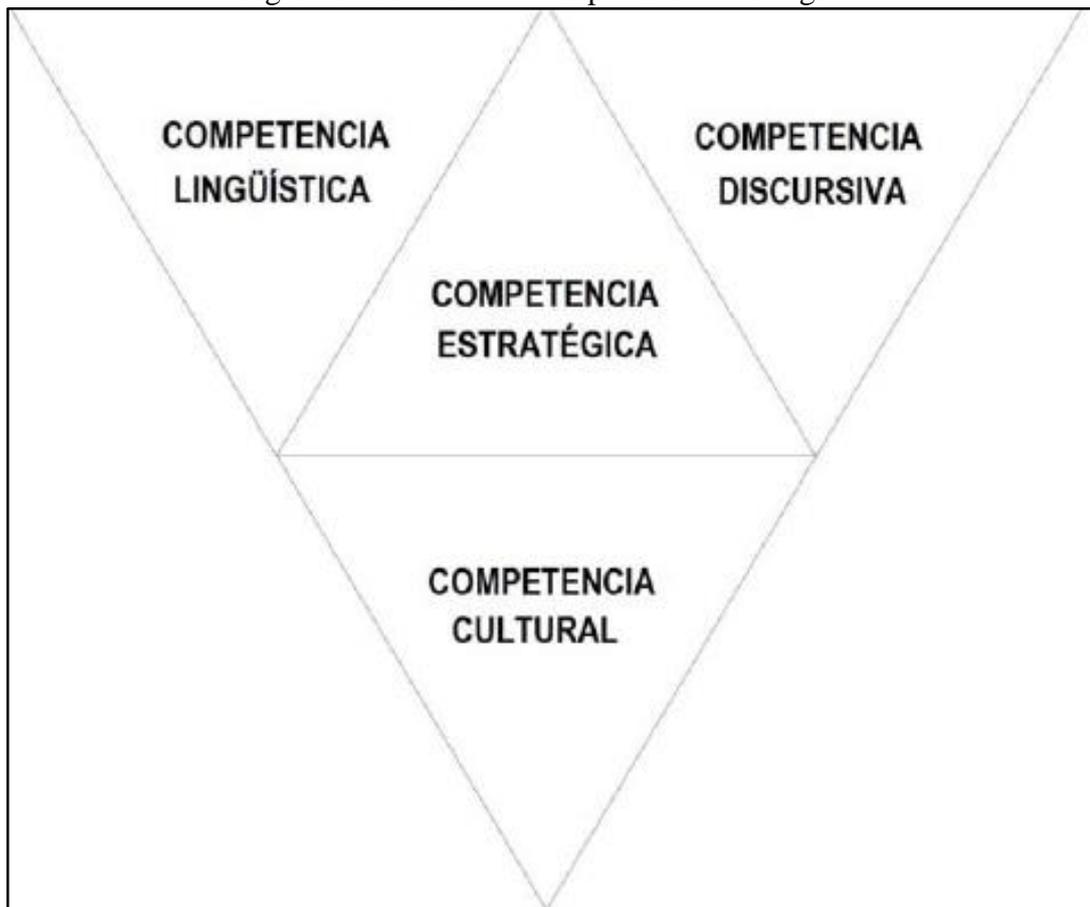
complementa as propostas anteriores com as competências: linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural e social. O quarto modelo é o do Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002), que reformula a proposta com as competências gerais (conhecimento declarativo, destrezas e habilidades, competência existencial e capacidade de aprender), com as competências comunicativas (linguística, sociolinguística e pragmática) e com as competências plurilíngues e pluriculturais. O quinto modelo é o de Almeida Filho (2009), que representa a complexidade da competência comunicativa a partir de uma base sociocultural, compreendendo a competência linguística e as sub-competências metalinguística, discursiva, estratégica, metacomunicacional, textual e interacional. O último modelo analisado e o escolhido para fundamentar este estudo é o de Cantero (2008), que propõe uma revisão do conceito de competência comunicativa a partir do Quadro. Para o autor, há dois tipos de competência comunicativa: as competências gerais e específicas. Apesar de organizadas em dois grupos, didaticamente, não funcionam paralelamente; mas integralmente: uma complementando à outra.

Com relação às competências gerais (ou estratégicas), compõe-se de quatro (sub)competências: linguística, discursiva, cultural e estratégica (Figura 1).

- A *competência linguística* é a capacidade de conhecer e relacionar as unidades do código¹⁰, primando conhecimentos declarativos e saberes formais.
- A *competência discursiva* é a capacidade de relacionar as unidades do código em situações comunicativas efetivas, de enunciação, para produzir e reconhecer discursos coesos e coerentes com o contexto e com os interlocutores.
- A *competência cultural* é a capacidade de lidar com todo o mundo nocional comprometido com o discurso, incluindo o modelo de mundo do falante, assim como os conteúdos culturais específicos do grupo a que pertence.
- A *competência estratégica* é a capacidade de relacionar todas as demais competências para gerir as diversas situações comunicativas que enfrenta o falante, mediante recursos gerados e elaborados ao longo de sua vida.

¹⁰ O código oral caracteriza-se pela negociação dos significados; pela interatividade e bidirecionalidade da comunicação contextualizada; e pela importância da situação comunicativa (CASSANY, 1993 apud CANTERO, 1998).

Figura 1 - Modelo das competências estratégicas



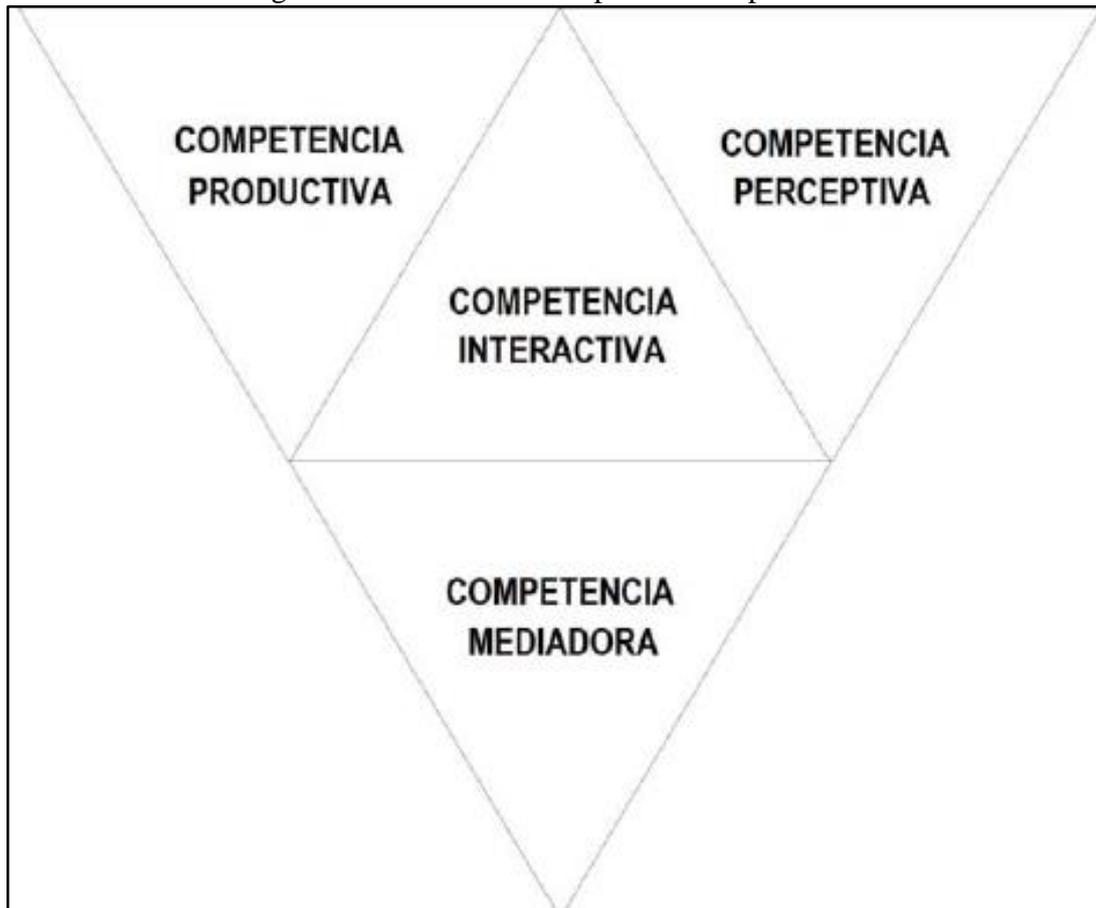
Fonte: Cantero (2008, p. 75).

Para Cantero (2008), a competência estratégica é o eixo e o motor da competência comunicativa, porque permite que o falante relacione seus conhecimentos, saberes e habilidades.

Quanto às competências específicas, compõe-se de quatro (sub)competências: produtiva, perceptiva, mediadora e interativa (Figura 2).

- A *competência produtiva* é a capacidade de produzir unidades, enunciados e discursos próprios, isto é, a capacidade de se fazer entender.
- A *competência perceptiva* é a capacidade de perceber e compreender unidades, enunciados e discursos, isto é, a capacidade de entender.
- A *competência mediadora* é a capacidade de (fazer)compreender o conteúdo linguístico, discursivo e/ou cultural do próprio discurso e do discurso do outro, empregando ou não o mesmo código discursivo.
- A *competência interativa* é a capacidade de gerir a comunicação com um ou mais interlocutores.

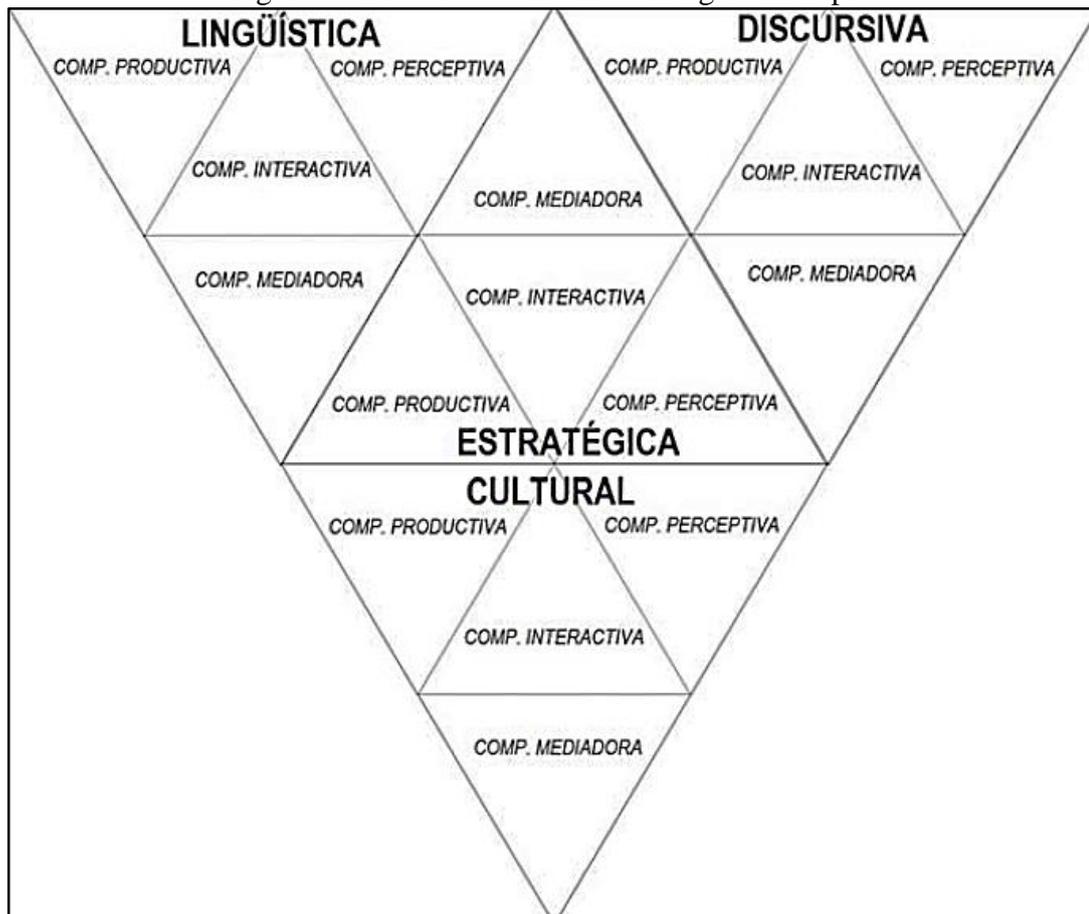
Figura 2 - Modelo das competências específicas



Fonte: Cantero (2008, p. 76).

Para Cantero (2008), a competência interativa é o eixo e o motor das competências comunicativas específicas, sendo, portanto, a atividade comunicativa mais importante e a principal via de acesso às demais atividades comunicativas que desenvolve o falante ao longo de toda sua vida afetiva. Tendo em vista que as competências gerais e específicas não se desenvolvem isoladamente e sim integralmente, Cantero (2008) reformulou sua proposta para um único triângulo múltiplo (Figura 3), como se observa a seguir:

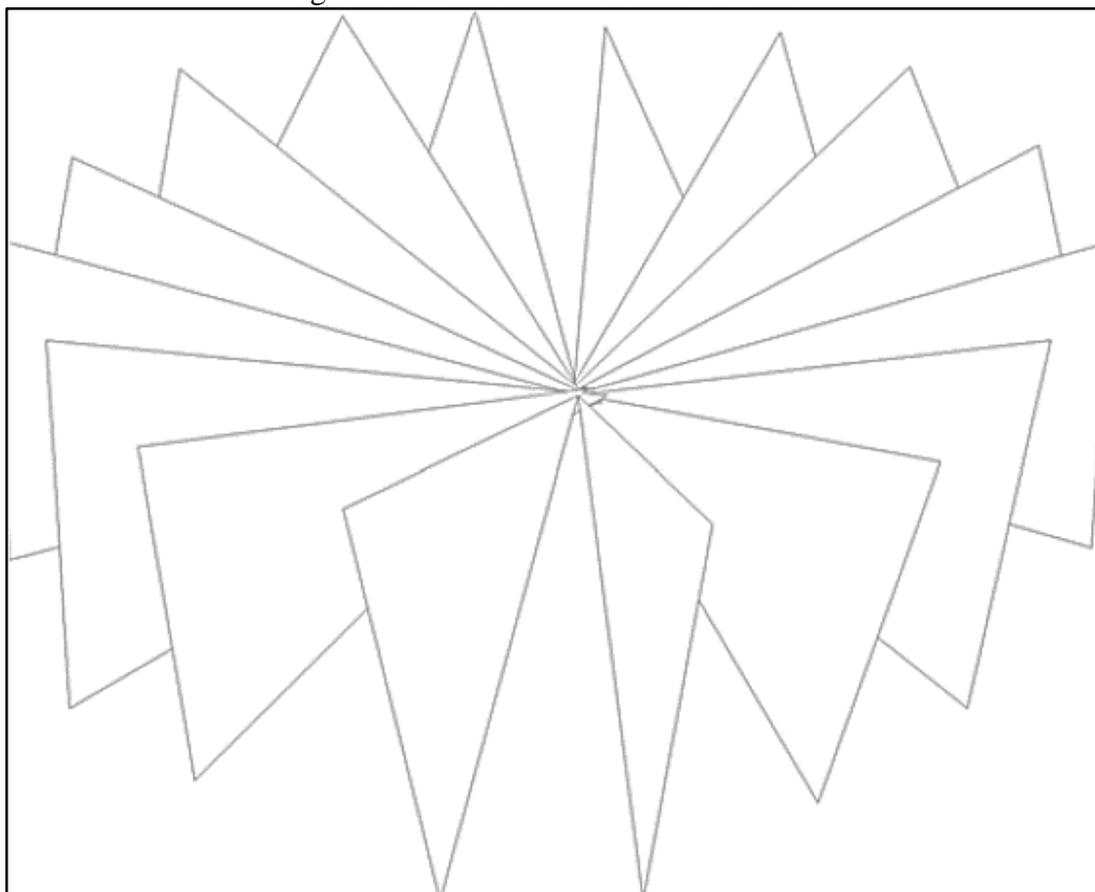
Figura 3 - Modelo de um único triângulo múltiplo



Fonte: Cantero (2008, p. 78).

Esse triângulo tenta retratar a complexidade das competências comunicativas do falante. No entanto, segundo Cantero (2008), não é complexo o suficiente para representar os fenômenos comunicativos. Levando-se em consideração que o falante usa diversos códigos simultânea ou alternativamente, Cantero (2008) propõe uma estrela comunicativa (Figura 4), cujos vértices correspondem, individualmente, a um triângulo múltiplo, de diferentes níveis de desenvolvimento, possibilitando uma maior representatividade da complexidade comunicativa de cada falante. Em todos esses vértices, a competência estratégica é a que une as outras sub-competências da competência comunicativa.

Figura 4 - Modelo da estrela comunicativa



Fonte: Cantero (2008, p. 83).

Esse modelo de competência comunicativa que propõe Cantero (2008), alinha-se bem com os objetivos desta pesquisa, sendo, portanto, o escolhido para fundamentá-la. Analisados os modelos de competência comunicativa, passa-se, na sequência, ao conceito de competência fônica.

2.1.3. A competência fônica

A competência fônica é, de acordo com Cantero (1998), a capacidade de integrar o discurso oral por meio de regras fônicas da língua. Cabe mencionar que por fônico/-a o autor se refere ao som na comunicação humana. Trata-se de um termo hiperônimo de fonético e fonológico. De igual modo, a competência fônica é:

[...] a capacidade de produzir e reconhecer as unidades fônicas da língua em todos os níveis (sons, fonemas, unidades rítmicas e unidades entoacionais). Uma competência fônica mínima permite um grau suficiente de inteligibilidade; uma competência fônica

ótima, um grau suficiente de fluência (tanto na expressão como na compreensão). (CANTERO, 1998, p. 34, grifo próprio, tradução própria).¹¹

O Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 113-114) organiza as competências comunicativas da língua em três componentes: linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos. Em relação às competências linguísticas, configuram-se no manual como a habilidade do aprendiz para criar enunciados corretos. Nesse sentido, o Quadro trata da percepção e produção dos sons, das características fonéticas, da composição e da redução fonéticas, da fonética dos enunciados (prosódia) —isto é, acento e ritmo dos enunciados—, e da entoação.

Iruela (2004, p. 35-36) propõe uma ampliação da definição de competência fônica formulada pelo Quadro (2002). De acordo com ele, a competência fônica implica reconhecer e identificar os elementos pertencentes ou não à uma língua. Além disso, segundo o autor, a competência fônica implica habilidade de percepção e de produção das unidades da língua (fonemas) e sua realização nos sons concretos (alofones), dos grupos vocálicos e consonantais, das características fonéticas que distinguem os fonemas entre si, como sonoridade, nasalidade, oclusão e labialidade; da composição fonética das palavras (estrutura silábica e sequência acentual das palavras), da fonética das orações (prosódia), dos fenômenos de assimilação no ponto de articulação, da redução das vogais átonas, do relaxamento articulatorio e da elisão de sons consonantais, do acento e do ritmo das orações e da entoação.

Cantero (2014) amplia seu conceito de competência fônica e passa a usar o termo competências fônicas para tratar da multidimensionalidade e da complexidade da pronúncia dentro da competência comunicativa. De acordo com o modelo proposto por Cantero (2008), a competência comunicativa se constitui de múltiplas competências: linguística, discursiva, cultural, estratégica, produtiva, perceptiva, mediadora e interativa. Todas se relacionam entre si. Nesse sentido, cada uma dessas competências comunicativas possui uma dimensão fonética: a competência fônica. Assim, não há apenas uma pronúncia; mas múltiplas, dando conta de cada um dos códigos orais de que se serve o falante. Pensando nisso, o autor propõe um olhar em direção aos fenômenos da pronúncia, levando-se em consideração todas as competências fônicas do indivíduo. Este, para Cantero (2014), não é só falante: é ouvinte, é mediador e, principalmente, é interlocutor. Além disso, para o autor, não se deve desconsiderar as dimensões discursiva, cultural e estratégica desse indivíduo.

¹¹ la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de inteligibilidad; una competencia fónica óptima, un grado suficiente de fluidez (tanto en la expresión como en la comprensión).

Convém, oportunamente, descrever esses fenômenos que caracterizam a pronúncia dentro de cada uma dessas competências comunicativas mencionadas. Propõe-se o seguinte esquema para tentar representá-los:

Figura 5 - Esquema das competências fônicas



Fonte: Elaboração própria a partir de Cantero (2014).

Este esquema tenta representar a importância das competências fônicas gerais e específicas na comunicação oral. Nesse sentido, descrevem-se, a seguir, esses fenômenos fônicos, de acordo com análise de Cantero (2014).

A pronúncia em competência linguística se refere às relações paradigmáticas entre as unidades do código e às suas relações internas. Por exemplo: os sons e suas variantes, as unidades funcionais: os fonemas, o acento de palavra ou acento paradigmático (CANTERO, 2002), os grupos rítmicos ou palavras fônicas e a entoação linguística: os tonemas e seus padrões melódicos.

Em competência discursiva, a pronúncia diz respeito às relações sintagmáticas entre as unidades do código e a formação de enunciados coerentes e discursos inteligíveis. Por exemplo: as variantes fonéticas contextuais e a fonotaxe; o acento de frase ou acento sintagmático (CANTERO, 2002), os fenômenos de foco —particularmente o foco estreito—, a hierarquia fônica e o conjunto de acentos, ritmo e entoação, bem como a entoação prelinguística: o acento dialetal e o acento estrangeiro.

A pronúncia em competência cultural se associa às variantes estilísticas do código, relacionadas com a identidade do indivíduo. Por exemplo: as variantes melódicas, relacionadas com a entoação paralinguística (entoação emocional, entoação de cortesia e entoação de foco), as variantes pessoais e idiossincráticas (como as características de timbre ou de melodia dos locutores profissionais, dos oradores e dos atores) e as variantes fonéticas de timbre relacionadas com o registro e/ou estilo de fala.

Em competência estratégica, a pronúncia se dá na relação dos recursos expressivos do indivíduo em comunicação oral, adaptando-se aos contextos e aos interlocutores. Por exemplo: relacionar as pronúncias linguísticas, discursiva e cultural em cada situação comunicativa, empregar os recursos expressivos de cada competência, adequando-os aos contextos e interlocutores, selecionando os códigos correspondentes e os empregando com eficácia e usando os recursos fônicos de um ou vários códigos (verbais ou não verbais) para gerar outro código.

A pronúncia em competência produtiva concerne à produção e ao uso adequado das unidades paradigmáticas (na competência linguística), das unidades sintagmáticas (na competência discursiva) e das variantes estilísticas relacionadas com os códigos grupais ou identitários (na competência cultural).

Em competência perceptiva, a pronúncia consiste em identificar e compreender as unidades paradigmáticas (na competência linguística), as unidades sintagmáticas (na competência discursiva) e as variantes estilísticas relacionadas aos códigos grupais ou identitários (na competência cultural).

A pronúncia em competência mediadora visa (inter)relacionar as pronúncias linguísticas, prelinguística e paralinguística entre códigos diversos, com o fim de entender ou fazer entender discursos que provocam mal-entendidos entre os interlocutores. Trata-se, portanto, da troca de código e das estratégias de acompanhamento e cooperação com o

interlocutor. Por exemplo, usar-se de uma pronúncia para facilitar a compreensão de uma criança (baby talk) ou de um estrangeiro (foreigner talk).

Em competência interativa, a pronúncia consiste em se relacionar com o interlocutor e em negociar com ele todas as competências fônicas (linguísticas, prelinguística e paralinguísticas em produção, percepção e mediação). Por exemplo: negociar as margens de dispersão das unidades fonológicas, os sons e os padrões melódicos (na competência linguística), negociar a entoação prelinguística (os acentos dialetal e/ou estrangeiro, na competência discursiva) e negociar os estilos de fala e suas variantes estilísticas e identitárias (na competência cultural).

A partir dessa análise, percebe-se a importância da competência fônica na comunicação oral para se alcançar uma ótima competência comunicativa (CANTERO, 2014). A este respeito, a aquisição de novas competências fônicas se relaciona com as competências estratégica e interativa do falante. O professor de línguas que visa desenvolver as competências fônicas (linguística, discursiva, cultural, produtiva, perceptiva e mediadora) de seus alunos deve preocupar-se, primeiro, em conseguir que desenvolvam as competências fônicas estratégica e interativa (CANTERO, 2014). Isto, porque, elas são as responsáveis pela integração de todas as demais competências e pela interação nas situações de negociação e cooperação com seus interlocutores. Desta forma, serão capazes de gerar enunciados inteligíveis e eficazes, de compreendê-los e reagir a eles por meio do suporte da língua oral: a pronúncia (CANTERO, 2014). Esta noção tem respaldo no que formula Cantero:

[...] a *língua oral* se chama «oral», precisamente, porque sua *forma material* é produzida nas *cavidades supraglotais* ou de ressonância, entre as que sobressai a *cavidade bucal* (oral, do latim *oralis*, de *os*, *oris*, 'boca'). [...] a língua oral se caracteriza, em primeiro lugar, porque *sua forma material é sonora*, porque seu canal de transmissão é o sinal *acústico* e porque sua percepção é *auditiva* [...] esta *natureza sonora*, esta *dimensão fônica* da *língua* (*língua oral* = *língua*) também implica algumas restrições formais que convém não desatender nem no estudo nem no ensino da língua, principalmente quando pretendemos implementar um ensino comunicativo (CANTERO, 2020, p. 16, grifos próprios, tradução própria)¹².

A partir deste excerto, toma-se consciência de que a língua oral se torna corpórea mediante a produção do som. Isto é possível graças às variações de pressão que um meio

¹² [...] la lengua oral se llama «oral», precisamente, porque su forma material está producida en las cavidades supraglóticas o de resonancia, entre las que sobrasale la cavidad bucal (oral, del latín *oralis*, de *os*, *oris*, 'boca'). [...] la lengua oral se caracteriza, en primer lugar, porque su forma material es sonora, porque su canal de transmisión es la señal acústica y porque su percepción es auditiva [...]. Esta naturaleza sonora, esta dimensión fónica de la lengua (lengua oral = lengua) también implica algunas restricciones formales que conviene no desatender ni en el estudio ni en la enseñanza de la lengua, máxime cuando pretendemos llevar a cabo una enseñanza comunicativa.

material —geralmente o ar— produz na vibração de um corpo (CANTERO, 2004a; 2019). O som é, portanto, o movimento vibratório das partículas. É possível sentir esse fenômeno material, já que é físico. A título de exemplo, ao aproximar os dedos de uma caixa de som é possível sentir um formigamento: aquela cócega é o som (CANTERO, 2004a). Analogamente, quando um carro de som passa pela rua, seu som alto faz com que a casa trema: espelhos, paredes, janelas e até os outros carros estacionados na rua sentem a vibração e disparam seus alarmes. O som na comunicação humana abrange todas as competências fônicas gerais e específicas. Na competência cultural, no nível paralinguístico, por exemplo, quando uma pessoa grita com seu interlocutor, provoca-lhe um golpe que o fere (CANTERO, 2004a). Em contrapartida, se esse mesmo sujeito-enunciador sussurra no ouvido de uma pessoa amada, materialmente, é uma carícia (CANTERO, 2004a). Esse fenômeno ocorre na língua oral, ocorre nas competências fônicas do indivíduo. Por esta razão, o ensino da pronúncia como língua oral merece seu lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem de línguas e não estar em segundo plano.

Analisando, ainda, a citação anterior, destaca-se este fragmento: “[...] esta dimensão fônica da língua (língua oral = língua) [...]”, note-se que Cantero define língua oral como língua. Isto, porque, para o autor é redundante chamar a língua (a linguagem natural) de oral, já que ela é falada, sendo oral por natureza¹³. Enfatiza-se que, em seu texto, o autor ressalva que à exceção se acha na Língua de Sinais, cuja linguagem sinalizada para os surdos faz as vezes de linguagem natural (CANTERO, 2020, p. 15). Antes de definir essa linguagem natural e contrapô-la à linguagem artificial, note-se, primeiro, que o autor distingue os termos língua e linguagem. Para ele, por um lado, a linguagem é um código, ou seja, um sistema organizado de signos estabelecidos arbitrariamente para trocar informação. Por outro lado, ele considera língua como aquela usada na comunicação humana, também chamada de linguagem verbal ou linguagem articulada (CANTERO, 2020, p. 15).

Retomam-se os conceitos de linguagem natural e artificial. Por um lado, a linguagem artificial é “um sistema de signos criado conscientemente (artificialmente) pelos seres humanos para servir de via de comunicação em contextos muito específicos, nos que conveio substituir a língua comum” (CANTERO, 2020, p. 12, tradução própria)¹⁴. Por outro lado, a linguagem

¹⁴ [...] un sistema de signos creado conscientemente (artificialmente) por los seres humanos para servir de vía de comunicación en contextos muy específicos, en los que, por una u otra razón, conviene sustituir la lengua común [...].

natural é a “base de todas as outras linguagens ‘artificiais’, a linguagem que serve como mediadora entre a consciência e a realidade, em que está codificado o pensamento e graças à qual se forma, durante seu processo de aquisição, nossa mente: isto é, a língua” (CANTERO, 2020, p. 12, tradução própria)¹⁵. O autor complementa sua definição justificando que “a língua é uma linguagem ‘natural’ porque sua aquisição é paralela à aquisição da nossa própria natureza humana, isto é, à formação da consciência” (CANTERO, 2020, p. 12, tradução própria)¹⁶. Portanto, a dimensão fônica da língua está nas palavras faladas, nos sons que dão forma à língua. Ressalta-se que pronunciar não é só emissão de sons, mas a capacidade de integrá-los, dando fluência e inteligibilidade aos discursos. É por isso que o ensino da pronúncia —esta parte material da língua— precisa incorporar-se à realidade da sala de aula, tratando-a como de fato é: comunicação oral. Traz-se essa discussão em alguns estudos sobre o ensino da pronúncia no contexto brasileiro, os quais se abordam na sequência.

2.1.4. Estado da arte do ensino da pronúncia no Brasil

No contexto brasileiro ainda há uma carência lacunar de estudos sobre o ensino comunicativo e significativo da pronúncia em E/LE (ALVES, 2019). Nesse sentido, Alves (2019) fez um levantamento na base digital de teses e dissertações da Capes e encontrou, entre outros trabalhos sobre o ensino de E/LE, sete pesquisas que versam sobre a pronúncia:

- “*Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2: em foco, as sibilantes*”, de Davidson Martins Viana Alves (Dissertação de 2017);
- “*Ensino de pronúncia no Curso de Espanhol do Núcleo de Línguas da Uece: Diagnóstico e Proposta Didática*”, de Carla Aguiar Falcão (Dissertação de 2009);
- “*Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção*”, de Maria Alejandra Pasca (Dissertação de 2003);
- “*A produção das vogais médias do espanhol na interlíngua de aprendizes cearenses*”, de Kátia Cilene David da Silva (Tese de 2012);

¹⁵ [...] el lenguaje en el que se basan todos los demás lenguajes «artificiales», el lenguaje que sirve como mediador entre la conciencia y la realidad, en el que está codificado el pensamiento y merced al cual se forma, durante su proceso de adquisición, nuestra mente: es decir, la lengua.

¹⁶ [...] la lengua es el lenguaje «natural» porque su adquisición es paralela a la adquisición de nuestra propia naturaleza humana, esto es, a la formación de la conciencia.

- “*Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do Centro-Oeste brasileiro*”, de Luciana Schuster (Dissertação de 2009);
- “*Um estudo fonético-acústico sobre róticos em variantes do espanhol*”, de Maria da Piedade Soares Cóstola (Dissertação de 2017); e
- “*Percepção e produção de vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro*”, de Giane Rodrigues dos Santos (Tese de 2014).

Silva (2017) também observou essa carência em materiais didáticos dedicados ao ensino da pronúncia de E/LE no Brasil, principalmente no tocante ao ensino da prosódia. Segundo ela, o ensino da pronúncia no Brasil ainda se relaciona ao ensino de sons isolados, desconsiderando-se a prosódia que, segundo ela, é “colocada em segundo plano e pouco ou quase nada se ensina sobre ela” (SILVA, 2017, p. 77). Isto é uma falha, pois, de acordo com a autora, a produção dos sons se dá concatenadamente na fala, integrando-se à prosódia. Nesse sentido, Silva (2017) tenta preencher essa lacuna propondo algumas atividades para que o professor de E/LE aplique em sala de aula. Ela reitera, portanto, a necessidade de inclusão de tarefas para o ensino explícito da prosódia do espanhol nas aulas de E/LE.

Pinho (2021) também aborda as lacunas do ensino da pronúncia do espanhol no contexto brasileiro, mas sob a ótica dos documentos e parâmetros oficiais nacionais. De acordo com o autor, há uma deficiência lacunar sobre o ensino da pronúncia no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De igual modo, o autor aborda que há uma total exclusão sobre o ensino da pronúncia nos documentos oficiais: nas Orientações Curriculares para o ensino Médio (OCM, 2006), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2002) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN EM, 1999). Nessa perspectiva, o autor explana que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz apenas três referências à pronúncia. Apesar de a BNCC reconhecer a importância do ensino da pronúncia, não especifica como abordá-lo, minimizando-o, pois o limita a apenas dois momentos, dissociando-o de situações efetivamente comunicativas (PINHO, 2021).

Falcão (2012) trata as lacunas e o descuido do ensino da pronúncia no contexto da educação à distância. Segundo a autora, nessa modalidade o aluno tem pouco ou nenhum contato com o professor, precisando dedicar-se mais ao aprendizado da pronúncia, uma vez que as práticas orais são muito limitadas. Para ela, há a necessidade de promoção do desenvolvimento do ensino da pronúncia em sala de aula contextualizadamente, levando-se em consideração os elementos segmentais e suprasegmentais, com vistas a se alcançar uma

comunicação inteligível. Ela traz uma proposta didática que visa reunir sugestões referentes a conteúdos, procedimentos e atividades para o ensino da pronúncia. Esta proposta consiste em atividades de percepção, de prática controlada e de prática livre.

Em suma, esses foram alguns trabalhos encontrados que situam o ensino da pronúncia no Brasil. Esses estudos comprovam como ainda são necessárias e pertinentes pesquisas que busquem contribuir com o ensino da pronúncia em E/LE, contextualizada e significativamente. Além disso, esses estudos priorizam o desenvolvimento da prosódia e se distanciam da prática de ensino de sons isolados, pois os concebem dentro da fala, integrando segmentos e suprasegmentos com foco na inteligibilidade comunicativa. Assim, buscam-se outras maneiras de trabalhar a pronúncia, afastando-se de metodologias prescritivas, como a correção fonética, a qual se descreve na sequência.

2.1.5. Da correção fonética à Didática da Pronúncia

A correção fonética visa à prescrição de uma norma correta de pronúncia. Para isto, serve-se de métodos baseados em suporte escrito, em técnicas de articulação, em discriminação dos sons e em percepção de frequências da língua. A exemplo disso, faz-se referência ao método direto, ao método de transcrição fonética, ao método áudio-lingual (ou fono-articulatório), ao método estrutural (ou de pares mínimos) e ao método verbo-tonal (o primeiro a se preocupar com o ritmo e a entoação de frases). Evidencia-se na Figura 6 o objetivo de cada um desses métodos para o ensino da pronúncia.

Quanto aos métodos fono-articulatório e verbo-tonal, vale a menção de que Padilla (2015) traz em seu livro uma discussão pertinente sobre eles. O autor estabelece um diálogo entre a fonética teórica e a pronúncia para o ensino de E/LE, desenvolvendo um protocolo de ação fono-cognitivo. Ele assume, entre outras metodologias, a proposta verbo-tonal, fazendo uma releitura desta em aplicações didáticas. Apesar de seu livro não ser verbo-tonalista, compartilha com este método algumas ideias para o ensino da pronúncia, propondo exercícios que integram segmentos e suprasegmentos à fala, podendo-se usá-los para atividades contextualizadas e significativas.

Figura 6 - Métodos didáticos no ensino da pronúncia

| Enfoques didácticos | Métodos de enseñanza | Objetivo principal | Palabra clave | Actitud frente al alumno | Recursos didácticos |
|---------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------|---|--|
| Prescriptivo | <i>Corrección directa</i> | «Corregir» | <i>Norma</i> | Respetar las reglas. | Guialenguas, espejo. |
| | <i>Fonoarticulatorio</i> | | | Errores = faltas | Gráficos articulatorios. |
| | <i>Transcripción Fonética</i> | | | Culpabilidad. | Transcripción fonética. |
| Terapéutico | <i>Estructural</i> | «Curar» | <i>Sistema</i> | Alumnos «sordos». | Grabaciones. |
| | <i>Verbotonal</i> | | | «Contagio» de la L1. | Instrumental fonético. |
| | <i>Tomatis</i> | | | No culpabilidad. | Filtros auditivos. |
| Comunicativo | <i>Pronunciación por tareas</i> | «Adquirir» | <i>Competencia</i> | Aún no hay competencia fonética: pronuncian en su L1. | Inmersión fónica. Interlocutores habituales. Contextos significativos. |
| | <i>AICLE</i> | | | | |
| | <i>Enfoque oral</i> | | | | |

Fonte: Cantero (2020, p. 40).

Tradicionalmente, o ensino da pronúncia se baseava na mediação da leitura e da escrita. Tratava-se de uma reeducação fonética, pois o objetivo era uma pronúncia correta: a partir do código escrito. Por muito tempo, o conceito de pronúncia esteve relacionado com o de ortografia. Com isso, o professor se centrava em corrigir cada som, isoladamente, produzido pelos alunos. Nesse momento, não se atentava ao fato de que não há emissão de um som depois do outro na fala; pelo contrário, a emissão dos sons se dá em blocos ou grupos fônicos (CANTERO, 2003). Esta integração dos sons no discurso é evidente neste fragmento:

[...] o interesse do ensino da pronúncia não se centra tanto nos sons propriamente ditos, e sim na *produção de discursos coerentes, bem articulados*: é mais importante, assim, a entoação e o ritmo do que os *sons isolados*; e, entre os sons, são mais importantes as vogais tónicas do que as átonas, e estas do que as consoantes (CANTERO, 2003, p. 570, grifos próprios, tradução própria)¹⁷.

¹⁷ [...] el interés de la enseñanza de la pronunciación no se centra tanto en los sonidos en sí mismos, sino en la producción de discursos coherentes, bien articulados: es más importante, así, la entonación y el ritmo que los sonidos aislados; y, entre los sonidos, son más importantes las vocales tónicas que las átonas, y éstas que las consonantes.

A este respeito, a fala se constitui de elementos segmentais, isto é, os sons vocálicos e consonantais e de elementos suprasegmentais, ou seja, o acento, o ritmo e a entoação. Desses elementos, os suprasegmentais são os mais relevantes (CORTÉS MORENO, 2002; CANTERO, 2002; FONSECA DE OLIVEIRA, 2013), pois dão coerência e personalidade à língua. Efetivamente, no momento de enunciação oral é natural que o falante relacione, organize e integre todos esses elementos para alcançar essa inteligibilidade e fluência com os seus interlocutores. Isto é possível graças à prosódia (ou elementos suprasegmentais). Inconscientemente, o falante hierarquiza esses fenômenos fônicos e consegue dar sentido ao seu discurso. Pode-se até não perceber —por seu caráter espontâneo e natural— mas se destacam uns sons sobre os outros ao falar: o acento; marca-se a recorrência desses acentos nos enunciados: o ritmo; e se adequa um tom para cada tipo de intenção comunicativa: a entoação. Analisa-se, mais detalhadamente, cada um desses elementos, a começar pelo acento:

O acento é um fenômeno de proeminência que permite realçar uns sons sobre outros: umas vogais sobre outras. As vogais tônicas se destacam frente às vogais átonas. Esta proeminência se manifesta, em primeiro lugar, pelas vogais tônicas terem um tom mais alto do que as vogais átonas [...]. Também, pelas vogais tônicas serem mais largas do que as átonas, e terem uma maior intensidade (CANTERO, 2003, p. 563, grifos do autor, tradução própria)¹⁸.

A partir desse fragmento notória é a mutabilidade entre as vogais. Isto se dá pelo próprio acento de cada palavra que impacta na forma como se enunciam esses elementos vocálicos. A exemplo disso, faz-se referência ao acento de /'a.θja/ 'hacia' e /a.'θi.a/ 'hacia'. Na primeira, o acento de palavra está em /'a/ e na segunda em /'θi/. Se o falante não é capaz de distinguir esse realce fônico, poderá ter problemas na comunicação. Por outro lado, apesar de haver, em um enunciado, mais de um segmento vocálico tônico, apenas um se destaca sobre os outros, tornando-se o núcleo da frase. Isto se deve à inflexão tonal, a qual desempenha um papel importante na entoação, como se observa neste fragmento:

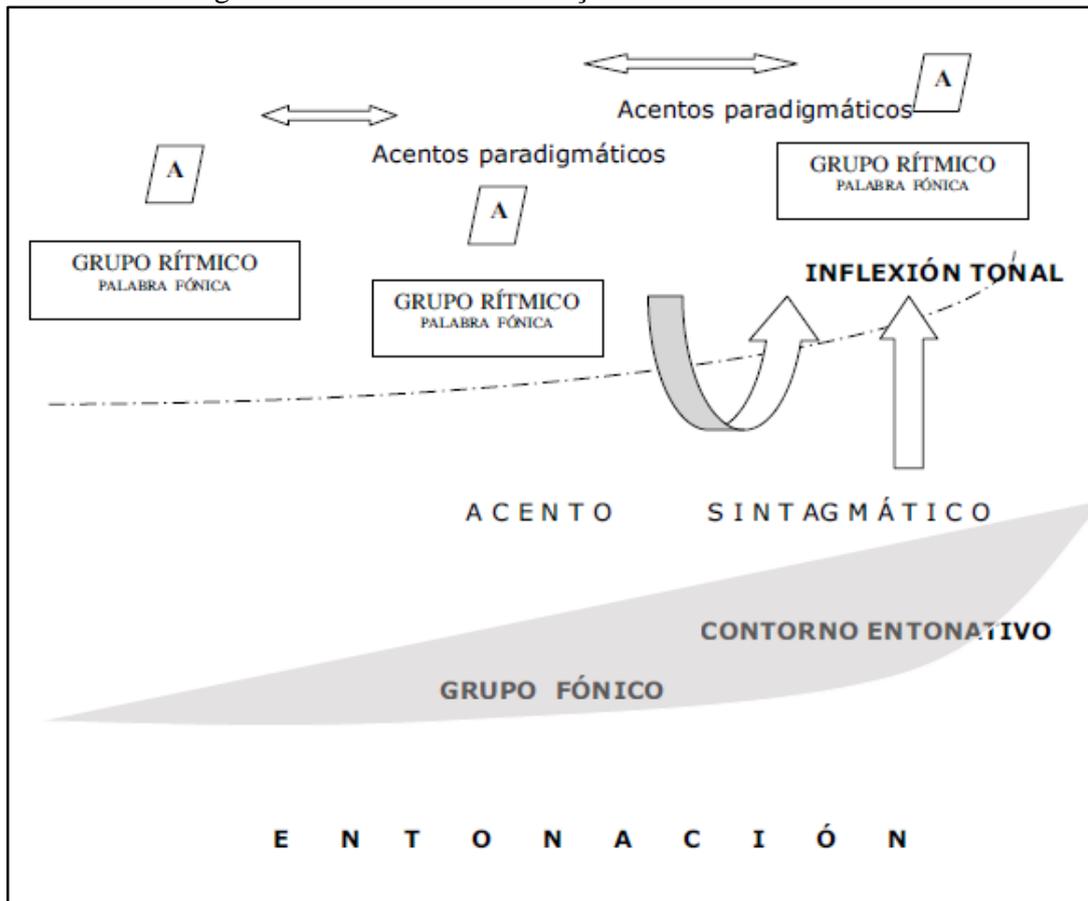
A voz com a que falamos (cujo núcleo são as vogais, porque as vogais são voz, frente às consoantes que podem não o ser) tem um timbre determinado (o timbre de nossa voz pessoal, mas também o timbre de cada som individual, de cada segmento), uma intensidade e um tom. Na realidade, cada som sonoro (com voz) tem seu próprio tom. A sucessão destes tons constitui uma espécie de melodia, a que chamamos entoação. A entoação, então, vem a ser a «melodia da fala». Mas não é uma melodia infinita, e sim uma sucessão de pequenas melodias bem delimitadas, chamadas contornos entoacionais. Cada contorno entoacional tem um núcleo que o delimita, que é uma

¹⁸ El *acento* es un fenómeno de prominencia que permite poner de relieve unos sonidos sobre otros: unas vocales sobre otras. Las vocales *tónicas* se ponen de relieve frente a las vocales *átonas*. Esta prominencia se manifiesta, en primer lugar, en que las vocales tónicas tienen un tono más alto que las vocales átonas [...]. También, en que las vocales tónicas son más largas que las átonas, y tienen una mayor intensidad.

inflexão tonal: o acento de frase (CANTERO, 2003, p. 564, grifos do autor, tradução própria)¹⁹.

A partir deste excerto, percebe-se que a entoação e o acento não ocorrem separadamente: um precisa do outro. Nesse sentido, o acento de frase (ou acento sintagmático) é o núcleo do enunciado; já a sua inflexão tonal é o núcleo do contorno entoacional. Representa-se, assim, esta relação:

Figura 7 - Modelo da constelação dos fenômenos da fala



Fonte: Giralt Lorenz (2012, p. 18).

Portanto, o papel da entoação é integrar contornos melódicos (função prelinguística), distinguir frases (função linguística) e expressar emoções no discurso (função paralinguística).

¹⁹ La voz con la que hablamos (cuyo núcleo son las vocales, porque las vocales son voz, frente a las consonantes que pueden no serlo) tiene un timbre determinado (el timbre de nuestra voz personal, pero también el timbre de cada sonido individual, de cada segmento), una intensidad y un tono. En realidad, cada sonido sonoro (con voz) tiene su propio tono. La sucesión de estos tonos constituye una especie de melodía, a la que llamamos *entonación*. La entonación, entonces, viene a ser la «melodía del habla». Pero no es una melodía infinita, sino una sucesión de pequeñas melodías bien delimitadas, llamadas *contornos entonativos*. Cada *contorno entonativo* tiene un núcleo que lo delimita, que es una *inflexión tonal: el acento de frase*.

A entoação prelinguística constitui o elemento integrador da fala e permite sua inteligibilidade. Ela abrange os fenômenos do acento e da entoação na hierarquia fônica e caracteriza os distintos dialetos. A desorganização deste tipo de entoação afeta a fala dos estrangeiros, gerando, conseqüentemente, o acento estrangeiro (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2007).

A entoação linguística diz respeito às unidades fonológicas de caráter suprasegmental capazes de distinguir unidades de discurso significativas, como as frases, por exemplo. Estas unidades fonológicas são os tonemas, os quais se caracterizam por traços fonológicos binários, quais sejam: /±interrogativa, ±enfática, ±suspendida/ (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2007). As entoações linguísticas do espanhol são as seguintes:

- *Entoação declarativa (ou neutra)*: com uma linha melódica plana (um primeiro pico baixo e uma declinação mínima), caracteriza-se por uma inflexão final descendente.
- *Entoação interrogativa*: com uma linha melódica que sobe e desce (um primeiro pico alto e uma declinação pronunciada) e uma inflexão final ascendente.
- *Entoação enfática*: com uma linha melódica ondulada, quebrada, que não segue o esquema normal (com diversos picos e declinações); pode ser declarativa enfática (final descendente) ou interrogativa enfática (final ascendente).
- *Entoação suspendida*: como a declarativa ou interrogativa, mas sem a inflexão final.

A entoação paralinguística se refere às margens de dispersão dos tonemas /+enfáticos/, nos quais ocorrem às variadas realizações expressivas, emotivas e idiossincráticas do falante (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2007).

A integração fônica da fala ocorre por meio da hierarquização dos sons por blocos fônicos em diferentes níveis de organização (a sílaba, a palavra e o grupo fônico) com seus respectivos núcleos, que no geral são vogais (CANTERO, 2003, p. 567). É graças a esta hierarquização que há inteligibilidade e fluência na comunicação.

A primeira hierarquização consiste na diferenciação entre vogais e consoantes. Enquanto as primeiras sempre são núcleo de sílaba; as segundas sempre são margem de sílaba. Entre as vogais, há tônicas e átonas; sendo as primeiras as mais importantes (CANTERO, 2003); e, por isso, sempre são núcleo de uma palavra fônica, como se observa neste fragmento:

Uma «palavra fônica» é uma palavra mais os elementos gramaticais átonos que se pronunciam solidariamente com ela. Assim, «casa» é uma palavra fônica, mas também o é a expressão «la casa», que embora seja formada por duas «palavras» desde o ponto de vista gramatical (o artigo «la» e o substantivo «casa»), constitui uma

unidade fonética [lakása]. Também são palavras fônicas: «nuestra casa», «contra la casa», «desde la casa», etc. (CANTERO, 2003, p. 568, tradução própria)²⁰.

Nota-se daí que uma palavra fônica corresponde ao bloco de sons organizado em torno de uma vogal tônica. Como a palavra fônica é o constituinte central do ritmo, também pode denominar-se grupo rítmico. Embora importante, a palavra fônica ou grupo rítmico não constitui a maior unidade do discurso, e sim o grupo fônico (CANTERO, 2003). Consta-se isto a partir desta citação: “um *grupo fônico* é formado por uma série de palavras fônicas organizadas em torno de uma inflexão tonal. Do ponto de vista da entoação, o grupo fônico coincide com o *contorno entoacional*, cujo núcleo é, igualmente, a inflexão tonal” (CANTERO, 2003, p. 569, grifos do autor, tradução própria)²¹.

Com o exposto, percebe-se que no momento de enunciação oral se emitem grupos fônicos formados por palavras fônicas (ou grupo rítmico). Estas, por sua vez, constituem-se de sílabas, cujo núcleo é uma vogal. Além disso, há a entoação, formada pelo contorno entoacional, cujo núcleo é a inflexão tonal.

Esse tratamento global da língua oral fundamenta à Didática da Pronúncia. Esta abordagem metodológica integra a pronúncia à abordagem comunicativa a partir da língua oral (CANTERO, 1998). Ora, já não importa corrigir por corrigir. O tratamento de sons descontextualizados intermediado pela escrita não é mais o foco. Não é a pronúncia a própria materialidade da fala? Com efeito, e como discurso oral, sua aquisição eficiente ocorre na comunicação real, em processos significativos. Este é o lugar da pronúncia. É neste ambiente onde o falante busca o desenvolvimento de sua competência fônica. A erradicação dos erros de pronúncia não é o foco aqui, porque se tem ciência de que o falante ainda está desenvolvendo sua competência fônica.

Em vista disso, cabe aos professores de línguas possibilitar o desenvolvimento da competência fônica de seus alunos, progressiva e significativamente, para que estes sejam falantes competentes fonicamente. Desta forma, serão capazes de compreender o discurso de seus interlocutores e de se fazer compreender, produzindo discursos fluidos, coerentes e

²⁰ Una «palabra fónica» es una palabra más los elementos gramaticales átonos que se pronuncian solidariamente con ella. Así, «casa» es una palabra fónica, pero también lo es la expresión «la casa», que aunque está formada por dos «palabras» desde el punto de vista gramatical (el artículo «la» y el sustantivo «casa»), constituye una unidad fonética [lakása]. También son palabras fónicas: «nuestra casa», «contra la casa», «desde la casa», etc.

²¹ Un *grupo fónico* está formado por una serie de palabras fónicas organizadas alrededor de una inflexión tonal. Desde el punto de vista de la entonación, el grupo fónico coincide con el *contorno entonativo*, cuyo núcleo es, igualmente, la inflexión tonal.

inteligíveis. Uma maneira ótima de tornar isso possível é por meio dos aportes metodológicos do enfoque oral, de acordo com as pesquisas descritas na sequência.

2.2. O enfoque oral

O enfoque oral²² aqui tratado é uma proposta metodológica usada na Didática da Pronúncia que está em perfeita harmonia com a abordagem comunicativa. Apresentam-se, a seguir, seus antecedentes metodológicos e os seus princípios norteadores. Além disso, aborda-se o enfoque oral digital de Spalacci (2014), que no ensino remoto contribuiu para a consecução da ação didática. Por fim, destacam-se as características metodológicas do enfoque oral.

2.2.1. Antecedentes metodológicos

O enfoque oral está presente em vários estudos com foco no desenvolvimento da língua oral e, conseqüentemente, da pronúncia. A exemplo disso, mencionam-se as seguintes teses de doutorado defendidas na Universidade de Barcelona que versam sobre o:

- Enfoque oral en educación primaria (CLARENS, 2020);
- Enfoque oral en educación infantil (PIQUER VIVES 2020);
- Enfoque oral en escuelas de idiomas (GIRALT LORENZ, 2020);
- Enfoque oral digital en educación secundaria (SPALACCI, 2014; 2020);
- Enfoque oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español (LEITE ARAÚJO, 2021).

Estes são alguns exemplos entre os estudos já publicados. As professoras-pesquisadoras destes trabalhos desenvolveram ações didáticas em diferentes contextos educacionais —desde o ensino infantil até o ensino superior— com ótimos resultados. Estas pesquisas demonstraram como o enfoque oral potencializa as competências fônicas gerais e específicas dos alunos. Todas estas investigações consideram os princípios norteadores analisados na sequência.

2.2.2. Princípios norteadores

Segundo Cantero e Giralto Lorenz (2020), o enfoque oral se rege por três princípios fundamentais.

²² O termo enfoque, aqui, refere-se à ação de focar (cf. GIRALT LORENZ, 2012). Não está, portanto, relacionado com teorias sobre a natureza da língua e sua aprendizagem, que são a fonte das práticas e dos princípios sobre o ensino de línguas (cf. RICHARDS & ROGERS, 1998, p. 23).

O primeiro princípio diz respeito ao trabalho da língua oral a partir da própria oralidade, evitando-se, assim, a mediação da linguagem escrita na comunicação oral. Isto, pois, a escrita é um fator crítico na aprendizagem da pronúncia, principalmente nos níveis iniciantes. Com o fito de desenvolver a competência fônica de estudantes de E/LE, o professor deve, então, buscar minimizar o uso do código escrito durante as práticas orais (CANTERO & GIRALT LORENZ, 2020). Ora, a realidade do ensino da pronúncia se distancia deste princípio, uma vez que o eixo das práticas orais em sala de aula é o código escrito.

O segundo princípio se refere ao tratamento da pronúncia como língua oral, descentralizando-o da correção fonética e da produção de sons isolados. A ideia é desenvolver a fluência da fala na comunicação oral de modo interativo. Com isto, o objetivo é se fazer entender e negociar o que se entende com o outro (CANTERO & GIRALT LORENZ, 2020).

O terceiro e último princípio diz respeito à transformação da sala de aula em um contexto significativo para os estudantes. Trata-se, portanto, de fomentar à imersão fônica e torná-los interlocutores habituais, empenhados na consecução de uma tarefa significativa. O foco não é a forma, isto é, não é aprender a língua nem a pronúncia estruturalmente; e sim desenvolver atividades reais mediadas pela comunicação, pela fala, pela pronúncia — espontânea e significativamente (CANTERO & GIRALT LORENZ, 2020). Estes princípios estão presentes, também, no enfoque oral digital, descrito a seguir.

2.2.3. O enfoque oral digital

A proposta de enfoque oral digital (EOD) de Spalacci (2014) contribuiu com esta pesquisa ao longo de seu desenvolvimento no âmbito on-line. Por esta razão, considera-se relevante sintetizar uma publicação em que Spalacci fez um recorte de sua tese doutoral, discorrendo sobre a aplicação deste enfoque em suas aulas de francês como língua estrangeira (FLE).

No vasto universo do ciberespaço, o principal suporte da mediação oral no EOD é o som digital (SPALACCI, 2014). Este se acha disponível em uma extensa base de dados de língua oral: programas de rádio, entrevistas, podcasts, diálogos disponíveis nos CDs dos livros didáticos, nos inumeráveis materiais audiovisuais disponíveis na Internet e, inclusive, nos enunciados que o professor pode vir a gravar com a própria voz.

A este respeito, Spalacci (2014) se serviu desse banco de corpus oral em sua proposta para criar materiais interativos e multimodais que mediassem a língua oral em tarefas de

produção e percepção orais. Para elaborá-los, ela usou três ferramentas digitais gratuitas, a saber: Audacity, Hot potatoes e NVU.

Em primeiro lugar, com o software Audacity, ela editou o som das gravações dos materiais didáticos orais. Além disso, os alunos puderam usá-lo para gravar e modificar suas produções orais. Em segundo lugar, com o software Hot Potatoes, ela criou exercícios autocorretivos com o corpus oral para que seus alunos fizessem tarefas de percepção oral. Isto ocorreu por meio da interação quase exclusiva do som digital —sem a ajuda de textos escritos— pois, às vezes, havia apoio de imagens inseridas nas interfaces das tarefas. Em terceiro lugar, com o software NVU (ou N-view), ela criou menus que apareciam na tela de cada computador, mostrando as instruções das tarefas por meio de hipertexto com links que direcionavam o usuário a diferentes recursos necessários para responder às tarefas de aprendizagem orais.

Spalacci (2014) desenvolveu a sua proposta didática com quatro turmas, em onze sessões semanais, em uma sala de informática. A cada semana, ela possibilitava que os alunos, em duplas, fizessem uma série de tarefas sem a mediação da escrita. Cabe mencionar que não podiam anotar nada durante as tarefas de compreensão e produção orais.

De acordo com Spalacci (2014), a partir dos dados coletados durante a sua ação didática, ela pôde compreender o impacto desta sobre seus alunos. À ela relataram: complexidade na realização das tarefas orais do EOD pela ausência de suporte escrito, exigindo-se mais esforço e concentração do que o de costume; ludicidade, distração (positiva) e amenização na realização das tarefas orais criadas com o Hot Potatoes; desenvolvimento da competência fônica; e satisfação face ao progresso alcançado.

A proposta de EOD de Spalacci também segue as seguintes características metodológicas do enfoque oral.

2.2.4. Características metodológicas do enfoque oral

As características metodológicas do enfoque oral se relacionam com a centralidade dada à língua oral no início da aprendizagem da LE, ensinando-se, primeiro, a forma falada da língua. Isto permite introduzir à pronúncia gradualmente, integrando-a à aprendizagem global da língua desde o primeiro nível. Para um processo eficaz, recomenda-se que os alunos evitem o contato com a ortografia da LE, já que pode induzir ao erro. Embora o enfoque oral defenda o ensino-aprendizagem da LE por meio da oralidade, prescindindo da linguagem escrita, os alunos

podem fazer suas próprias anotações fonéticas, sem, é claro, seguir nenhum código estabelecido (GIRALT LORENZ, 2012).

Nesse sentido, quando se trabalha sem a mediação da leitura e da escrita, recorre-se ao suporte audiovisual para estimular a interação e o uso significativo da língua (GIRALT LORENZ, 2012). Para isto, usam-se dinâmicas que promovem a repetição significativa baseada em simulações, jogos, atuações, entre outros. Vale lembrar que neste enfoque não se evidenciam os erros e suas correções e sim a fluência. Isto, porque, os erros fazem parte do processo de aquisição e tendem a desaparecer quando o aprendiz desenvolve sua competência fônica. No enfoque oral, os estudantes estão envolvidos em seu processo de aprendizagem, direcionado à ação. Eles são capazes de construir, gradativamente, discursos, de desenvolver a autoconfiança e de estabelecer afetividade durante as interações. O enfoque oral segue, ainda, os princípios da comunicação, das tarefas significativas e do significado no processo de aprendizagem, sendo a aprendizagem mediante tarefas —as quais se destacam na sequência— basilar para as suas sequências didáticas (GIRALT LORENZ, 2012).

2.3. O ensino mediante tarefas

Nesta subseção, apresenta-se a abordagem mediante tarefas e sua relevância para a consecução deste estudo. Embora se tenha ciência de diferentes versões de ensino mediante tarefas²³, as que atendem aos objetivos desta pesquisa são as que propõem Zanón (1999), o Quadro (2002) e Cantero (2019).

2.3.1. A tarefa: planejamento, atuação e envolvimento

Trabalhar mediante tarefas implica planejar e organizar as atividades que constituem as aulas, sem prescindir dos programas oficiais, dos materiais e dos livros comunicativos (ZANÓN, 1999, p. 9). O caráter metodológico desta abordagem é relevante para este estudo, pois permite a elaboração de materiais didáticos e o desenho de programas que foquem no desenvolvimento da competência fônica. No ensino mediante tarefas, propõe-se um objetivo ou um produto final para a unidade, servindo como motor de todo o trabalho. Com vistas a alcançar este propósito, trabalham-se todos os aspectos necessários para que os alunos consigam realizar a tarefa final planejada (ZANÓN, 1999, p. 16). Por meio da abordagem por tarefas é possível usufruir de interlocutores habituais, de contextos significativos e de espaços de imersão fônica

²³ Ver Johnson (1979), Long e Porter (1985), Nunan (1989), Foley (1991), Parrott (1993), Martín Peris (1999), Lee (2000), Ellis (2003) e Norris (2009).

em E/LE (CANTERO & GIRALT LORENZ, 2020), não se restringindo à sala de aula e incorporando outras extensões.

A este respeito, destacam-se três tipos de tarefas, segundo Zanón (1999), que permitem a participação dos alunos na tomada de decisões quanto à tarefa final. O primeiro tipo trata das tarefas que são planos de trabalho com vistas à consecução de uma tarefa final, por exemplo: “elaborar um questionário sobre a cidade em que se vive e propor um debate sobre seus problemas e possíveis soluções” ou “elaborar um guia para viver cem anos em forma” (ESTAIRE & ZANÓN, 1994 apud ZANÓN, 1999, p. 17). Esta versão permite o uso de inumeráveis instrumentos sequenciados para a interação rumo à tarefa final. O segundo tipo trata da simulação em que os alunos atuam em torno de um tema, por exemplo: a gravação de um filme (CARE & DEBYSER, 1984 apud ZANÓN, 1999, p. 17). Nesta versão, o papel do professor é guiar os alunos na criação e interpretação dos personagens construídos, facilitando-lhes meios de capacitação, como: exercícios, modelos linguísticos, etc. O terceiro tipo trata dos projetos, que são propostas de trabalho em E/LE, em que se exige o envolvimento dos alunos durante todo o processo para, por exemplo, “ensinar música ao seu professor” (RIBÉ & VIDAL, 1993; VIDAL, 1998 apud ZANÓN, 1999, p. 17). Nesta proposta os alunos:

[...] vivenciam suas próprias experiências em espanhol e decidem com o grupo e com o professor os procedimentos, exercícios e materiais que se utilizarão. A dinâmica de trabalho se destaca pelo alto nível de *envolvimento e participação* dos alunos na definição e elaboração do projeto. (ZANÓN, 1999, p. 17, grifos próprios, tradução própria).²⁴

Todas estas versões de tarefa possuem o mesmo lugar comum: são atividades que visam uma aprendizagem significativa da língua por meio da negociação, da cooperação, da interação e da mediação. Outra definição de tarefa pertinente para a realização deste estudo é a que traz o Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002), a qual se descreve na sequência.

2.3.2. A tarefa e a (inter)ação social

O Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002) promove uma perspectiva acional, a partir da qual se preparam os alunos para agir socialmente por meio de uma abordagem por tarefas. A este respeito, o conceito de tarefa lhe é basilar, uma vez que o nível de competência do aluno

²⁴ [...] vivencian sus propias experiencias en español y deciden con el grupo y el profesor los procedimientos, ejercicios y materiales que se utilizarán. La dinámica de trabajo destaca por el alto nivel de implicación y participación de los alumnos en la definición y elaboración del proyecto.

define-se em função do número de tarefas que este será capaz de realizar. Para o Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002) uma tarefa é:

[...] qualquer ação intencionada que um indivíduo considera necessária para conseguir um resultado concreto na resolução de um problema, no cumprimento de uma obrigação ou na consecução de um objetivo. Esta definição compreenderia uma ampla série de ações, como, por exemplo, mover um armário, escrever um livro, obter determinadas condições na negociação de um contrato, julgar uma partida de cartas, pedir comida em um restaurante, traduzir um texto de uma língua estrangeira ou elaborar um jornal escolar mediante trabalho em grupo (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 10, tradução própria).

Segundo o Quadro (CONSEJO DE EUROPA, 2002), as tarefas fazem parte da vida diária nos âmbitos pessoal, público, educativo e profissional. Elas podem ser simples ou complexas; podem ter mais ou menos etapas ou sub-tarefas. Ao realizá-las, “o indivíduo ativa estrategicamente as competências específicas para desenvolver essas ações intencionadas em um âmbito concreto com um objetivo definido e um resultado específico” (p. 155). Nesse sentido, a comunicação desempenha um papel essencial nas tarefas em que os participantes realizam atividades de interação, expressão, compreensão e/ou mediação.

De acordo com o Quadro (2002), as tarefas comunicativas de caráter pedagógico contribuem para o envolvimento dos alunos em uma comunicação significativa e relevante para eles. Elas se baseiam na natureza social e interativa, em que os alunos participam em situações usando a língua meta para construir tarefas centradas no significado e atendendo às suas necessidades. Com isto, eles se tornam participantes ativos na escolha, no controle e na avaliação da tarefa.

A este respeito, segundo o Quadro (2002), no desenvolvimento de uma tarefa comunicativa, o indivíduo seleciona, analisa, ativa e coordena os componentes das competências necessárias para o planejamento, a execução, a monitorização, a avaliação e, se necessário, a correção da tarefa com o fim de conseguir, de um modo eficaz, o objetivo comunicativo desejado. Assim, o uso das estratégias gerais e específicas contribuem para a integração das diferentes competências do aluno e seu sucesso na realização da tarefa.

Essas distintas competências do aluno se relacionam com os fatores cognitivos, afetivos e linguísticos de cada indivíduo. É importante levá-los em consideração na hora de determinar a dificuldade potencial de uma determinada tarefa. Analisam-se, a seguir, esses três fatores em consonância com o Quadro (2002).

O primeiro fator é o cognitivo, organizado em três partes: familiaridade da tarefa, habilidades e capacidade de enfrentar os requisitos para processar a tarefa.

No que concerne à familiaridade da tarefa, consiste em diminuir a carga cognitiva e facilitar a realização da tarefa segundo o grau de familiaridade do aluno com: o tipo de tarefa e as operações que implica; o tema ou temas; o tipo de texto (gênero); as pautas de interação que vêm junto à tarefa (roteiros e esquemas). O fato de o aluno contar com esquemas mentais próprios, inconscientes ou de aplicação mecânica, pode deixar o campo livre para que ele aborde outros aspectos na realização da tarefa; ou mesmo, facilitar-lhe o conteúdo e a organização do texto; os conhecimentos básicos necessários (assumidos por quem fala ou quem escreve); e os conhecimentos socioculturais pertinentes.

No que diz respeito às habilidades, a realização da tarefa depende da capacidade do aluno em exercer, entre outras: as habilidades organizativas e interpessoais necessárias ao desenvolvimento de distintas fases da tarefa; as habilidades e as estratégias de aprendizagem que facilitam a realização da tarefa e que compreendem: saber desenvolver-se bem quando os recursos linguísticos são insuficientes; ser capaz de descobrir por si mesmo; planejar e fazer um acompanhamento da implementação da tarefa; e as habilidades interculturais que consistem na capacidade de lidar, implicitamente, com o discurso dos falantes nativos.

O segundo fator se refere ao afetivo, que compreende quatro aspectos: a autoestima, ou seja, ter uma imagem positiva de si próprio sem inibição pode contribuir ao sucesso na realização da tarefa; a implicação e a motivação do aluno também contribuem para o sucesso da tarefa; o estado físico e emocional do aluno impacta no desenvolvimento da tarefa: o aluno que está atento e descontraído aprende mais do que o aluno cansado e preocupado; e a atitude do aluno face: ao interesse pelo que é diferente e sua abertura a ele; à disposição de relativizar sua própria perspectiva cultural e seu sistema de valores, de assumir o papel de ‘intermediário cultural’ entre sua própria cultura e a cultura estrangeira e de resolver mal-entendidos e conflitos interculturais.

O terceiro e último fator se refere ao linguístico. Segundo o Quadro (2002), é fundamental planejar e definir os recursos linguísticos necessários à consecução de uma tarefa, como: a riqueza de vocabulário, a correção gramatical e lexical, a fonologia, a ortografia, a fluência, a flexibilidade, a coerência, a propriedade e a precisão. Ao realizar uma tarefa, os alunos têm de controlar tanto o conteúdo como a forma. Quando não se preocupam tanto com aspectos formais, há mais recursos disponíveis para atender aos aspectos cognitivos, vice-versa. Quando os alunos já têm um conhecimento baseado em esquemas mentais próprios, podem concentrar-se mais no uso mais correto de estruturas e formas menos estabelecidas, como ocorre em atividades de interação e de expressão espontânea.

Para além desses fatores mencionados, o Quadro (2002, p. 160) descreve, ainda, as condições e restrições que afetam à dificuldade das tarefas de interação e de expressão, a saber: o apoio, o tempo, o objetivo, a previsão, as condições físicas e os participantes. Destaca-se, a seguir, cada um desses aspectos.

O primeiro aspecto diz respeito ao apoio, que consiste no provimento de informações sobre o contexto e a disponibilidade de ajuda linguística, os quais podem reduzir a dificuldade da tarefa (2002, p. 160). Nesse prisma, o Quadro organiza o apoio em dois graus:

- I) Grau de contextualização facilitado: consiste no provimento de informação suficiente e adequada sobre os participantes, os papéis que desempenharão, o conteúdo, os objetivos, o ambiente (incluindo o apoio visual) e as instruções ou orientações adequadas, claras e suficientes para a realização da tarefa.
- II) Grau de ajuda linguística proporcionada: ensaiar a tarefa, realizar uma tarefa paralela em uma fase preparatória e dispor de apoio linguístico contribuem, nas atividades de interação, para criar expectativas, para relembrar experiências anteriores e para ativar conhecimentos prévios e esquemas adquiridos. As atividades prévias às tarefas de expressão podem tornar-se mais fáceis proporcionando recursos como obras de referência, modelos adequados e ajuda de outras pessoas.

O segundo aspecto se relaciona ao tempo de duração de uma tarefa. Assim, quanto menos tempo se tem para a preparação de uma tarefa, mais complexa esta será. Nesse sentido, o Quadro (2002, p. 160) considera quatro fatores: o tempo disponível para a preparação da tarefa (em que medida é possível planejá-la e ensaiá-la), o tempo disponível para a execução da tarefa, a duração dos turnos de intervenção e a duração da tarefa.

O terceiro aspecto concerne ao objetivo, que trata da finalidade da tarefa. Assim, quanto mais negociação se exige para a consecução dos objetivos de uma tarefa, mais complexa será a sua realização. Dessa forma, o Quadro define dois fatores relativos aos objetivos: a convergência ou divergência dos objetivos da tarefa e a atitude dos alunos e do professor face frente a eles.

O quarto aspecto se refere à previsão, que diz respeito ao caráter de previsibilidade ou imprevisibilidade da tarefa. Assim, quanto mais mudanças nos parâmetros da tarefa enquanto esta estiver desenvolvendo-se, mais complexidade trará para os interlocutores. Por um lado, em uma tarefa de interação, a introdução de qualquer elemento inesperado (como a chegada/saída

de um participante de um grupo) obriga o aluno a recorrer a estratégias apropriadas para enfrentar esta nova situação. Por outro lado, em uma tarefa de expressão, torna-se mais complexo o desenvolvimento de um texto dinâmico (como uma história com mudanças de personagens, de cenas e de tempo) do que criar um texto estático (como a descrição de um objeto perdido ou roubado).

O quinto aspecto faz referência às condições físicas, como fatores externos que dificultam a realização das tarefas de interação. A exemplo disso, o Quadro (2002, p. 161) considera o fator interferências (como barulhos, ruídos de fundo, linha telefônica deficiente, conexão travada). Para conseguir comunicar sua mensagem, os participantes devem ser capazes de resolver essas interferências externas.

O sexto e último aspecto considera os participantes, tratando-se as condições que podem diminuir a dificuldade das tarefas interativas entre eles. Nesse sentido, o Quadro (2002, p. 162) descreve quatro fatores: a colaboração dos interlocutores, que diz respeito a facilitar a intercompreensão, falando mais devagar, repetindo algum enunciado ou esclarecendo alguma dúvida; as características da fala dos interlocutores, como o sotaque, se falam de forma clara, rápida ou lenta, com coerência; a visibilidade dos interlocutores (a comunicação cara a cara permite o acesso a aspectos paralinguísticos que facilitam a comunicação); e as competências gerais e comunicativas dos interlocutores, isto é, os conhecimentos sobre o tema de que trata a tarefa e o comportamento (grau de familiaridade com as normas e convenções de uma comunidade específica de fala).

Além desses aportes abordados pelo Quadro (2002), esta pesquisa se apoia na sequência didática formulada por Cantero (2019) —descrita a seguir— para o desenvolvimento de tarefas audiovisuais com vistas ao desenvolvimento das competências fônicas de estudantes brasileiros de E/LE.

2.3.3. A sequência didática de uma tarefa

Cantero (2019) propõe uma sequência didática que permite o desenvolvimento das competências fônicas dentro de um contexto comunicativo genuíno. Nesse sentido, o autor define uma sequência didática como “uma sucessão de atividades entrelaçadas, de modo que todas e cada uma delas tenham sentido precisamente nessa sequência, na qual cada atividade

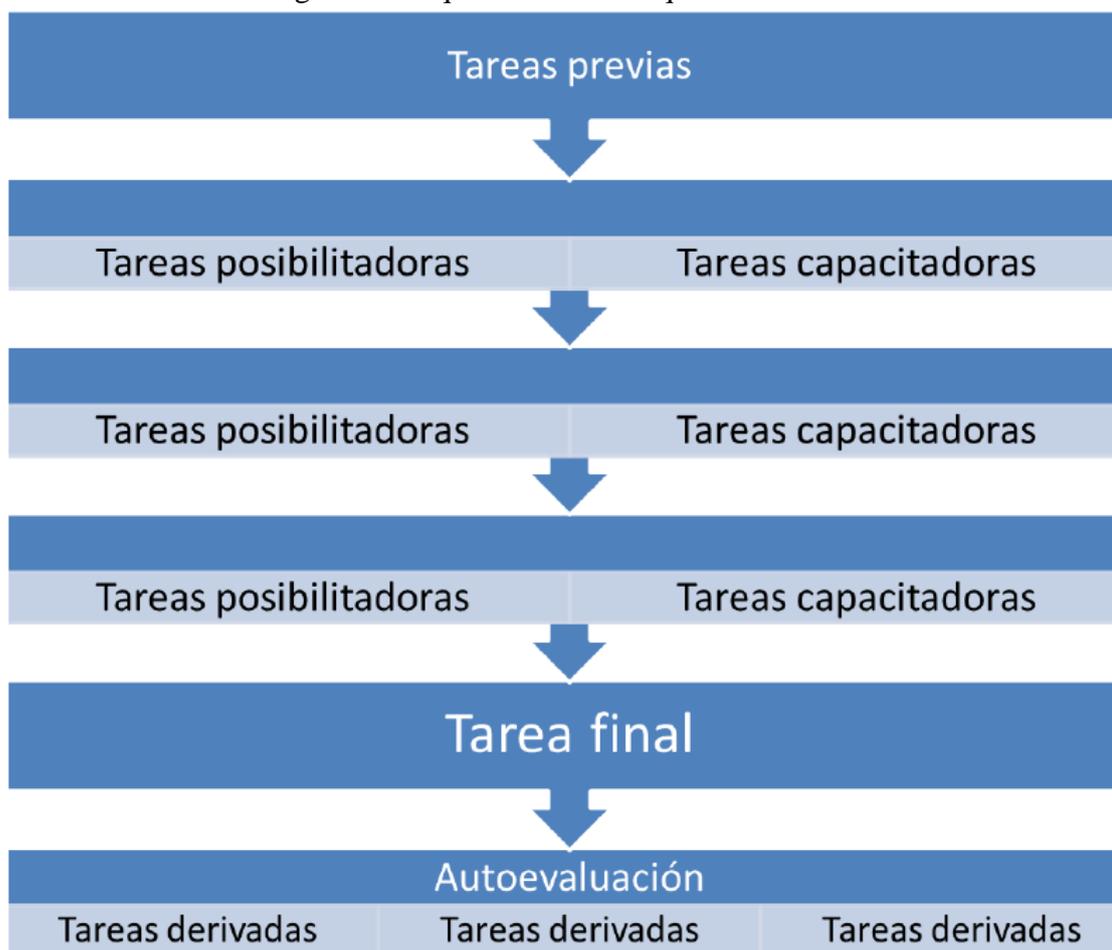
dá sentido à atividade seguinte, e não haja nenhuma atividade desconectada das demais”²⁵ (CANTERO, 2019, p. 77, tradução própria). Para ele, conduz-se esta sequência didática em direção à uma tarefa final com fim significativo. Ele, então, propõe as seguintes tipologias de tarefas:

- *Tarefas prévias (TPv)*: introduzem à temática da sequência e dá sentido à tarefa final.
- *Tarefas capacitadoras (TC)*: exercitam as habilidades linguísticas necessárias à tarefa final: como ensaiar uma obra de teatro (o aluno foca em sua pronúncia e entoação, sem ter a sensação de que está fazendo uma prática fonética). Nestas tarefas, inserem-se os exercícios de pronúncia, léxico e gramática, mas de modo plenamente significativo.
- *Tarefas possibilitadoras (TP)*: permitem (fisicamente) realizar a tarefa final: como criar o cenário ou elaborar a rota de viagem. O trabalho de língua se centra em desenvolver as competências relacionais (mediação e interação), porque consistem em negociar, tomar decisões e trabalhar conjuntamente.
- *Tarefa final (TF)*: é uma atividade que tem pleno sentido em si mesma e cuja complexidade requer uma série de atividades preparatórias. Exemplos de tarefa final são: organizar uma viagem de fim de curso e organizar um evento escolar.
- *Tarefa de autoavaliação (TA)*: permite a autoavaliação (individual e/ou grupal) e a coavaliação entre os alunos, que deste modo poderão ser participantes de seu processo de aprendizagem. Ocorrem depois da tarefa final.
- *Tarefas derivadas (TD)*: permitem que os próprios alunos proponham e realizem atividades complementares para cobrir as carências identificadas na avaliação. Ocorrem depois da tarefa de autoavaliação.

O autor propõe o seguinte esquema para sintetizar essa sequência didática:

²⁵ Una secuencia didáctica es una sucesión de actividades enlazadas, de modo que todas y cada una de ellas tienen sentido precisamente en esa secuencia, en la que cada actividad da sentido a la actividad siguiente, y no hay ninguna actividad desconectada de las demás.

Figura 8 - Esquema de uma sequência didática



Fonte: Cantero (2019, p. 79).

Esta sequência de tarefas parte do princípio de que a comunicação em LE deve ser real e ter um propósito para o uso da língua. Com ela, os alunos podem envolver-se com vistas à realização de algo significativo, participando de intercâmbios comunicativos reais. Estas tarefas podem servir-se do suporte digital mediado pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação, como se constata na sequência.

2.4. As TIC à serviço da aprendizagem

Nesta subseção, trata-se a importância das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Aborda-se, também, como a produção de podcasts (uma TIC por natureza) contribui para o desenvolvimento das competências fônicas. Ademais, discute-se a relevância da produção de curtas-metragens para o desenvolvimento dessas competências.

2.4.1. As TIC em podcast

O avanço enfreável da tecnologia tem transformado radicalmente a sociedade. Nos séculos XIX e XX, a revolução veio com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), acelerando o acesso e o intercâmbio de informações (BORGES, 2000). Na virada do século XXI, o progresso vem com as novas tecnologias, com as novas redes e com as novas mídias. Nasce, então, a era da sociedade da informação e do conhecimento, as quais estão transformando o mundo em uma grande sociedade globalizada e globalizante (BORGES, 2000). A este respeito, as TIC e, especialmente, a Internet são determinantes na educação (ANDERSON, 2004; 2008; HUTCHISON, TIN & CAO, 2008; FAHY, 2008; ELLIOT & MCGREAL, 2008; TOMÉ, 2010; SPALACCI, 2014). No que tange ao ensino de línguas, elas servem como recursos e ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (TOMÉ, 2010; CHACÓN & PÉREZ, 2011; BICETRE, 2013). Verifica-se isto neste trecho:

Graças à facilidade de acesso aos canais de televisão e de rádio de todo o mundo via satélite, cabo e internet, tornou-se fácil encontrar conteúdos na língua que se pretende aprender. A Internet tornou-se um poderoso recurso para a aprendizagem de línguas, sendo que, muitos dos materiais e ferramentas que estão disponíveis são gratuitos. (BICETRE, 2013, p. 11, grifos próprios)

Nota-se, nesse excerto, o impacto dessa acessibilidade na educação, principalmente com o aumento de softwares pedagógicos. Com isto, os educadores podem enfrentar dificuldades em selecionar os materiais mais adequados aos objetivos educacionais (BICETRE, 2013). Quanto a isto, a autora ressalta a importância de avaliá-los criticamente, certificando-se de que não sejam exercícios linguísticos mecânicos, trazidos da década de 60 e 70.

Para Bicetre (2013), o uso das TIC contribui para um trabalho cooperativo, colaborativo e interativo nas duas modalidades de ensino: presencial e à distância, sendo nesta, indispensáveis. Segundo a autora, as TIC, em um curso de conversação, são basilares para o acesso ao conhecimento geral pois “seduzem os alunos, motiva-os muito mais, levando-os verdadeiramente ao desenvolvimento de diversas competências, permitindo-lhes atividades diversificadas” (BICETRE, 2013, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, Chacón e Pérez (2011), descrevem que as TIC e a Internet contribuem ao aprendizado dentro e fora da sala de aula. Isto, pois, oferecem inumeráveis meios que auxiliam o aluno em seu processo de autonomia e autorregulação da aprendizagem. Com isto, é possível guiá-lo em seu desenvolvimento como um indivíduo competente no que diz respeito às exigências desta sociedade globalizada (BORGES, 2000). Para elas, “o uso das TIC

no ensino constitui um recurso mediador da aprendizagem e [que gera] motivação para praticar e usar o idioma em situações reais, além de ajudar na melhora das habilidades linguísticas de uma maneira interativa e colaborativa” (CHACÓN & PÉREZ, 2011, p. 42, tradução própria)²⁶.

A este respeito, elas agregam que a Web 2.0, isto é, a segunda geração da Internet em que estão as redes sociais, contribuem para esta interação, pois permite aos alunos construir comunidades virtuais (CHACÓN & PÉREZ, 2011). Elas defendem que esta rede mais participativa se ajusta aos objetivos que o ensino-aprendizagem de línguas persegue: “apresentação de um conteúdo mais dinâmico, facilidades para a criatividade, a autonomia, a interação, a colaboração, as comunidades virtuais e o uso da língua meta” (CHACÓN & PÉREZ, 2011, p. 42). Elas abordam que, com a evolução da Web, os meios de comunicação tradicionais (jornal, rádio e televisão) deram lugar a novos meios digitais (blogs, wikis, podcasts e vídeos). Isto, no contexto de ensino de línguas, favorece a interatividade e a colaboração entre os alunos e, principalmente, a difusão do conhecimento.

Chacón e Pérez (2011) afirmam que as plataformas de redes sociais na Web 2.0 funcionam como meios autênticos e acessíveis para publicações multimídias dentro de comunidades de aprendizagem. Desta forma, os alunos podem inserir-se no conectivismo, criando seu próprio conteúdo e construindo sua identidade virtual, graças aos espaços interativos. Nesta linha, Bicetre (2013) discute a importância das novas tecnologias para facilitar o acesso ao conhecimento e alerta que: “[...] é imprescindível utilizar diferentes tipos de suportes pedagógicos, especialmente os audiovisuais e multimídias para se obter recursos às estratégias que concretizam uma interação efetiva e diversificada” (BICETRE, 2013, p. 14).

Quanto a isto, Chacón e Pérez (2011) apontam que um dos recursos da Web 2.0 mais úteis e populares no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é o podcast²⁷. Esta ferramenta de voz auxilia tanto professores como alunos em sua conexão com o mundo (STANLEY, 2007 apud CHACÓN & PÉREZ, 2011). Isto, pois, torna possível a comunicação e a interação entre eles, ultrapassando, assim, barreiras espaçotemporais da educação (HARRIS & PARK, 2008 apud CHACÓN & PÉREZ, 2011). Além disso, o podcast fomenta, segundo elas, “a prática de fonemas e aspectos linguísticos relacionados com a entoação, a fluência e o ritmo do idioma”

²⁶ el uso de las TIC en la enseñanza constituye un recurso mediador del aprendizaje y motivación para practicar y usar el idioma en situaciones reales, además de ayudar en la mejora de las habilidades lingüísticas de una manera interactiva y colaborativa.

²⁷ O anglicismo *podcast* (plural *podcasts*) formou-se por acrônimo a partir da marca *iPod*, da *Apple*, um dos reprodutores portáteis de arquivos mp3 (áudio) mais populares, e o termo *broadcast*, que significa 'transmissão' (de rádio). Portanto, *podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido por meio da Internet.

(p. 44). As autoras, baseando-se em Stanley (2005), abordam três tipos de podcast no ensino de línguas:

- I) podcast autêntico: trata-se de um recurso de áudio para estudantes em níveis avançados, gravado, normalmente, por falantes nativos da língua que não o criaram para fins educativos.
- II) podcast do professor: trata-se de um recurso de áudio gravado pelo professor para seus alunos para percepção oral e/ou revisão de matéria.
- III) podcast do estudante: trata-se de um recurso de áudio gravado pelos alunos com a ajuda do professor para desenvolver produção e percepção orais.

No que concerne às funções do podcast na educação, Chacón e Pérez (2011) revisam a literatura para demonstrá-las. Primeiro, as autoras citam McLoughlin e Chan (2008), os quais o descrevem como um meio de promover a colaboração entre os estudantes, em função de produtores, estimulando a criação do conhecimento individual e coletivo. Elas explicam que, no estudo desses autores, os alunos elaboraram o podcast como material de apoio prévio à aula para diminuir a ansiedade causada pelo conteúdo e pela avaliação. Como resultado, os alunos se sentiram mais motivados e confiantes nas aulas. As autoras citam o estudo de Abdous, Camarena e Facer (2009) que demonstrou como o uso do podcast contribui para a aquisição de uma LE, principalmente no que tange às habilidades de produção e percepção orais. Considerando-se o exposto, Chacón e Pérez (2011) concluem que o podcast é uma ferramenta que permite aos alunos planejar, elaborar e produzir seus próprios espaços virtuais, como dar entrevistas, criar diálogos, contar contos, fazer comentários e fazer shows de música na língua meta, por exemplo.

Em suma, as TIC estão à serviço do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em qualquer modalidade de ensino. Constituem ótimas ferramentas de elaboração de materiais autênticos que contribuam para a autonomia e autorregulação da aprendizagem.

Abordou-se aqui a relevância do podcast como publicação multimídia no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ele não é a única ferramenta com ótimos resultados de motivação, interação e diversão: a produção de curtas-metragens também desempenha um papel importante. Trata-se sobre ela na sequência.

2.4.2. As TIC em curta-metragem

No mundo globalizado de hoje, as plataformas digitais, como as de streaming, possibilitam imersão em inúmeras culturas por meio do cinema, a sétima arte da humanidade. A este respeito, no ensino de línguas, dentro de uma abordagem comunicativa, de uma abordagem mediante tarefas e de um enfoque oral, pode-se levar o cinema e o teatro às salas de aula e suas extensões, ativamente e ludicamente. A exemplo disso, pode-se desenvolver a produção de curtas-metragens. Ao levá-la a cabo na aula, os alunos se tornam atores-sociais de seu processo de aprendizagem. Eles, ainda, praticam as quatro habilidades básicas: ler, escutar, falar e escrever em diferentes enredos sob incontáveis temáticas. Isto sem mencionar o desenvolvimento de habilidades básicas digitais, como as TIC (LAKSFOSS, 2008).

Em suas aulas, Ann Laksfoss (2008) trabalha com o uso de materiais audiovisuais e o que mais contribui com o processo de aprendizagem de seus alunos —por seu valor autêntico— é o curta-metragem. Isto, pois, ajuda a desenvolver a motivação, o interesse, a interação e a participação ativa deles. Segundo ela, quando os alunos produzem seus próprios curtas, tornam-se os protagonistas de sua aprendizagem, divertindo-se no processo. De acordo com ela, o uso de curtas-metragens nas aulas de espanhol é uma maneira de o professor se conectar com seus alunos, os quais fazem parte de outra geração e que têm novos estilos de aprendizagem. Para ela, os curtas-metragens possibilitam a manifestação de diálogos, trabalhando-se, conseqüentemente, a morfossintaxe, a comunicação não-verbal, a cultura, as expressões, os costumes e os hábitos, ludicamente. Ela diz o seguinte:

A experiência de muitos de meus alunos é que, ao *trabajar com um proyecto de cortas*, de repente, no lugar de desperdiçar o tempo das aulas, param de contar os minutos e *se dedican con pasión*, para concluir o projeto da melhor forma possível. Estão preocupados com a reação dos colegas e querem me impressionar, não só em relação aos diálogos, mas também com a apresentação completa (LAKSFOSS, 2008, p. 5, grifos e tradução próprios).²⁸

Laksfoss (2008) explana que é possível trabalhar os curtas como projeto em que os alunos trazem seus próprios filmes à aula. Nesse sentido, ela recomenda a turmas numerosas o trabalho em grupos: trios ou quartetos. De acordo com ela, os alunos podem elaborar seu próprio material audiovisual facilmente, pois o processo de filmar, editar e pôr música de fundo é simples. Para isto, segundo ela, basta usar a câmera do próprio smartphone e um software de edição de áudio e vídeo, como Microsoft Movie Maker, Mp3 my Mp3 e Audacity, por exemplo.

²⁸ La experiencia de muchos de mis alumnos es que al trabajar con un proyecto de cortos, de repente, en lugar de malgastar el tiempo de las clases, paran de contar minutos y se dedican con pasión, para concluir el proyecto lo mejor posible. Están preocupados por lo que digan sus compañeros y me quieren impresionar, no solamente en cuanto a los diálogos, sino con la presentación total.

Ela ressalta que muitos de seus alunos têm conhecimentos avançados em tecnologia, o que facilita ainda mais o processo.

Em última análise, Laksfoss (2008) explica que os alunos colaboram mais na atuação de situações e cenas inspiradas em filmes do que aquelas da vida real. Isto, pois, entregam-se à atuação e aos ensaios, o que ajuda na produção dos diálogos, que por sua vez os ajudam a evitar a fossilização de erros, desde que com a intervenção adequada. Segundo ela, a timidez dá lugar à disposição nesse processo criativo, o que não ocorre em uma apresentação tradicional. Ela comenta que os curtas funcionam como um quebra-gelo nas turmas grandes ou em turmas com alunos muito tímidos e expô-los, em sala, dá menos medo, se comparado à uma apresentação ao vivo.

Abordou-se como a produção de curtas-metragens pode contribuir para o desenvolvimento da motivação, da interação e da ludicidade no processo significativo de ensino-aprendizagem de E/LE. Pode acrescentar-se a isto que a produção de curtas contribui ainda para o desenvolvimento das competências fônicas gerais e específicas dos alunos.

Nesta seção, buscou-se bases que atendessem às necessidades desta pesquisa. Para isto, fez-se uma revisão de literatura específica para tentar compreender e promover o desenvolvimento das competências fônicas gerais e específicas em E/LE. Para este estudo foram essenciais os aportes advindos da competência comunicativa —principalmente o modelo de Cantero—, da Didática da Pronúncia, do enfoque oral, da abordagem mediante tarefas e das TICs. Esse quadro teórico orientou o percurso desta pesquisa, juntamente com o referencial abordado na metodologia, a qual se apresenta na próxima seção.

Seção III

Metodologia

3. METODOLOGIA

Nesta seção, expõem-se os elementos que respaldam a metodologia levada a cabo nesta pesquisa. Em primeiro lugar, tratam-se as bases epistemológicas e ontológicas que a respaldaram, quais sejam, a metodologia qualitativa e o método pesquisa-ação, analisados sob uma perspectiva êmica. Posteriormente, descrevem-se o contexto institucional em que se desenvolveu o presente estudo e o perfil dos participantes das ações didáticas. Depois, apresentam-se as etapas da pesquisa-ação. Além disso, referencia-se à pesquisa no ciberespaço para contextualizar a prática docente nas modalidades de ensino presencial e remoto. Por último, apresentam-se os instrumentos de coleta de dados: gravações, questionários e a observação participante fundamentada nos diários de campo.

3.1. Considerações epistemológicas e ontológicas

Partindo-se da complexidade dos fenômenos comunicativos (CANTERO, 2008) para contribuir com o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes brasileiros de E/LE no ensino superior, buscou-se uma metodologia qualitativa orientada à compreensão e interpretação êmica dos fenômenos humanos e dos dados resultantes deste processo. Esta metodologia se define da seguinte maneira:

[...] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 17).

A partir deste excerto, entende-se que a metodologia qualitativa envolve a compreensão de situações singulares e complexas por tratar da subjetividade humana. Com esta metodologia, busca-se extrair significados e sentido das vivências e experiências com sujeitos sociais e os sentimentos que eles trazem consigo. Por este motivo, o pesquisador que ganha a confiança dos participantes, gerando empatia, tem uma grande probabilidade de prosperidade em seu projeto de pesquisa (TAYLOR & BOGDAN, 2002). Este posicionamento vai ao encontro de Chizzotti (2006, p. 26), que defende que este tipo de pesquisa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Em busca de dados significativos para este estudo, de natureza qualitativa-interpretativista (SCHWANDT, 2006)

—pela dialética entre professor-pesquisador e alunos-participantes—, o pesquisador se inseriu em uma perspectivaêmica (FETTERMAN, 2010), compreendendo a experiência subjetiva dos atores de dentro do contexto, por meio de uma identificação empática. Com isso, o pesquisador se serviu do método sociocrítico pesquisa-ação (ELLIOT, 1993, LAVILLE & DIONNE, 1999; EL-ANDALOUSSI, 2004; LATORRE, 2005; TRIPP, 2005; CHIZZOTTI, 2006; BARBIER, 2007; MCKERNAN, 2008; RODRÍGUEZ & VALLDEORIOLA, 2009) com o fim de avaliar e interpretar se e como os resultados de sua proposta didática, com foco no desenvolvimento das competências fônicas, teve um efeito eficaz. Este método de pesquisa é o mais pertinente para este estudo, levando-se em consideração os objetivos desta pesquisa, os quais recapitulam-se a seguir:

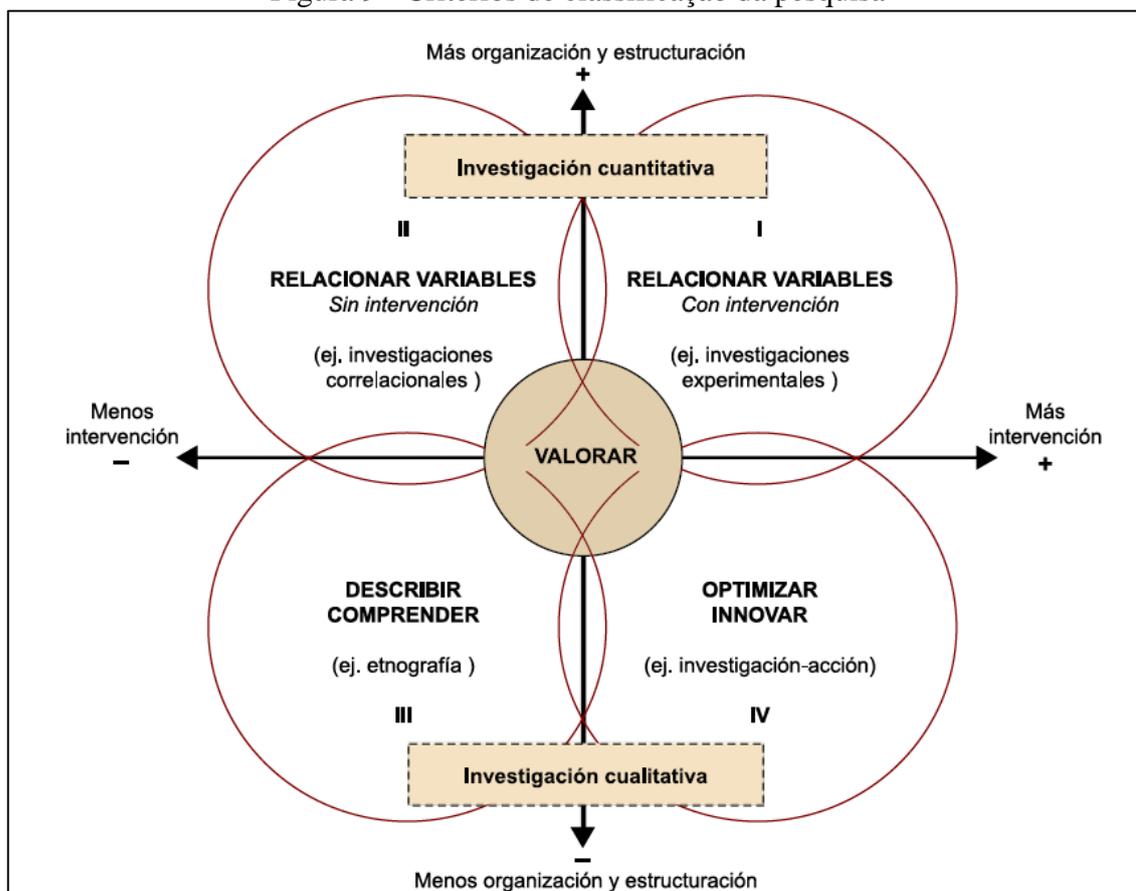
Quadro 1 - Resumo dos objetivos da pesquisa

| Objetivo geral | |
|---|--|
| Elaborar materiais didáticos audiovisuais para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. | |
| Objetivos específicos | |
| 1 | 2 |
| Elaborar e implementar uma proposta didática audiovisual com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. | Avaliar o potencial da proposta didática audiovisual implementada para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. |
| Perguntas de pesquisa | |
| 1 | 2 |
| Quais são as características de uma proposta didática audiovisual que contribuam para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE? | Em que medida os materiais didáticos audiovisuais usados na proposta didática contribuem com o desenvolvimento fônico de estudantes de E/LE? |

Fonte: Elaboração própria.

Em vista dos objetivos descritos, compreende-se que dentre as possibilidades metodológicas existentes, as quais se evidenciam abaixo (Figura 9), a que melhor fundamenta este estudo é a pesquisa-ação, pois objetiva transformar uma realidade insatisfatória no contexto educacional e social visando otimizar e inovar a prática.

Figura 9 - Critérios de classificação da pesquisa



Fonte: Moya et al apud Rodríguez & Valldeoriola (2005, p. 11).

Levando-se em consideração o esquema acima representado, nota-se que a pesquisa-ação pressupõe mais organização e estruturação, bem como mais intervenção frente aos outros métodos comparados. Na sequência, discute-se mais detalhadamente sobre ela.

3.1.1. A pesquisa-ação

Não se sabe bem ao certo as origens da pesquisa-ação, mas parece haver um consenso de quem usou este termo pela primeira vez: o psicólogo social Lewis, em 1944. Trata-se de um método que permite ao professor uma reflexão sobre sua prática docente, possibilitando-lhe propor melhorias nos programas educativos, nas estruturas curriculares, nos planejamentos de aulas, entre outros. A busca por este método se dá quando o professor identifica um problema em sua realidade pedagógica, planeja e implementa uma ação visando solucioná-lo, monitorá-la e avalia seus resultados. À pesquisa-ação cabe, portanto, fundamentar as observações, as reflexões e as mudanças extraídas da ação do professor.

Na década de 60, surgiu uma inquietação de professores ingleses. Eles estavam insatisfeitos com o currículo do sistema educativo, pelo que lutaram por reformas curriculares. Esta reforma se centrou nas disciplinas de ciências humanas. De modo geral, queriam trocar o ensino tradicional e repetitivo por um ensino baseado em temas, focando na realidade e nas necessidades dos alunos (ELLIOT, 1993). Deste movimento fez parte Elliot (1993, p. 88), que define a pesquisa-ação como o “estudo de uma situação social com vistas à melhorar a qualidade da ação em si mesma”²⁹. Para o autor, trata-se de uma reflexão do professor acerca das ações humanas com o fim de compreender os seus problemas práticos e, então, propor-lhes uma modificação. Segundo o autor, o objetivo fundamental da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos. Para isto, deve considerar-se, integralmente, os processos e os produtos, em um movimento reflexivo contínuo. Nesse sentido, a pesquisa-ação é, de acordo com o autor, dependente da reflexão filosófica, sem a qual não há progresso metodológico.

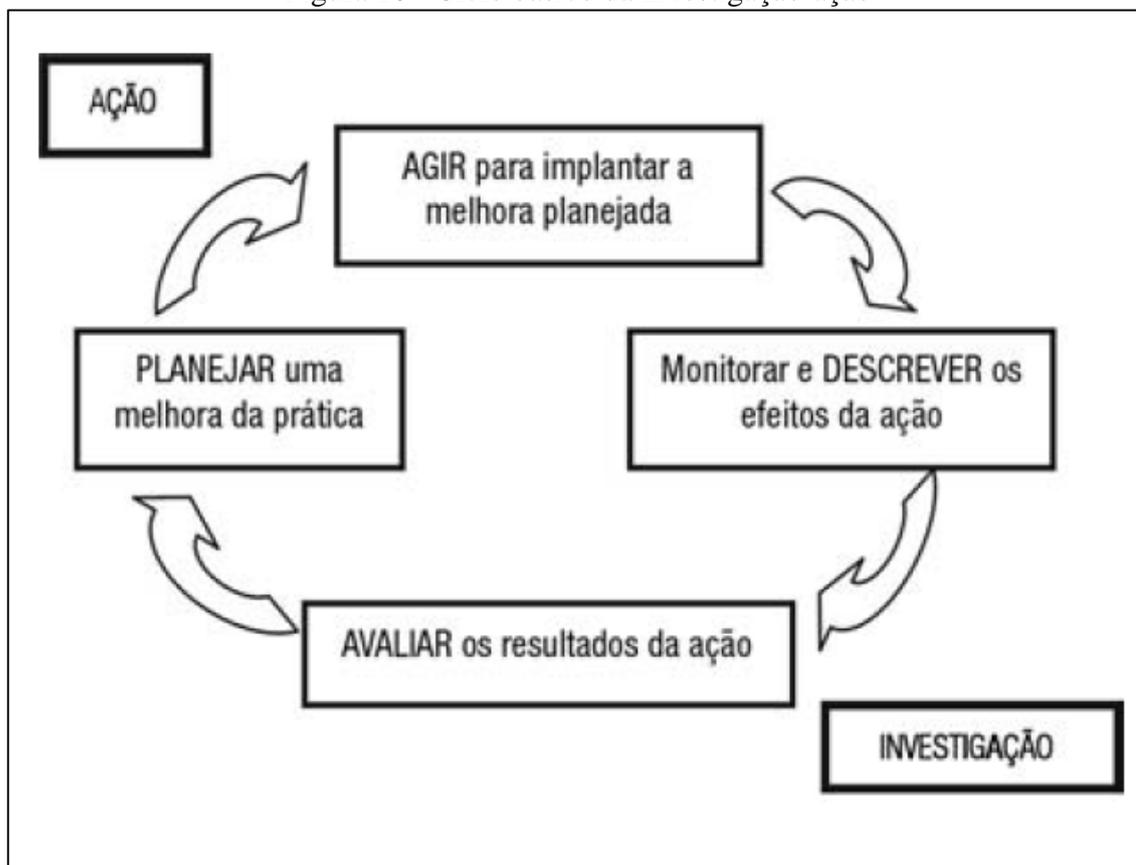
Este processo reflexivo confere a esta metodologia o caráter de pesquisa. A este respeito, El-Andaloussi (2004, p. 86) explica que “na pesquisa-ação a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”. Ele defende que, o modo como se planeja esta ação tem valor e significações culturais do pesquisador e dos atores envolvidos na pesquisa-ação. Esta, segundo o autor, “desenvolve-se enquanto paradigma específico, possibilitando a abordagem dos fenômenos da sociedade em sua complexidade” (EL-ANDALOUSSI, 2004, p. 89). Isto, a seu ver, torna possível que “o pesquisador intervenha em uma problemática social, analisando sua implicação e anunciando a sua finalidade, para mobilizar os participantes na pesquisa-ação. O objetivo desta, de acordo com o autor, “é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação de sinergia, para realizar um projeto social e aperfeiçoar a problemática abordada” (EL-ANDALOUSSI, 2004, p. 91).

Outra definição merecedora de destaque é a de Tripp (2005, p. 447): “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Com isso, é possível, segundo o autor, produzir a descrição dos efeitos das mudanças da prática no ciclo da investigação-ação. Cabe mencionar que a investigação-ação é, para Tripp, um processo superordenado dentro do qual está a pesquisa-ação. Trata-se de um “termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e

²⁹ the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.

investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445-46). Ele representa este ciclo básico da investigação-ação em quatro fases: planejamento de uma solução a um problema identificado, implementação da solução, monitoramento/descrição dos efeitos da ação e avaliação dos resultados da ação. Ele representa esse ciclo desta forma:

Figura 10 - Ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

A pesquisa-ação compartilha deste ciclo básico, contudo, de acordo com o autor, há diferenças no sequenciamento da ação e do monitoramento das fases. Isto ocorre, por um lado, porque na investigação-ação, monitoram-se os efeitos da própria ação durante a fase de ação; por outro, na pesquisa-ação, produzem-se dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (TRIPP, 2005, p. 453). A representação do ciclo da pesquisa-ação consiste em uma sequência de três fases de ação na prática e na investigação sobre a prática. A primeira se refere ao planejamento de uma mudança na prática e da avaliação dos efeitos da mudança na prática. A segunda trata da implementação da mudança na prática e da produção de dados. Já a terceira e última diz respeito à avaliação da mudança da prática e do processo de investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 453).

Tripp (2005) apresenta cinco modalidades de pesquisa-ação, a saber:

- (I) *Pesquisa-ação técnica*: consiste na replicação de uma prática existente em sua própria esfera de prática para realizar uma melhoria.
- (II) *Pesquisa-ação prática*: consiste na projeção de uma prática inovadora visando contribuir para o desenvolvimento dos participantes e melhorar sua aprendizagem.
- (III) *Pesquisa-ação política*: consiste na mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações sobre a ação que se deseja implementar e, assim, mudar o sistema.
- (IV) *Pesquisa-ação socialmente crítica*: consiste na mudança do modo de ver e agir “dominante” do sistema que é injusto de várias maneiras.
- (V) *Pesquisa-ação emancipatória*: consiste na mudança do status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo em uma escala mais ampla, do grupo social como um todo.

Vale mencionar ainda que, de acordo com Tripp (2005, p. 454), há quatro modos pelos quais as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação, a saber:

- *Obrigação*: quando o participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior.
- *Cooptação*: quando um pesquisador persuade alguém a ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada concorda em prestar serviço ao pesquisador.
- *Cooperação*: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceira sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultada), mas em um projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto).
- *Colaboração*: quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadoras em um projeto no qual têm igual participação.

Quanto ao tipo de participação, Tripp (2005) sugere o envolvimento dos alunos pelo menos no nível de cooptação. Nesse sentido, o autor propõe que os alunos auxiliem como informantes; ajudem a colher dados por observação e entrevista de outros participantes; e auxiliem no planejamento e implementação das mudanças na prática.

Em última análise, tratou-se a pesquisa-ação como um método ativo cujo objetivo é intermediar o problema com a solução proposta (CHIZZOTTI, 2006). Barbier (2007) a segmenta em: diagnóstica, participativa, empírica e experimental, sendo a primeira, neste

estudo, fundamental para diagnosticar as dificuldades com a pronúncia e, conseqüentemente, propor tarefas significativas para o seu desenvolvimento.

Esta investigação se efetivou em sala de aula e em suas extensões, visando atender uma demanda social e pertinente. Este movimento se respalda pelo que dizem Laville e Dionne (1999, p. 25): “o triunfo da ciência veio das aplicações práticas, no século XIX, e desde então, os laboratórios deram lugar a vivência prática, o lugar das descobertas científicas”. Estes autores definem este conceito como pesquisa aplicada, cujo objetivo é “contribuir para resolver um problema presente em nosso meio, em nossa sociedade” a partir da visão do professor em exercício (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 86). De fato, o não desenvolvimento da pronúncia em E/LE é um problema enfrentado por muitos professores (LLISTERRI, 2003; IRUELA, 2004; BARTOLÍ RIGOL, 2005; BLANCO, 2014) e pode provocar mal-entendidos e inteligibilidade na comunicação. A pesquisa aplicada se caracteriza pela “aplicação de conhecimentos já disponíveis para a solução de problemas” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 86). Efetivamente, o uso da abordagem mediante tarefas (CANTERO, 2019) e da abordagem oral (CANTERO & GIRALT LORENZ, 2020) são métodos existentes que podem ajudar a resolver este problema detectado.

Nesse sentido, a pesquisa-ação possibilitou a reflexão e a transformação do cenário em que se desenvolveu esta pesquisa. Assim, tendo-se como base os aportes discutidos anteriormente, elaboraram-se ciclos que respaldassem esse processo, os quais se destacam na sequência.

3.1.2. Ciclos da pesquisa-ação implementada

Para os efeitos deste estudo, entende-se cada ciclo interventivo como um ciclo da pesquisa-ação, no qual planeja-se, implementa-se, analisa-se e reflete-se sobre a ação. Cada ciclo foca nesse processo de constante reflexão do professor-pesquisador³⁰ sobre sua ação didática no desenvolvimento das competências fônicas dos alunos-participantes.

Cabe mencionar que esse processo não se deu longitudinalmente com o mesmo grupo de alunos e sim com diferentes grupos. Nesse sentido, reconhece-se que, talvez, poderia ser ideal —se não fosse pelas limitações da pesquisa— o acompanhamento dessa ação com o mesmo grupo por mais um curso, analisando essa intervenção com mais acuracidade. Por outro

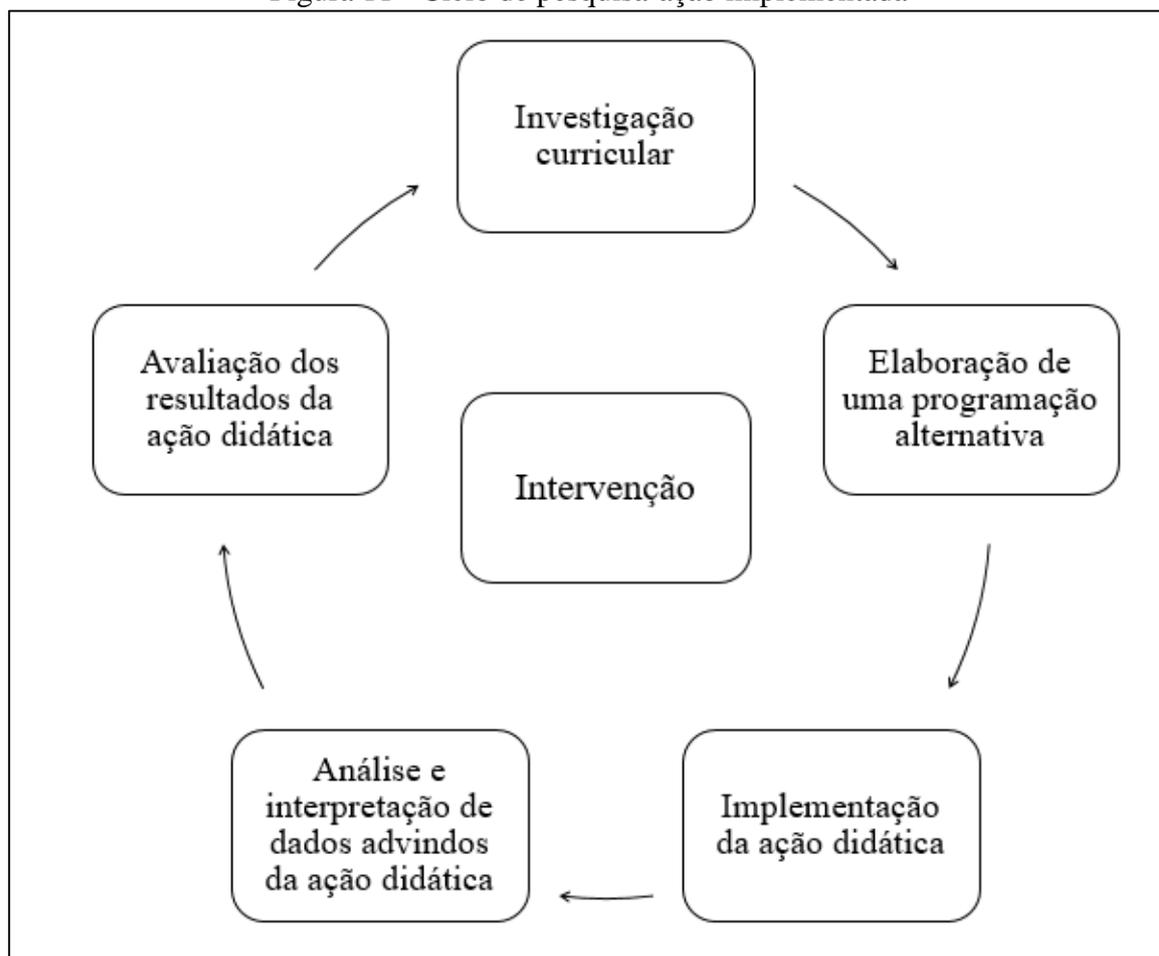
³⁰ Preferiu-se usar a terceira pessoa, abrangendo o sujeito professor-pesquisador, invés da primeira pessoa, ‘eu’, por razões estilísticas. Reconhece-se que o uso da primeira pessoa é perfeitamente plausível e não eliminaria de modo algum o rigor científico da presente pesquisa.

lado, talvez a mesma proposta poderia tornar-se repetitiva e, conseqüentemente, poderia desestimular os alunos-participantes e dar-lhes uma sensação de involução, sendo interessante, quiçá, repensar a sequênciade tarefa final nesse caso. Ademais, seria necessário incorporar os objetivos e os conteúdos presentes na ementa do curso subseqüente, isto é, Língua Espanhola 3. Por estas razões, a presente proposta parece, provavelmente, atender melhor diferentes grupos que possam vir a cursar a disciplina Língua Espanhola 2 e contribuir com outros professores que possam vir a ofertá-la.

É importante ressaltar que o professor-pesquisador desempenhou, por um lado, o seu papel docente preparando e ministrando as aulas, bem como refletindo sobre os resultados positivos e negativos de sua prática, tentando transformar os resultados desfavoráveis em favoráveis. Por outro lado, no decorrer de sua ação, foi construindo-se como pesquisador, graças à reflexão sobre sua prática docente a partir da apropriação de conhecimentos teóricos e metodológicos que fundamentaram sua postura e sua reflexão na ação, visando às modificações na prática. Esta fusão professor-pesquisador permitiu, entre outros, estruturar os ciclos da pesquisa-ação desenvolvida para este estudo, os quais se evidenciam na sequênciade.

Os ciclos que compõem esta pesquisa organizam-se em cinco. O primeiro ciclo refere-se à investigação curricular. O segundo ciclo trata da elaboração de uma programação alternativa. O terceiro ciclo consiste na implementação da ação didática. O quarto ciclo aborda à análise e à interpretação de dados provenientes da ação didática. O quinto e último ciclo avalia os resultados da ação didática. Representam-se esses ciclos da seguinte forma:

Figura 11 - Ciclo de pesquisa-ação implementada



Fonte: Elaboração própria.

No primeiro ciclo, investigou-se, previamente, a base curricular da disciplina para a qual se desenvolveria a ação didática, com o fim de determinar os objetivos e os conteúdos presentes na ementa do curso, o quais se abordam mais detalhadamente na quarta seção.

No segundo ciclo, elaborou-se a programação alternativa para a disciplina. Para esta programação alternativa, levou-se em consideração os conteúdos presentes na ementa — diferenciando-se unicamente pela abordagem metodológica adotada— e a incorporação de conteúdos relativos à pronúncia. Descreve-se esta etapa mais detalhadamente na quarta seção.

No terceiro ciclo, implementou-se a proposta didática desenvolvida no segundo ciclo, a qual se especifica também na quarta seção. Nesta terceira etapa, pôs-se em prática a programação alternativa e os materiais didáticos elaborados com vistas à uma tarefa final, tendo-se o cuidado de realizar modificações concernentes a programação quando pertinentes. Além disso, coletaram-se todos os dados (questionários, gravações e diários de campo) necessários ao último ciclo.

No quarto ciclo, analisou-se e se interpretou os dados obtidos ao longo da ação didática. Com estes dados (analisados na quinta seção), tenta-se responder às perguntas desta pesquisa.

No quinto e último ciclo, avaliou-se potencial da ação didática a partir dos análise e interpretação dos dados provenientes do quarto ciclo. Com esta avaliação, foi possível intervir para melhorar a ação didática e reaplicá-la em outro grupo, em uma segunda fase de implementação.

Em suma, estes ciclos tentam, simplificadaamente, representar o processo complexo de pesquisa-ação que se propôs implementar na disciplina Língua Espanhola 2, cujo contexto institucional de pesquisa se apresenta na sequência.

3.2. Contexto institucional da pesquisa

A pesquisa de campo se desenvolveu no seio da Universidade de Brasília, no âmbito da disciplina Língua Espanhola 2 (doravante LE 2), cuja oferta obrigatória atendia aos alunos do curso Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (doravante LEA), mas se reservavam, ainda, vagas a outros cursos do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, vinculado ao Instituto de Letras. A escolha desta disciplina se condicionou por ser a de nível mais inicial —nível A1-A2 do Quadro— entre as quais ministrava o professor-pesquisador. Trata-se de uma disciplina cuja carga horária totaliza 60 horas, das quais 30 são práticas e 30 são teóricas.

Cabe mencionar que disciplina apresenta algumas características. Para cursá-la, é necessário ter pré-requisito: Língua Espanhola 1, isto, entretanto, não significa que o aluno deva cursar esta disciplina efetivamente, pois pode solicitar convalidação de estudos ao apresentar os documentos exigidos. Este fator é relevante para entender o nivelamento dos alunos: alguns entram com mais conhecimento da língua; e outros, com menos. Outrossim, a disciplina recepciona, semestralmente, 30 alunos, podendo-se acrescentar mais no processo de ajuste de matrícula. A disciplina, ademais, tem lugar no turno vespertino, de 14h às 15h50, às segundas e quartas-feiras, no semestre regular. O professor-pesquisador a ministrou por quatro semestres consecutivos, de 2019 a 2021.

Nesta universidade, em condições normais, o primeiro semestre começa na segunda semana de março e termina na segunda semana de junho. Há um recesso escolar no mês de julho. Já o segundo semestre, inicia-se na segunda semana de agosto e termina na segunda semana de dezembro. Destaca-se esta informação pois a universidade oferece um curso de

verão, durante as férias, nos meses de janeiro e fevereiro, em que se ofertam disciplinas de grande demanda estudantil. Foi em um desses cursos de verão que se implementou a primeira ação desta pesquisa. Neste curso, as aulas, de 110 minutos, ocorreram de segunda à sexta-feira, de 16h às 17h50, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020. Duraram seis intensas semanas, totalizando uma carga horária de 60 horas. Ademais, como se aborda mais adiante, no período de ensino remoto emergencial, de 2020 ao momento de redação desta dissertação (2021), os semestres se organizaram diferentemente e as aulas foram on-line. Sintetizam-se as informações aqui descritas da seguinte forma:

Quadro 2 - Síntese do contexto institucional da pesquisa

| CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA | | |
|------------------------------------|--|--|
| Segmento educacional | Ensino Superior (Universidade de Brasília) | |
| Curso superior | Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação (LEA-MSI) | |
| Disciplina | Língua Espanhola 2 | |
| Nível | A1-A2 do Quadro | |
| | AÇÃO PRESENCIAL (0/2020) | AÇÃO REMOTA (2/2020) |
| Período de aulas | 06/01/20 a 14/02/20 (6 semanas, curso intensivo de verão) | 01/02/21 a 19/05/21 (4 meses, curso regular) |
| Carga horária | 60h (segunda a sexta, de 16h às 17h50) | 60h (segunda e quartas, de 14h às 15h50) |
| Duração da aula | 1h50 | 1h50 |

Fonte: Elaboração própria.

Salienta-se que os dados relativos à ação didática remota se encontram mais adiante. Na sequência, recupera-se o perfil dos alunos-participantes deste estudo.

3.3. Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresenta-se o perfil de todos os alunos-participantes das duas ações didáticas implementadas presencial e remotamente. Para isto, recuperam-se dados relativos à faixa etária, à formação acadêmica, à posse do pré-requisito para cursar a disciplina e a conhecimentos prévios da língua espanhola. Esta análise foi possível graças aos dados coletados na sondagem inicial dos cursos. Ademais, justifica-se o recorte condizente com as especificidades deste estudo para a seleção de representantes de cada ação didática para avaliar o potencial da proposta de tarefas audiovisuais implementada para o desenvolvimento das competências fônicas segundo os dados provenientes das gravações.

3.3.1. Participantes da ação presencial

Na ação didática presencial, matricularam-se 22 alunos no curso de LE 2, mas alguns desistiram e restaram 17 alunos, do quais 8 homens e 9 mulheres. A faixa etária desses alunos está entre 17 e 33 anos, como se observa na síntese abaixo, em que se usaram pseudônimos para a identificação dos alunos-participantes.

Quadro 3 - Alunos-participantes da ação presencial

| Nº | Nome | Idade | Curso | LE 1 | CPL ³¹ |
|----|----------|-------|--------------------------|----------------------|-------------------|
| 1 | Alice | 21 | Ciências Sociais | 1 2016 | Não |
| 2 | Catarina | 21 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 3 | Clemente | 33 | LEA-MSI | 1 2019 | Sim |
| 4 | Dayse | 21 | LEA-MSI | 2 2019 | Sim |
| 5 | Dênis | 21 | Letras-Tradução-Espanhol | 2 2019 | Não |
| 6 | Erick | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 7 | Jasmim | 18 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 8 | Josiane | 21 | Letras-Tradução-Inglês | ? 2016 ³² | Sim |
| 9 | Larissa | 25 | Serviço Social | 2 2019 | Não |
| 10 | Laura | 22 | Letras-Tradução-Inglês | ? 2017 | Não |
| 11 | Leonardo | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 12 | Majú | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Sim |
| 13 | Manoel | 24 | Letras-Tradução-Inglês | 2 2019 | Não |
| 14 | Marta | 19 | LEA-MSI | 2 2018 | Não |
| 15 | Nádia | 17 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 16 | Paulo | 22 | Relações Internacionais | ? 2018 | Sim |
| 17 | Richard | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |

Fonte: Elaboração própria

Estes foram os participantes da primeira ação didática implementada presencialmente, no semestre de verão do ano de 2020. Aborda-se, na sequência, o perfil dos participantes da segunda ação didática implementada no ensino remoto emergencial.

3.3.2. Participantes da ação remota

Na segunda ação, matricularam-se 30 alunos no curso de LE 2. Após desistências, restaram 24 alunos, dos quais 4 homens e 20 mulheres. A faixa etária destes alunos está entre 18 e 56 anos, como consta na síntese abaixo, em que se usaram pseudônimos para a identificação dos alunos-participantes.

³¹ Conhecimento prévio da língua, isto é, se já havia estudado língua espanhola antes de entrar na universidade em centros de línguas.

³² O símbolo de interrogação '?' significa que não houve informação por parte dos alunos-participantes na sondagem inicial.

Quadro 4 - Alunos-participantes da ação remota

| Nº | Nome | Idade | Curso | LE 1 | CPL |
|----|----------|-------|------------------------------|-----------------------|-----|
| 1 | Abigail | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 2 | Antônia | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 3 | Aurora | 27 | Contabilidade | ConCred ³³ | Sim |
| 4 | Bárbara | 19 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 5 | Bianca | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 6 | Cândida | 22 | Letras-Tradução-Inglês | 1 2020 | Não |
| 7 | Dandara | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 8 | Daniele | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Sim |
| 9 | Felipe | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 10 | Gabriela | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 11 | Gertrude | 19 | Letras-Tradução-Inglês | 1 2020 | Não |
| 12 | Giulia | 19 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 13 | Gustavo | 21 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 14 | João | 27 | Comunicação Audiovisual | 0 2020 | Sim |
| 15 | Joyce | 21 | Gestão de Políticas Públicas | 1 2020 | Não |
| 16 | Madalena | 21 | Letras-Francês | 2 2019 | Não |
| 17 | Maiara | 21 | Ciências Ambientais | 1 2020 | Não |
| 18 | Malu | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 19 | Manoela | 18 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 20 | Marcela | 21 | Letras-Francês | 1 2020 | Não |
| 21 | Marjorie | 21 | Letras-Tradução-Inglês | 1 2020 | Não |
| 22 | Raimunda | 38 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 23 | Silvio | 56 | Matemática | 1 2020 | Não |
| 24 | Valéria | 22 | Letras-Tradução-Inglês | 1 2020 | Sim |

Fonte: Elaboração própria.

Como se observou nos quadros acima, a faixa etária dos alunos-participantes é bem próxima, com uma média de 21,29 anos na primeira ação e 22,41 na segunda. Ademais, percebe-se que há uma heterogeneidade de cursos, sendo predominante o curso LEA-MSI. Vale mencionar que a decisão do uso de pseudônimos se deu para humanizar mais os alunos e não os identificar apenas por um código; tentou-se dar-lhes uma identidade apesar do anonimato. O pseudônimo facilita, ainda, a identificação no processo de seleção de participantes para o recorte deste estudo, a detalhar-se na sequência, junto aos critérios em que se baseia tal decisão.

3.3.3. Critérios de escolha dos participantes

Para os efeitos desta pesquisa, levam-se em consideração os dados dos 41 alunos-participantes no tocante aos questionários de autoavaliação (apresentados na quinta seção) das duas ações didáticas, com o fim de avaliar o processo de consecução da tarefa final sob o prisma

³³ ConCred refere-se à concessão de créditos, isto é, ao aproveitamento de estudos anteriores mediante certificação de cursos equivalentes de língua espanhola, analisada por comissão de professores da área.

desses alunos quanto à ação didática e sua própria evolução fônica. Por outro lado, não é viável analisar todos os dados pertencentes a todas as gravações (apresentadas na quinta seção) desses participantes por razões metodológicas e temporais, sendo, portanto, necessário um recorte deste número, afim de se verificar o alcance da proposta didática aqui lançada. Definiu-se os seguintes critérios para a seleção de alunos-participantes: (1) ser aluno do LEA; (2) ter cursado Língua Espanhola 1 no semestre anterior, conforme o fluxograma do curso; (3) não ter estudado língua espanhola antes de entrar na universidade; (4) ter 18 ou 19 anos, pois corresponde, majoritariamente, à faixa etária dos discentes no segundo semestre do fluxograma do curso; (5) ser assíduo às aulas; (6) participar das atividades síncronas; e (7) ter um representante do sexo feminino e masculino.

Na ação presencial, ao aplicar os critérios mencionados anteriormente, dos 17 alunos-participantes totais, selecionam-se 10 pertencentes ao LEA, como se observa no seguinte quadro:

Quadro 5 - Aplicação dos critérios de seleção na ação presencial

| Nº | Nome | Idade | Curso | LE 1 | CPL |
|----|----------|-------|---------|--------|-----|
| 1 | Catarina | 21 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 2 | Clemente | 33 | LEA-MSI | 1 2019 | Sim |
| 3 | Dayse | 21 | LEA-MSI | 2 2019 | Sim |
| 4 | Erick | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 5 | Jasmim | 18 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 6 | Leonardo | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 7 | Majú | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Sim |
| 8 | Marta | 19 | LEA-MSI | 2 2018 | Não |
| 9 | Nádia | 17 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 10 | Richard | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |

Fonte: Elaboração própria.

Ainda aplicando os critérios de seleção, dos 10 participantes, eliminam-se 2 por terem cursado LE 1 no segundo semestre de 2018 (Marta) e no primeiro semestre de 2019 (Clemente). Dos 8 restantes, eliminam-se 2 participantes (Dayse e Majú) conforme o critério 3. Dos 5 restantes, eliminam-se 2 (Catarina e Nádia) conforme o critério 4. Restam 4 participantes: Erick, Jasmim, Leonardo e Richard. Conforme os critérios 5 e 6, eliminam-se Erick e Leonardo. Sendo, portanto, Jasmim e Richard os alunos-participantes selecionados para o recorte desta ação.

Na ação remota, há 24 participantes, contudo, ao aplicar os critérios de seleção este número se reduz para 13, como se observa neste quadro:

Quadro 6 - Aplicação dos critérios de seleção na ação remota

| Nº | Nome | Idade | Curso | LE 1 | CPL |
|----|----------|-------|---------|--------|-----|
| 1 | Abigail | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 2 | Antônia | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 3 | Bárbara | 19 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 4 | Bianca | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 5 | Dandara | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 6 | Daniele | 19 | LEA-MSI | 2 2019 | Sim |
| 7 | Felipe | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 8 | Gabriela | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 9 | Giulia | 19 | LEA-MSI | 1 2020 | Sim |
| 10 | Gustavo | 21 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 11 | Malu | 18 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |
| 12 | Manoela | 18 | LEA-MSI | 2 2019 | Não |
| 13 | Raimunda | 38 | LEA-MSI | 1 2020 | Não |

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o primeiro critério de seleção, ser aluno do LEA, passa-se a contar 13 alunos. Eliminam-se 2 estudantes (Daniele e Manoela), pois cursaram LE 1 no 2º semestre de 2019, conforme o segundo critério. Eliminam-se 4 participantes (Abigail, Bárbara, Bianca e Giulia) conforme o terceiro critério. Ao aplicar o quarto critério, eliminam-se 2 alunos (Gustavo e Raimunda). Restam 5 alunos-participantes, porém destes, aplicando-se os critérios cinco e seis, eliminam-se Antônia, Dandara e Malu. Definindo-se, portanto, Felipe e Gabriela como alunos-participantes selecionados.

Em resumo, selecionam-se 4 alunos-participantes, sendo 2 da ação presencial e 2 da ação remota para o recorte das gravações orais desta pesquisa, sintetizando-os desta forma:

Quadro 7 - Alunos-participantes selecionados

| AÇÃO PRESENCIAL | | AÇÃO REMOTA | |
|-----------------|-------|--------------|-------|
| Participante | Idade | Participante | Idade |
| Jasmim | 18 | Felipe | 18 |
| Richard | 19 | Gabriela | 18 |

Fonte: Elaboração própria.

Salienta-se, novamente, que esta seleção será importante na quinta seção para a análise comparativa dos dados advindos das gravações inicial e final em áudio dos alunos-participantes em ambas as ações implementadas. Estas ações se desenvolveram em algumas etapas e percorreram alguns caminhos, os quais se descrevem na sequência.

3.4. Etapas da ação didática

Esta pesquisa iniciou com uma revisão de literatura com base nos estudos da Didática da Pronúncia —uma vez identificado o problema— dentro de uma abordagem comunicativa e de uma abordagem mediante tarefas. A partir daí, durante os meses de novembro a dezembro de 2019, o professor-pesquisador deu início ao planejamento de uma sequência didática para implementar no semestre seguinte, respeitando as exigências curriculares de LE 2, priorizando a língua oral sobre a linguagem escrita, mas sem eliminá-la, uma vez que era um requisito do currículo do curso, assunto a abordar-se na quarta seção.

Com a chegada de 2020, os dois primeiros meses serviram à aplicação da primeira ação didática, planejada no ano anterior. Ao longo desse processo, o professor-pesquisador monitorou e descreveu os efeitos da ação implementada nos diários de campo. Posteriormente, avaliou-se os resultados advindos desta ação por meio dos dados coletados a partir das gravações das produções orais dos alunos-participantes, da sondagem do perfil estudantil e dos questionários de autoavaliação, bem como de sua observação-participante, fundamentada nos diários de campo do professor-pesquisador. Buscou-se, com isso, avaliar o desenvolvimento fônico dos alunos-participantes com a tarefa audiovisual desenvolvida ao longo da ação didática presencial. O professor-pesquisador, na condição de testemunha direta dos fatos ocorridos em sala de aula, estava satisfeito com os resultados obtidos a partir de sua proposta.

Nesta perspectiva, a análise dos dados coletados e as reflexões do professor-pesquisador lhe permitiram identificar aspectos para melhorar e modificar a ação didática. Aproveitou-se, então, o período que dispunha em fevereiro para fazer os devidos ajustes para a reaplicação da ação didática em março de 2020. Contudo, o mundo entrou em guerra contra um vírus letal que destruiu vidas e interrompeu sonhos. Em meio a um cenário lúgubre e incerto, a humanidade precisou isolar-se para se proteger e sobreviver. A ausência de interação, que tanto se busca em sala de aula, ofuscou-se. Em face disso, houve uma necessidade de adaptação a uma nova realidade, de modo que houvesse ressignificação das práticas educativas, inserindo-as ao universo digital emergencial e transformando os lares em salas de aula.

Nesse novo contexto, de agosto a dezembro de 2020, precisou-se alterar a ação didática devido às limitações impostas. Acreditava-se que a realização de um curta-metragem com as mesmas especificidades da ação presencial desenvolvida no início do ano não seria bem-sucedida. Assim, decidiu-se desenvolver outra proposta didática com as mesmas características curriculares, diferenciando-se pela tarefa final, cujo tema era “Meu Canal no YouTube”. Cabe mencionar que não se analisa esta proposta nesta pesquisa, pois se desenvolveu tímida e espontaneamente nas circunstâncias mencionadas. O projeto, elaborado em colaboração com

os alunos-participantes, consistiu na criação de um vídeo —individualmente— de três minutos, aproximadamente, usando a língua espanhola para falar sobre temas de interesse pessoal. À semelhança da ação didática presencial, redigiram um roteiro e gravaram um ensaio de seu vídeo. Ao final, o professor-pesquisador compilou todos os produtos finais dos alunos —mediante autorização deles— e os publicou em sua conta pessoal no YouTube, em modo não listado, tornando-se visível apenas aos envolvidos por meio de link, de modo que todos pudessem prestigiar os trabalhos uns dos outros, na “Sessão LEA de Youtubers”. Esta proposta teve uma aceitação grande por parte dos alunos. Enfim, tratou-se de um plano de contingência com resultados satisfatórios.

Após esta experiência de ensino remoto emergencial, o professor-pesquisador percebeu o que funcionou e o que não funcionou. Isto foi possível graças aos dados coletados, principalmente os provenientes da autoavaliação e da observação-participante do professor-pesquisador. Neste prisma, o professor-pesquisador reajustou, ao término do semestre, isto é, durante os meses de dezembro e janeiro de 2020, a programação, modificando algumas tarefas, acrescentando outras e repensando a ação didática para reaplicá-la no próximo ano, como professor voluntário. A este respeito, a proposta de tarefa final seguiu a temática da ação presencial: “Retrato robot: la descripción de un crimen”. À diferença da primeira, em que os estudantes levaram a cabo a consecução de uma sessão de cinema com seus próprios curtas-metragens, a segunda ação, cuja aplicação se deu de fevereiro a maio de 2021, convidou-lhes a desenvolver um podcast, o qual criaram e publicaram na plataforma Anchor³⁴, no canal da disciplina: “Tarehablando”. Cabe mencionar que, nesta modalidade remota, as aulas, de 110 minutos, ocorreram, à diferença da primeira ação, às segundas e quartas-feiras, de 14h às 15h50, de fevereiro a maio de 2021. Duraram dezesseis semanas, totalizando uma carga horária de 60 horas, organizadas em 30h de prática e 30h de teoria. Nesse sentido, houve encontros síncronos, às segundas-feiras, e assíncronos, às quartas-feiras. No que se refere aos encontros síncronos, priorizou-se a interação entre os alunos e o professor-pesquisador, desenvolvendo-se, assim,

³⁴ Anchor é uma plataforma gratuita desenvolvida para a criação de podcast. Trata-se de uma ferramenta que permite a gravação em áudio, sincronamente, de uma ou mais pessoas. Geralmente, há um host que convida outros participantes e é ele quem pode editar o áudio gravado. Em um trabalho em grupo, isto se torna um problema, pois uma pessoa ficaria responsável por toda a edição, quando a tarefa exige colaboração. Uma alternativa a este impasse foi criar uma conta única para o grupo. Assim, todos poderiam fazer as vezes de host e editar o material em conjunto. Outra sugestão que se deu aos alunos foi usar o software Audacity, uma plataforma gratuita usada para a gravação e edição de áudio, a partir da qual poderiam acrescentar efeitos à sua produção. Um aluno do curso de comunicação social audiovisual sugeriu o software Freesound, uma plataforma que funciona como um repositório gratuito e colaborativo de mostras de áudio com vasta opção de sons e efeitos. São os próprios usuários que fazem o upload de sons ao website, enriquecendo-o cada vez mais.

atividades comunicativas de interação. Estes encontros ocorreram na plataforma Skype³⁵. Quanto aos encontros assíncronos, consistiram em responder a 25 formulários, nos quais se abordaram os conteúdos curriculares, junto às tarefas de pronúncia. Estes formulários se construíram sob a fundamentação do enfoque oral digital (SPALACCI, 2014) e das teorias educacionais para o ensino on-line (ALLY, 2008; ANDERSON & DRON, 2012). Cabe mencionar que se publicou um formulário de cada vez, sequencialmente, na plataforma do curso, respeitando o cronograma de aulas. Vale a menção de que se reservaram as quartas-feiras para o planejamento do texto teatral e para os ensaios necessários à consecução da tarefa final, os quais se descrevem na quarta seção.

Para a coleta da maioria dos dados provenientes das ações didáticas, usaram-se recursos próprios do ciberespaço, os quais se descrevem na sequência.

3.5. A pesquisa no ciberespaço

É de conhecimento geral que a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 impulsionou o desenvolvimento exponencial das tecnologias da informação e do conhecimento (TIC) aplicadas à educação. Os profissionais e as instituições que já trabalhavam com o ensino on-line saíram na frente; o que, infelizmente, não foi o caso de todos. Muitos precisaram aprender, quase que instantaneamente, como dominar as ferramentas digitais para desenvolver aulas de qualidade, isto é, quando a conexão à Internet colaborava com ambas as partes. A realidade mostrou o despreparo e as lacunas na formação docente ante o ensino remoto. Ora, os professores não foram os únicos deixados no escuro; os próprios alunos, os quais, imaginava-se, dominariam muito mais este ambiente, sobressaltaram-se. Se outrora uma aula interativa era simples, hodiernamente se tornou mais simples ainda: participar de uma aula virtual supõe se sentar em frente ao computador, desligar a câmera e o microfone e se isolar em seu mundo. E o que acontece quando o professor busca interação e reflexão? Bom, com sorte os alunos lhe respondem no chat. Se o professor quiser que os alunos usem a língua oral em tarefas comunicativas significativas precisa desenvolver estratégias de comunicação e motivação entre os alunos. Ainda que o consiga, terá muita sorte se não seguir dando aulas a ícones na tela, muitas vezes sem um rosto visível, já que raramente abrem as câmeras por timidez, aparência pessoal, medo à exposição, não se saberia afirmar com exatidão.

³⁵ Skype é um software gratuito de videochamada pela Internet. A escolha dessa plataforma se deu pela facilidade de acesso e pela possibilidade de gravação dos encontros síncronos da disciplina. Além de possibilitar que os próprios alunos-participantes pudessem, autonomamente, reunir-se para a consecução da tarefa final.

Com efeito, possibilitar novos espaços em que se desenvolvessem relações interpessoais e sociais usando a língua oral foi um desafio no estopim do isolamento social para quem nunca havia dado aulas nesta modalidade virtual antes. Essa dificuldade se deu de inúmeras formas: produção de conteúdo para as modalidades síncronas e assíncronas, gravações de videoaulas, desenvolvimento de projetos permeáveis ao modelo remoto de ensino, saturação dos servidores de Internet, turmas mais cheias (alguns alunos se matricularam na disciplina estando no trabalho, o que antes era impossível; outros porque não se exigia a obrigatoriedade de presença síncrona, devendo-se compensar as ausências desenvolvendo alguma atividade assíncrona), exaustão mental e física dos alunos, incapacidade de gestão de prazos e estudos por parte dos alunos e preocupação dos mesmos com suas famílias, principalmente aqueles cujos familiares se enquadravam no grupo de risco. Diante disso, foi necessário fazer estudos sobre processos de ensino-aprendizagem, criação e gestão do conhecimento na pesquisa educativa on-line para mudar o paradigma relatado.

A diferença entre a pesquisa on-line e a presencial (tradicional) se caracteriza pelo uso intensivo de tecnologia por parte da primeira (RODRÍGUEZ & VALLDEORIOLA, 2009, p. 6). A este respeito, as características da pesquisa on-line, segundo Anderson & Kanuka (2002), dividem-se em:

- (I) Pesquisas cujo contexto imediato é um espaço virtual habilitado na Internet, como foros, comunidades virtuais, e-learning, etc.
- (II) Pesquisas centradas em objetos de estudos localizados à margem da Internet, mas que utilizam algumas novas tecnologias para melhorar a eficácia e a eficiência de seu processo de investigação, como pesquisa bibliográfica, coleta de dados, análise de dados, difusão de resultados, etc.

Em vista disso, o ciberespaço é o ambiente natural para o desenvolvimento dos processos de pesquisa on-line (RODRÍGUEZ & VALLDEORIOLA, 2009, p. 7). Para estes autores, a investigação on-line precisa de uma ciberinfraestrutura que atenda ao desenvolvimento das etapas de pesquisa, evitando modelos tecnocêntricos que convertam esta ciberinfraestrutura em protagonista dos processos de pesquisa (RODRÍGUEZ & VALLDEORIOLA, 2009, p. 7). Estes autores apresentam os métodos e técnicas de pesquisa on-line mais usados, a saber: (i) entrevistas virtuais, usando-se formas assíncronas, como e-mails; e formas síncronas, como o chat e a videoconferência; (ii) técnica de Delphi e grupos de discussão virtuais assíncronos, como foros e listas de distribuição, ou síncronos, como chat e videoconferência; (iii) etnografia virtual, usando-se ambientes virtuais, como chats, foros, etc.;

(iv) observação em comunidades virtuais, como foros, listas de distribuição, etc.; e (v) questionários, usados para difusão e coleta de dados por meio de e-mail ou web.

As ferramentas específicas de cada contexto, presencial e on-line, evidenciam-se a seguir:

Quadro 8 - Modelo de aplicações da pesquisa à distância

| | Atividades na rede “Ciberespaço” | Atividades fora da rede “Mundo real” |
|---|---|---|
| Atividade investigativa na rede | análise dos registros do servidor web e do aplicativo, análise de dados para pesquisa exploratória, descritiva ou quasi-experimental. | e-mail, questionários on-line e grupos focais on-line centrados em atividades, experiências, crenças e atitudes fora do ambiente on-line. |
| | questionários on-line, entrevistas e grupos focais com sujeitos usando a rede. | webcams e outros meios para o registro de fenômenos fora do ambiente on-line. |
| | etnografias on-line e investigação participativa em uma comunidade virtual. | |
| Atividade investigativa fora da rede | entrevistas cara a cara, enquete telefônica ou mediante correio de participantes na rede. | pesquisas pre-network mediante enquetes telefônicas, por correio ou cara a cara; técnicas Delphi ou grupo focal. |
| | simulações quasi-experimentais de atividades na rede. | investigações experimentais ou quasi-experimentais não baseadas na rede. |
| | observação de sujeitos cuja atividade se desenvolve na rede. | estudos etnográficos de fenômenos que não têm lugar na rede. |

Fonte: Anderson & Kanuka (2002), com adaptações.

Se antes já se usava a Internet e a Web em pesquisa qualitativa no contexto educacional, no cenário pandêmico é evidente o aumento exponencial das TIC na pesquisa on-line. Nesse sentido, as novas tecnologias devem ir ao encontro das práticas específicas de cada pesquisador (ANDERSON & KANUKA, 2002). A este respeito, grande parte dos dados coletados nesta pesquisa ocorreram graças à pesquisa on-line por meio de formulários Google, inclusive na ação presencial. Para coletar esses dados, usaram-se alguns instrumentos, os quais se descrevem na sequência.

3.6. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta e posterior análise dos dados desta pesquisa, usaram-se questionários, gravações e a observação-participante do professor-pesquisador nos diários de campo. Evidenciam-se, a seguir, as vantagens e desvantagens destes instrumentos e suas contribuições para a presente pesquisa.

3.6.1. Gravações

Algumas vantagens das gravações residem no fato de que são capazes de captar, quase sempre fielmente, o discurso dos alunos-participantes e suas estratégias de comunicação. Com elas é possível, também, perceber e avaliar se houve ou não interação, negociação, mediação e cooperação entre eles. Além disso, com as gravações é possível perceber os elementos fônicos presentes no discurso dos alunos-participantes e acompanhar o seu desenvolvimento fônico. Nessa perspectiva, inclusive eles próprios podem desenvolver a habilidade de se autoavaliar. Com as gravações, torna-se possível fazer uma análise acústica com mais acuracidade da fala dos participantes, principalmente do acento, das entoações (prelinguística, linguística e paralinguística) e da fluência.

Em contrapartida, as gravações apresentam algumas limitações relacionadas a aspectos técnicos (ter um gravador instalado no smartphone ou mesmo dispor deste), à qualidade da infraestrutura acústica (sala de aula, ambiente de estudo, casa...), aos cuidados com relação a interferências nas gravações (ruídos ambientais excessivos que impeçam a escuta do material e/ou sobreposição da voz dos participantes) e armazenagem das gravações finalizadas. Outro ponto limitador das gravações se relaciona à necessidade de complementaridade de anotações de campo, uma vez que algumas partes das conversas podem não ficar claras pelos fatores mencionados anteriormente.

Nesta pesquisa, usaram-se gravações em áudio para registrar as produções orais em língua espanhola dos alunos-participantes do início ao fim das ações implementadas. Usaram-se, ainda, gravações em vídeo para registrar as produções audiovisuais dos estudantes em determinados momentos do curso, como a filmagem do curta-metragem e as gravações das aulas remotas. Elas permitiram perceber elementos além do verbal, como gestos, expressões, atuações, entre outros, o que apenas a gravação em áudio não alcançaria.

Para esta pesquisa, extraíram-se os áudios dos curtas-metragens e dos vídeos gravados no segundo encontro síncrono no Skype por meio de um software conversor de áudio³⁶. Isto, pois, como a maioria das gravações se realizou em duplas e/ou grupos, considerou-se fragmentar os áudios —após a escuta atenta na íntegra— de modo que fosse possível comparar e avaliar as produções fônicas inicial e final dos alunos-participantes.

³⁶ Free M4a to MP3 Converter X (disponível em: <<https://free-m4a-to-mp3-converter.softonic.com.br/>>).

Durante a ação presencial, os estudantes —em duplas, trios ou quartetos— se juntavam para a realização de alguma atividade oral, de modo que pudessem desenvolver as competências gerais e específicas. Nesta ação, houve 17 grupos de registros orais. Os próprios estudantes se gravavam durante as práticas orais, depois se escutavam (quando se sentiam à vontade) para identificar falhas na comunicação e tentar repará-las. Ao fim de cada sessão, subiam os áudios à plataforma usada, Google Sala de Aula³⁷, de modo que compusessem o seu portfólio oral³⁸.

As dificuldades deste processo se deram, inicialmente, pela timidez e estranhamento dos alunos frente à inovação; pela conversão dos áudios em .m4a a .mp3, formato exigido pela plataforma utilizada; e, em um caso, pela perda dos áudios, mas sem agravantes, posto que as interações permitiram diferentes interlocutores diariamente. A este respeito, cada um gravava os áudios nos seus respectivos smartphones, gerando uma cópia automática de sua produção oral. Quanto à conversão, alguns alunos buscaram aplicativos que gravavam diretamente em .mp3, reduzindo o seu trabalho.

Merece destacar que devido à impossibilidade de o professor-pesquisador assistir a todas as interações, simultaneamente, as gravações exerceram um papel importante. A partir delas foi possível escutar todos os alunos e lhes fornecer um feedback mais completo. Nas primeiras semanas do curso, preferiu-se lhes dar feedback oral. Para isto, o professor-pesquisador se serviu de seu equipamento de som (mini system) para escutar amplificada as gravações e, posteriormente, comentá-las em mensagem de áudio, individual, via WhatsApp³⁹. Isto permitiu um feedback direto e compreensível. Depois, devido ao grande número de gravações, passou-se a comentá-los por escrito, com o fim de facilitar a retroalimentação.

Durante a ação implementada remotamente, houve dois momentos de produção oral. O primeiro se refere à interação em sala virtual⁴⁰, em que os alunos ora se dividiam em grupos para desenvolver alguma tarefa comunicativa, ora conversavam com o professor-pesquisador sobre temas específicos. Neste momento, houve 15 gravações em vídeo relativas às aulas

³⁷ É uma plataforma de ensino virtual gratuita que visa simplificar as atividades escolares, aumentar a colaboração e melhorar a comunicação entre professores e alunos.

³⁸ O portfólio oral é um dos instrumentos mais usados para dar conta da mobilização do componente estratégico no plano da aprendizagem. Trata-se de um dossiê que conserva as mudanças observáveis no aluno quanto aos objetivos de aprendizagem. Sua principal função é dar conta da evolução dos alunos, permitindo agrupar os trabalhos realizados para mostrar a progressão das competências em diferentes momentos da formação (BARBERÀ GREGORI, 1999; ESCOBAR & NUSSBAUM, 2002; TARDIF, 2006; LOUIS, 2008; ALONSO, 2012 apud JETTÉ, 2017).

³⁹ É um aplicativo de smartphone que permite a troca de mensagens instantâneas (áudio, texto) e chamadas de voz.

⁴⁰ Usou-se a plataforma Skype, um software que permite comunicação de texto, voz e vídeo.

síncronas do curso. Este número corresponde, aproximadamente, à metade do curso, fragmentado em aulas práticas (síncronas) e teóricas (assíncronas). Quanto ao segundo momento, os estudantes, individualmente, gravavam áudios respondendo a perguntas orais, cujo acesso se dava por meio de links, as quais o próprio professor-pesquisador gravou para as tarefas capacitadoras assíncronas. O propósito destas gravações era possibilitar que os estudantes praticassem a pronúncia e avaliassem sua própria produção oral.

Na modalidade remota, além dos 15 encontros síncronos na plataforma Skype que possibilitaram interação, negociação e mediação, os alunos-participantes tiveram 25 tarefas assíncronas em forma de formulários dentro da plataforma Google Sala de Aula. Deste total, 20 formulários contaram com atividades de produção oral. Ao desenhá-las, pensou-se na fusão de algumas teorias de aprendizagem —behaviorismo, cognitivismo, construtivismo e conectivismo (ANDERSON & DRON, 2012)— e em sua adaptação para o digital com o enfoque oral digital (SPALACCI, 2014). Por exemplo, havia atividades em que escutavam, repetiam e gravavam, como os trava-línguas. Ainda que seja uma técnica behaviorista e fonarticulatória (o que se tentou evitar em práticas autênticas e significativas de uso da língua), foi útil para praticar os segmentos e suprasegmentos da língua espanhola, mapear os segmentos de maior dificuldade de realização, conhecer léxico novo sem a mediação da escrita e avaliar como os alunos-participantes interpretavam a sonoridade de novas palavras. Em outras atividades, os alunos-participantes escutavam um documento prévio (às vezes elaborado e gravado pelo próprio professor-pesquisador, às vezes extraído de livro didático, de rádio, de YouTube...), depois escutavam perguntas sobre este mesmo material na voz do professor-pesquisador, gravavam suas respostas e as subiam ao formulário. Também havia atividades em que precisavam gravar a descrição ou comparação de imagens, seguindo ou não critérios previamente estabelecidos. Havia atividades em que precisavam usar a criatividade, como na que tiveram de elaborar uma receita autoral e inédita, podendo ser realista ou surrealista. Para todas essas respostas gravadas, havia um feedback na voz do professor-pesquisador ou, em alguns casos, na voz de algum aluno que se sobressaiu na atividade e autorizou o uso de sua voz para estes efeitos.

Em suma, a gravação em áudio nas duas ações (presencial e remota) exerceram um papel importante na avaliação do desempenho fônico dos alunos-participantes. Isto, porque, como houve registros ao longo dos cursos, foi possível acompanhar seu desenvolvimento. No início, esta proposta não teve uma boa receptividade dos estudantes, mas, pouco a pouco, eles foram percebendo o objetivo deste método de autoavaliação da pronúncia. Em se tratando de

autoavaliação, aplicaram-se questionários deste tipo para que os alunos-participantes pudessem autoavaliar-se quanto ao desenvolvimento das tarefas audiovisuais com foco no desenvolvimento das competências fônicas. Discorre-se a respeito deste instrumento na sequência.

3.6.2. Questionários

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas a que o informante responde por escrito, sem a presença do pesquisador (LAKATOS & MARCONI, 1985, p. 201; GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 69). A finalidade do questionário é levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 69). Assim, há três tipos de questionários: abertos, fechados e mistos (SILVA, 2015; GERHARDT & SILVEIRA, 2009). Nos de perguntas fechadas, há respostas do tipo sim/não e do tipo com alternativas. Nos de perguntas abertas, há respostas do tipo livre. Já nos de perguntas mistas, mesclam-se respostas fechadas e abertas.

É importante destacar que os questionários apresentam vantagens e desvantagens. Algumas vantagens são: economizam tempo de aplicação, obtém-se grande número de dados, atingem muitas pessoas simultaneamente, obtém-se respostas mais rápidas e concedem mais tempo para responder em hora mais favorável (LAKATOS & MARCONI, 1985, p. 202; GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 70). Já algumas desvantagens que apresentam são: retorno reduzido de questionários, perguntas sem respostas, impossibilidade de esclarecimentos de questões mal compreendidas, influência de umas questões sobre outras (no caso de leitura fora de ordem) e devolução tardia, que prejudica o cronograma da pesquisa ou sua utilização (LAKATOS & MARCONI, 1985, p. 202; GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 70).

Nesta pesquisa, os questionários, mistos, a que responderam os alunos-participantes são importantes instrumentos de análise de seu processo de aprendizagem e a partir dos quais se extraíram dados relevantes à pesquisa. Buscou-se, com eles, qualificar a participação de cada aluno na realização da tarefa final e verificar como foi a sua experiência em desenvolvê-la, funcionando, assim, como meio de autoavaliação. Nesse sentido, houve dois questionários de autoavaliação, uma vez que houve duas propostas adaptadas de tarefa final.

Na ação didática presencial, houve o questionário de autoavaliação do curta-metragem (apêndice III, p. 196), em que cada aluno se avaliou, de 0 a 10, por meio de uma rubrica cujos

critérios eram: (i) adequação, em que se avaliou se a informação era completa e relevante, bem como se o registro era adequado; (ii) audiovisual, em que se avaliou a qualidade do vídeo e do som; (iii) léxico e gramática, em que se avaliou a variação lexical e o uso de diferentes tempos passados; (iv) pronúncia, em que se avaliou a clareza e a inteligibilidade, bem como se usavam, adequadamente, diferentes tipos de entoação; e (v) cooperação, em que se avaliou se participaram ativamente na construção da tarefa final. Além disso, pediu-se que escrevessem um parágrafo comentando os aspectos positivos e negativos do trabalho; se tiveram algum problema e como o solucionaram; se perceberam diferenças entre a primeira e a segunda gravações; e como se sentiram ao desenvolver a tarefa final. Registraram-se esses escritos em um arquivo .docx editável e compartilhável. Por um erro do professor-pesquisador, que não salvou uma cópia de todos os arquivos à época, pensando que estariam salvos automaticamente na nuvem, perderam-se quatro desses arquivos. Felizmente, conseguiu-se salvar os outros a tempo.

Na ação didática remota, houve um questionário de autoavaliação do podcast (apêndice IV, p. 203), em que se simplificaram as perguntas e as deixou mais claras e abertas. Ademais, cuidou-se para que não houvesse perdas de respostas facilmente, construindo-as em formulários Google. Os critérios foram: (i) como foi a experiência de gravar um podcast em espanhol durante o curso; (ii) se foi uma tarefa útil para desenvolver a pronúncia em língua espanhola; (iii) se redigir o roteiro sobre a narrativa desenvolvida no podcast ajudou; (iv) se percebeu algum desenvolvimento na pronúncia comparando o ensaio com o produto final; (v) se os comentários do professor ajudaram a melhorar a pronúncia; (vi) se houve alguma dificuldade na realização do podcast; (vii) se participou ativamente das reuniões em grupo e se ajudou os colegas no desenvolvimento da tarefa; (viii) se gostou de escutar os podcasts dos colegas e qual foi o que mais gostou; (ix) se gostaria de refazer este tipo de tarefa, no futuro, para melhorar a aprendizagem em língua espanhola; e (x) como avaliava, em uma escala de 0 a 5, o podcast elaborado.

Além das gravações e dos questionários, outra estratégia que contribuiu para esta pesquisa foi a observação participante, a qual se aborda na sequência.

3.6.3. Observação-participante

Durante a implementação das ações didáticas, presencial e remota, serviu-se da observação-participante como uma das estratégias essenciais do trabalho de campo. Segundo Minayo (2009, p. 70) a observação-participante é “um processo pelo qual um pesquisador se

coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Com efeito, o professor-pesquisador pôde perceber a partir dela fenômenos que ajudaram a compreender o funcionamento da proposta didática audiovisual implementada e avaliá-la.

Nesse sentido, na função de observador, o professor-pesquisador manteve relação direta com os alunos-participantes em sala de aula e suas extensões, participando do processo de desenvolvimento fônico deles, colhendo dados e compreendendo o andamento da pesquisa. A este respeito, o professor-pesquisador, a partir de sua observação-participante, pôde modificar e interferir no contexto de pesquisa-ação com materiais didáticos que contribuíssem para o desenvolvimento das competências fônicas dos alunos-participantes.

De acordo com Minayo (2009, p. 70), “a observação permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou hipóteses testadas antes e não durante o processo de pesquisa”. Na convivência com os alunos-participantes, o professor-pesquisador pôde perceber suas principais dificuldades concernentes aos elementos suprasegmentais (acento paradigmático, entoações, fluência) e segmentais (nasalização e abertura de vogais, dificuldades com sons vibrantes e fricativos), tanto a nível de percepção como de produção, principalmente este último. Pôde também compreender aspectos atitudinais e motivacionais que foram aflorando no desenrolar das ações didáticas com relação aos materiais elaborados.

Não se obtém essas vivências a partir de questionários fechados e antecipadamente padronizados (MINAYO, 2009). Daí a contribuição da observação-participante, pois “ajuda a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2009, p. 71).

Nesta pesquisa, usou-se como principal instrumento de observação-participante o diário de campo do professor-pesquisador, o qual se explana na sequência.

3.6.4. Diários de campo

Segundo Minayo (2009, p. 71), os diários de campo são suportes —como caderninho, caderneta ou arquivo eletrônico— usados para fazer uma análise qualitativa, possibilitando “escrever todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”. A este respeito, para a construção dos diários desta pesquisa, usaram-se

dois tipos de suportes: um caderno, para anotações pontuais e esquematizadas no momento da aula, e um caderno eletrônico, em que se transcreveram as observações-participantes do professor-pesquisador de maneira mais completa sob a consulta das primeiras. Cabe mencionar que o professor-pesquisador redigiu todos os diários após o término das aulas, já que as vivências estavam nítidas e recentes. Depois, revisou-se e as transcreveu com mais calma, posteriormente.

Outra perspectiva sobre o uso de diários de campo é a de Gavillon, Kroeff e Ramm (2020). Eles afirmam que o uso de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita “descrever os procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a)” (p. 466). De acordo com os autores, nos diários de campo, levam-se em consideração os conhecimentos e saberes dos pesquisadores, suas propostas e ações, suas angústias, seus desejos, seus avanços e suas dificuldades. Segundo os autores, o diário de campo é uma ferramenta de intervenção, pois provoca reflexões sobre a própria prática de pesquisa e sobre as decisões em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, ao método de análise e à divulgação científica. Neles, registram-se, ainda, conforme citam os autores, sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção.

Para esta pesquisa, o professor-pesquisador transcreveu os dados obtidos a partir de sua observação-participante em dois diários de campo: o diário de campo da ação presencial (apêndice VI, p. 218) e o diário de campo da ação remota (apêndice VII, p. 245). Neles, registraram-se os fatos ocorridos em sala de aula e em suas extensões nas respectivas ações implementadas. A este respeito, o professor-pesquisador se serviu deste instrumento para: sintetizar os objetivos e os procedimentos de cada sessão; descrever se seguiu ou não o plano de aula, relatando se houve algum inconveniente ou perguntas que saíam do planejado e como se resolveu cada situação; descrever o que deu e/ou não deu certo; registrar eventos diferentes fora do planejado; anotar comentários —positivos e negativos— importantes dos alunos; e fazer uma reflexão de como o professor-pesquisador se sentiu ao longo da ação. Portanto, o diário teve um papel fundamental para o monitoramento e para a avaliação do funcionamento e dos resultados das ações implementadas ao longo dos cursos.

Em suma, esses instrumentos se complementaram e contribuíram para a consecução desta pesquisa, permitindo avaliar os seus resultados. De igual modo, vale a menção de que a pesquisa-ação contribuiu com o desenvolvimento deste estudo desde o início, na identificação do problema que se buscava propor uma solução, ou seja, a insuficiência de materiais didáticos para o desenvolvimento da pronúncia em E/LE. A partir de seu perfil metodológico, conseguiu-se planejar, implementar, monitorar e avaliar as ações didáticas e os resultados advindos delas. Pensou-se, então, em suprir essas necessidades constatadas desenvolvendo-se —junto aos alunos-participantes— propostas de tarefas audiovisuais com vistas ao desenvolvimento das competências fônicas. Por fim, descreve-se, na sequência, como se construíram essas ações didáticas.

Seção IV

Ação didática

4. AÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, apresentam-se duas propostas didáticas de tarefas audiovisuais desenhadas com o objetivo de desenvolver as competências fônicas de estudantes brasileiros de E/LE do ensino superior. Esta seção se organiza em três partes. A primeira trata da análise do currículo da disciplina com vistas a atender às suas especificidades e proceder com os passos da ação didática. A segunda se refere à apresentação de dois modelos de propostas didáticas audiovisuais de tarefa final para as modalidades de ensino presencial e remoto. A terceira e última propõe a elaboração de rubricas como forma de avaliar a produção fônica dos alunos-participantes.

4.1. Análise curricular

O objetivo aqui é examinar o currículo⁴¹ da disciplina à qual se propôs esta ação didática. Para isto, examinaram-se a sua ementa e o seu programa, disponíveis na plataforma de matrícula da universidade à que pertence. Em primeiro lugar, buscou-se referências à pronúncia e à língua oral. Em segundo lugar, analisou-se a possibilidade de implementação do enfoque oral e de eliminação da leitura e da escrita. Em terceiro lugar, descreveu-se o conteúdo curricular, o qual se descreve na sequência.

4.1.1. O currículo

A disciplina LE 2 consta no currículo como obrigatória e apresenta como pré-requisito a disciplina LE 1. Verifica-se, abaixo, a ementa proposta oficialmente:

Desenvolver progressivamente, em nível básico, a *competência comunicativa* na língua espanhola *oral e escrita*, em situações cotidianas. Para tanto, serão realizadas tarefas que lhe permitirão ampliação de conhecimentos nos níveis *morfossintático, semântico-pragmático, lexical e cultural* (SIGAA, grifos próprios).

Percebe-se a partir desse excerto que, por um lado, a ementa considera a competência comunicativa e, conseqüentemente, a língua oral. Por outro lado, não se encontrou referência alguma à pronúncia (explicitamente) —ainda que se propusesse uma abordagem comunicativa—, mas à morfossintaxe, à semântica e à pragmática, ao léxico e à cultura.

⁴¹ Entende-se currículo, para estes efeitos, como um conjunto de diretrizes flexíveis, um guia amplo para a prática do professor. De acordo com o Centro Virtual Cervantes, refere-se ao planejamento, à atuação e à avaliação no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a fixação de objetivos, a seleção de conteúdos, a adoção de uma metodologia e o estabelecimento de critérios de avaliação.

Ademais, exigia-se o desenvolvimento da escrita, pelo que não seria possível realizar um curso seguindo, integralmente, o enfoque oral. Passou-se, então, à análise do programa, visando-se encontrar algo relacionado à pronúncia. Nele, descrevem-se os objetivos e os conteúdos, todos transcritos em língua espanhola. Em relação aos objetivos, buscam:

Proporcionar a los alumnos los contenidos aplicados y las herramientas lingüísticas necesarias para una *correcta elocución*, tanto en el nivel *oral* como en el *escrito*, al mismo tiempo que adquieren una mayor seguridad en el *uso de las estructuras* de un nivel básico del español.⁴² (SIGAA, grifos e tradução próprios)

Nota-se a partir daí que o propósito do curso é garantir uma correta elocução aos alunos, isto é, que saibam se expressar, corretamente, na língua oral e na linguagem escrita. Entendeu-se, com isto, que os alunos precisavam comunicar-se; precisavam falar. Ora, se precisavam falar, precisavam pronunciar; logo, considerava-se a pronúncia, afinal. Observou-se, ainda, a menção a “uso das estruturas”, o que significava foco na competência linguística. Com efeito, ao analisar os conteúdos, deparou-se com isto:

Quadro 9 - Conteúdo curricular

- Paradigmas de los verbos regulares e irregulares del presente de indicativo. Género y número de los nombres. Uso y paradigma del complemento directo e indirecto.
- Morfología del pretérito perfecto. Participios irregulares. Verbo saber en presente de indicativo. Expresión de la frecuencia y valoración: bien, regular, mal.
- Pesos y medidas, adverbios de cantidad. Forma impersonal con se. Vocabulario sobre gastronomía y restaurante.
- Pedir informaciones en situación de viaje (fecha, hora, rutas, etc.). Fórmulas temporales. Marcadores de futuro. Interrogativos: cuándo, cuánto, qué.
- Paradigmas de la comparación: más/menos... que, mejor, peor. Expresión de la superioridad, igualdad o inferioridad. Oraciones de relativo. Expresión de la opinión.
- Las tres conjugaciones del imperativo. Contraste de tú y usted. Presente de indicativo e imperativo con gerundio. Estar + gerundio. Marcadores espaciales.
- Pretéritos indefinidos regulares: ser, tener y estar. Perfectos imperfectos regulares: ser e ir. Contrastes de los usos del perfecto y del indefinido. Marcadores del pasado. Usos del imperfecto. Nexos de acontecimiento: así que, por eso, luego, después, entonces.

Fonte: Sigaa

⁴² Proporcionar aos alunos os conteúdos aplicados e as ferramentas linguísticas necessárias à uma correta elocução, tanto no nível oral como no escrito, ao mesmo tempo em que adquirem uma maior segurança no uso das estruturas do nível básico de espanhol.

Constata-se face a isso a incoerência com a proposta comunicativa especificada na ementa. Observa-se uma lista exaustiva de conteúdo gramatical —o qual parece ser o foco do curso—, uma ínfima menção ao léxico e nenhuma menção à pronúncia. Ora, como possibilitar espaços de interação, de negociação e de mediação com isto? Como os alunos poderiam usufruir de interlocutores habituais, de imersão fônica e de contextos significativos com esse currículo? Quem dá suporte fônico a esse sistema gramatical? Por estas razões, deve considerar-se o suporte sonoro. Nesse sentido, precisou estudar-se propostas para reformular o currículo, sem lançar mão de seu conteúdo, a qual se aborda na sequência.

4.1.2. A desconstrução do currículo

Em vista das diretrizes apresentadas na ementa, fez-se necessário o estudo e a interpretação de seu programa, de modo que fizesse sentido dentro de uma proposta didática que contribuísse para o desenvolvimento das competências fônicas dos alunos. Após análises, construiu-se uma programação, descrita na sequência, em quatro unidades, organizadas em 25 sessões.

Antes de passar à análise dos ajustes curriculares, menciona-se que, baseou-se no construto de competência comunicativa de Cantero (2008) para elaborar as referidas unidades. Nestas, evidenciam-se os objetivos e as competências comunicativas propostas para o curso. Cabe mencionar que, com vistas à sua organização, usaram-se siglas, a saber: (CL) competência linguística; (CD) competência discursiva; (CT) competência cultural; e (CE) competência estratégica. Isto posto, descreve-se a programação.

Na primeira unidade, focalizou-se a descrição de características físicas de uma pessoa. Além disso, começaram a identificar entoações; não somente para distinguir unidades de discurso significativas (entãoção linguística), mas também para saber falar de forma expressiva e emotiva (entãoção paralinguística). Chegou-se ao seguinte resultado:

Quadro 10 - 1ª unidade do ajuste curricular da ação presencial

| Unidade 1 | | |
|--|--|--|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de contrastar os fonemas vocálicos em espanhol e português. ♦ Ser capaz de descrever fisicamente uma pessoa. ♦ Ser capaz de comparar características. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica: — nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística: - declarativa, interrogativa, enfática e suspendida. — nível segmental: • identificar e produzir fonemas vocálicos. • características articulatorias dos fonemas vocálicos. • contrastar os segmentos vocálicos espanhol-português. |
| | | » competência gramatical: • pretérito imperfecto (ir) regulares. • comparativo (com adjetivos): - igualdade, inferioridade e superioridade. |
| | | » competência léxica: • partes do corpo humano. • características físicas. |
| | CD | • descrever características físicas. • pedir e dar informação. • expressar medo, ansiedade, preocupação e nervosismo. • comparar adjetivos. |
| | CT | • o retrato falado na imprensa espanhola. |
| | CE | » aprendizagem • aprendizagem cooperativa para resumir uma notícia. » comunicação • recursos para comentar uma notícia, oralmente, em grupos. |
| Gêneros orais e escritos | • conversações cara a cara. • notícias. | |

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda unidade, os alunos seguiram com atividades entoacionais e iniciaram a percepção e a localização do acento de palavra (acento paradigmático) e de frase (acentos sintagmático) (cf. CANTERO, 2002). Estudaram, também, como evitar a repetição, usando os clíticos, como descrito abaixo:

Quadro 11 - 2ª unidade do ajuste curricular da ação presencial

| Unidade 2 | | |
|--|---------------------------------|--|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de perceber o acento de palavra e de frase. ♦ Ser capaz de classificar as palavras quanto à sílaba tônica. ♦ Ser capaz de evitar a repetição. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica — nível suprasegmental: |
| | | • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. |
| | | • a sílaba e o acento |
| | | • classificação das palavras pela posição da sílaba tônica. |
| | | » competência gramatical: |
| | | • complementos direto e indireto. |
| | » competência léxica: | |
| | • as roupas e os acessórios. | |
| | CD | • perceber e produzir o acento de palavra e de frase. |
| | | • classificar as palavras quanto à sílaba tônica. |
| | | • conhecer meios de evitar a repetição (COD e COI). |
| | CT | • Amancio Ortega, o dono milionário da Zara. |
| | CE | » aprendizagem |
| | | • aprendizagem cooperativa para sintetizar um texto. |
| | | » comunicação |
| | | • recursos para transmitir uma informação oralmente. |
| | Gêneros orais e escritos | • conversações cara a cara: diálogo em uma loja de roupas. |
| | | • gênero publicitário com relação à moda. |

Fonte: Elaboração própria.

Na terceira unidade, focalizou-se a narração de eventos. Como os alunos ainda sentiam muitas dificuldades em distinguir as entoações, principalmente enfáticas de declarativas, decidiu-se por dar seguimento às tarefas capacitadoras de percepção desses padrões melódicos.

Quadro 12 - 3ª unidade do ajuste curricular da ação presencial

| Unidade 3 | | |
|--|--|--|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de descrever a rotina sob um prisma inacabado. ♦ Ser capaz de comentar eventos passados. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica — nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. |
| | | » competência gramatical • pretérito perfecto de indicativo. • pretérito indefinido (ir)regulares. • contraste entre perfecto e indefinido. Marcadores do passado. |
| | | » competência léxica • elementos relativos à rotina. • elementos relativos a eventos passados. |
| | CD | • descrever a rotina usando o pretérito perfecto. • comentar eventos usando o pretérito indefinido. |
| | CT | • podcast - um relato pessoal da história: Emilio Zola e o caso Dreyfus. |
| CE | » aprendizagem • aprendizagem cooperativa para compartilhar experiências. | |
| | » comunicação • recursos para transmitir fatos oralmente. | |
| Gêneros orais e escritos | • conversações cara a cara: comentar a rotina; comentar um evento passado. • diário: descrição da rotina. | |

Fonte: Elaboração própria.

Na quarta e última unidade, focalizaram-se temas que poderiam entrar na composição da narrativa, como enredo ou cenário, da tarefa final. A estrutura corresponde à seguinte:

Quadro 13 - 4ª unidade do ajuste curricular da ação presencial

| Unidade 4 | | |
|--|---|--|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ◆ Ser capaz de falar sobre ações em progresso. ◆ Ser capaz de dar instruções e direções. ◆ Ser capaz de conhecer léxico relativo à comida. ◆ Ser capaz de fazer o pedido em um restaurante. ◆ Ser capaz de comunicar-se pela cidade pedindo direções. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fónica — nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. |
| | | » competência gramatical • estar + gerúndio: colocação pronominal enclítica COD/COI. • imperativo afirmativo com valor de instrução. |
| | | » competência léxica • vocabulário sobre gastronomia e restaurante. • pedir informações em situações de viagem (data, hora, rotas, etc.) |
| | CD | <ul style="list-style-type: none"> • perceber e produzir distintas entoações. • descrever ações em progresso. • dar instruções e direções. • conhecer léxico relativo à comida. • saber fazer o pedido em um restaurante. • comunicar-se pela cidade pedindo direções. |
| | CT | • receitas espanholas: gazpacho, paella e tortilla de patata. |
| | CE | <ul style="list-style-type: none"> » aprendizagem • aprendizagem cooperativa para criar uma simulação. » comunicação • recursos para pedir/dar uma informação oralmente. |
| Gêneros orais e escritos | <ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: pedir e dar informações. • receita, menu e mapa de uma cidade. | |

Fonte: Elaboração própria.

A construção destas quatro unidades pareceu ser um bom caminho para se trabalhar o conteúdo curricular, usando-o para a consecução de uma tarefa final significativa para os alunos-participantes. Havendo o professor-pesquisador avaliado tal implementação ao longo do curso, surgiu a necessidade de reorganizar, modificar e acrescentar alguns conteúdos às unidades. Entretanto, com a realidade pandêmica que se instaurou em seguida, precisou-se de um esforço maior para efetivar essa proposta em um contexto remoto.

A principal modificação na modalidade remota foi passar as quatro unidades para o digital. Para isto, serviu-se do enfoque oral digital para transformar os materiais didáticos — muitos dos quais tinham a leitura e a escrita como mediadores— desenvolvidos no presencial em materiais audiovisuais, priorizando-se a língua oral. Com este objetivo em mente, serviu-se

de formulários Google como suporte para o desenvolvimento dessas unidades. Estas acabaram se organizando por meio de 25 formulários, cada um dos quais se publicou em um dia de aula, de forma assíncrona, de modo a não sobrecarregar os alunos. A este respeito, descreve-se abaixo alguns exemplos desses formulários, apenas para ilustrar o processo de passagem para o digital. Vale ressaltar que não é o objetivo deste estudo fazer uma análise descritiva exaustiva de todas as tarefas capacitadoras desenvolvidos ao longo do curso. A intenção é organizar, futuramente, um ebook ou um livro para publicação.

Nesse sentido, apresentam-se como amostras duas tarefas da primeira unidade. A primeira tarefa capacitadora se intitula “Descripción física de personas”. O objetivo dela é capacitar os alunos para comentar informações de um diálogo, conhecer três modelos entoacionais da língua espanhola, a saber: declarativo, interrogativo e suspenso; e perceber como descrever fisicamente alguém. Para isto, o professor-pesquisador usou um diálogo em áudio na íntegra de um manual didático para que fosse possível compreender o seu contexto. Neste diálogo, duas amigas conversam aleatoriamente até que uma descreve para a outra, focando, como era o namorado de uma terceira amiga e se surpreendem com as características físicas dele, já que não fazia o tipo dessa amiga. A partir desse diálogo, o professor-pesquisador gravou oito perguntas de compreensão geral e específica —compartilhadas por meio de links anexados ao formulário— a que os alunos deviam responder oralmente, gravando-se e subindo o arquivo em formato .mp3 ao espaço indicado no formulário. Observa-se isto na Figura 11. Ressalta-se que houve mediação da leitura e da escrita em algumas instruções do formulário, o que, naquele momento, foi a solução mais viável. Vale lembrar que já haviam introduzido a leitura e a escrita aos alunos-participantes em LE 1, anteriormente.

Figura 12 - 1ª amostra de tarefa capacitadora em formulário Google

A. Escucha este diálogo y responde oralmente a las siguientes preguntas grabando audios.
 # Pista 1: <https://drive.google.com/file/d/1nncWXdfYNikE3kaPm00rQICLuluEw_Cr/view?usp=sharing>.

Para responder a las siguientes preguntas hay que grabar audios. No obstante, el forms no acepta ni reconoce el formato .m4a del grabador del móvil ni de WhatsApp, por lo que tienes que convertirlos al formato .mp3. Puedes hacerlo en: <<https://online-audio-converter.com/es/>>. Allí, puedes subir varios archivos a la vez y convertirlos al mismo tiempo.

1. P01.1: <https://drive.google.com/file/d/1A04_HqF7k8H506uVUzeYgKbGw1jt20Qx/view?usp=sharing>. 3 puntos
 Renombra tu archivo de audio como: P01.1 - Nombre y Apellido

2. P01.2: <<https://drive.google.com/file/d/1fIC86k-H4CuppNFe8b9qumX8nBkn0YSD/view?usp=sharing>>. 3 puntos
 Renombra tu archivo de audio como: P01.2 - Nombre y Apellido

Fonte: Elaboração própria.

Tirando-se partido do diálogo da tarefa acima, extraíram-se doze enunciados por meio do software Audacity, de sorte que os alunos-participantes identificassem três modelos entoacionais, tal como se observa na Figura 12:

Figura 13 - 2ª amostra de tarefa capacitadora em formulário Google

| | [.] | [¿?] | [...] |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. https://drive.google.com/file/d/1h2Hcd5gsE0gBu_xRDfOs3gJLmcHeYeCY/view?usp=sharing | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. https://drive.google.com/file/d/1-oJVYzQ9-zkLTFPHWQFOD2xzUDPGsb8n/view?usp=sharing | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. https://drive.google.com/file/d/1a42tOTkuYXj4vn3Ce95U6adVK-EdwEc0/view?usp=sharing | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. https://drive.google.com/file/d/1e5cT5KkLeG9mZyQAHzEJeZli4mPSi81i/view?usp=sharing | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. https://drive.google.com/file/d/1qwBvMvYmQlEMs6nEJQo3o53X3g5uceZk/view?usp=sharing | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Fonte: Elaboração própria.

No mesmo formulário, havia ainda onze fotos de celebridades que os alunos-participantes deviam associar às respectivas descrições físicas, gravadas oralmente pelo professor-pesquisador. Tem-se uma ideia disso a partir da Figura 13, em que as letras fazem referências as fotos:

Figura 14 - 3ª amostra de tarefa capacitadora em formulário Google

| | A | B | C | D | E |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. https://drive.google.com/file/d/1oiP8JZYXGoAcH1WrtAdAjmnWaOaq3GCg/view?usp=sharing | <input type="radio"/> |
| 2. https://drive.google.com/file/d/1U0WgA490GwDh2GKNLEN7JlGy3qimjGe7/view?usp=sharing | <input type="radio"/> |
| 3. https://drive.google.com/file/d/1vpiZBkx4RxLoowzULj9nPgVN1GGVmjhF/view?usp=sharing | <input type="radio"/> |
| 4. https://drive.google.com/file/d/1-ANXFFI2eXhRFhP5RI8A0LkXgMHmNNz4/viw?usp=sharing | <input type="radio"/> |

Fonte: Elaboração própria.

Esta tarefa visou o desenvolvimento das competências fônicas perceptiva e produtiva, integrando conhecimentos linguísticos como gramática, léxico e pronúncia por meio do suporte sonoro da língua. Os dados coletados dos alunos mostram que a atividade teve sucesso no que se propôs alcançar. Ela serviu como introdução da unidade e contribuiu para a consecução da segunda tarefa do bloco: “¿Cómo son estos personajes?”. Nesta tarefa, os alunos tinham que gravar, oralmente, a descrição física de dez personagens de desenho animado, baseando-se nos áudios da tarefa que se descreveu anteriormente. Novamente, a tarefa alcançou os resultados esperados, contribuindo para o desenvolvimento da competência fônica produtiva dos alunos. Vale recapitular que esse é um recorte de como se abordou os conteúdos com base no enfoque oral digital. Cabe ressaltar que outras tarefas também seguiram esse formato, porém houve algumas cujo foco foi a escrita, principalmente as de gramática. Nesse sentido, abordou-se ela valendo-se de técnicas de indução a partir de áudios construídos pelo professor-pesquisador, geralmente com base em algum documento oral, bem como de vídeos autênticos de canais do YouTube com foco no ensino de E/LE.

Na modalidade remota, como comentado anteriormente, tornou-se necessária à reorganização das quatro unidades iniciais, conforme se observa na sequência.

A primeira unidade se manteve conforme sua versão original, incorporando-se apenas uma atividade nova, com foco na percepção e produção dos sons /r/ e /r/ por meio de trava-línguas e de uma música, unicamente por meio do suporte sonoro. Com os trava-línguas em áudio, os alunos se gravaram reproduzindo-os, como a brincadeira telefone sem fio, tentando reproduzir a mensagem inteligivelmente e o mais completamente possível e usando as entoações presentes neles. Trabalhou-se, ainda, com música a partir da extração de fragmentos, usando o Audacity, com o fim de identificar os sons vibrantes. Esta unidade fica assim representada:

Quadro 14 - 1ª unidade do ajuste curricular da ação remota

| Unidade 1 | | |
|--|---|---|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de contrastar os fonemas vocálicos em espanhol e português. ♦ Ser capaz de distinguir os sons vibrantes /r/ e /r/. ♦ Ser capaz de descrever fisicamente uma pessoa. ♦ Ser capaz de comparar características. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica: — nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística: - declarativa, interrogativa, enfática e suspendida. — nível segmental: • identificar e produzir fonemas vocálicos. • características articulatórias dos fonemas vocálicos. • contrastar os segmentos vocálicos espanhol-português. • percepção e produção dos sons /r/ e /r/ + trava-línguas + música. |
| | | » competência gramatical: • pretérito imperfecto (ir)regulares. • comparativo (com adjetivos): - igualdade, inferioridade e superioridade. |
| | | » competência léxica: • partes do corpo humano. • características físicas. |
| | CD | • descrever características físicas. • pedir e dar informação. • expressar medo, ansiedade, preocupação e nervosismo. • comparar adjetivos. |
| | CT | • o retrato falado na imprensa espanhola. |
| CE | » aprendizagem • aprendizagem cooperativa para resumir uma notícia. | |
| | » comunicação • recursos para comentar uma notícia, oralmente, em grupos. | |
| Gêneros orais e escritos | • conversações cara a cara em ambiente virtual. • notícias. | |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à segunda unidade, houve uma inversão: a terceira unidade ocupou o lugar da que antes era a segunda. Isto se deu pela necessidade de estudar os pretéritos com tempo suficiente para redigir o texto teatral. Como na ação didática presencial os alunos apresentaram dificuldades com relação ao uso e à estrutura do pretérito pluscuamperfecto do indicativo na redação do texto teatral, decidiu-se incorporá-lo nesta unidade. Além disso, trabalhou-se com podcasts culturais de relatos históricos sobre Emilio Zola e o caso Dreyfus; Napoleão Bonaparte e Luis XVIII; e sociais, como a presença das mulheres nas empresas espanholas. Acrescentou-se também uma atividade para trabalhar a percepção e produção dos sons /x/ e /g/ com trava-línguas e música, ambos sem mediação de leitura e escrita. O professor-pesquisador gravou os trava-línguas em áudio para que os alunos se gravassem reproduzindo-os, como a brincadeira telefone sem fio, tentando reproduzir a mensagem inteligivelmente e o mais completamente possível, usando os suprasegmentos presentes neles. Já com a música, extraíram-se fragmentos, usando o Audacity, para a identificação dos sons trabalhados em cada fragmento.

Quadro 15 - 2ª unidade do ajuste curricular da ação remota

| Unidade 2 | | |
|---|--|---|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de distinguir os sons /χ/ e /g/, dissociando-os de sua grafia. ♦ Ser capaz de descrever a rotina sob um prisma inacabado. ♦ Ser capaz de comentar eventos passados. ♦ Ser capaz de falar sobre ações passadas anteriores a outras ações passadas. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica — nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. — nível segmental: • percepção e produção dos sons /χ/ e /g/ + trava-línguas + música: |
| | | » competência gramatical • pretérito perfecto de indicativo. • pretérito indefinido (ir)regulares. • pretérito pluscuamperfecto de indicativo. • contraste entre pretéritos. |
| | | » competência léxica • elementos relativos à rotina. • elementos relativos a eventos passados. |
| | CD | • descrever a rotina usando o pretérito perfecto. • comentar eventos usando o pretérito indefinido. • explicar os resultados ou consequências de uma ação passada. |
| | CT | • podcast - um relato pessoal da história: Emilio Zola e o caso Dreyfus. • podcast - a presença das mulheres nas empresas espanholas. • podcast - um relato pessoal da história: Napoleão Bonaparte e Luis XVIII. |
| CE | » aprendizagem • aprendizagem cooperativa para compartilhar experiências. | |
| | » comunicação • recursos para transmitir fatos oralmente. | |
| Gêneros orais e escritos | • conversações cara a cara: comentar a rotina; comentar um evento passado. • diário: descrição da rotina. | |

Fonte: Elaboração própria.

A terceira unidade corresponde a que antes era a segunda. Houve algumas mudanças, por exemplo: eliminou-se a atividade que tratava de Amancio Ortega, porque era um texto e a proposta era minimizar a leitura e a escrita. Em seu lugar, trabalhou-se com uma entrevista feita a Manolo Blahnik. Acrescentou-se também uma atividade para trabalhar a percepção e produção dos sons /s/ e /θ/ com trava-línguas e música, ambos sem mediação de leitura e escrita. O professor-pesquisador gravou os trava-línguas em áudio para que os alunos se gravassem reproduzindo-os, como a brincadeira telefone sem fio, tentando reproduzir a mensagem inteligivelmente e o mais completamente possível. Já com a música, extraíram-se fragmentos, usando o Audacity, para a identificação dos sons trabalhados em cada fragmento de música.

Quadro 16 - 3ª unidade do ajuste curricular da ação remota

| Unidade 3 | | |
|---|-----------|--|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de distinguir os sons fricativos /s/ e /θ/. ♦ Ser capaz de perceber o acento de palavra e de frase. ♦ Ser capaz de classificar as palavras quanto à sílaba tônica. ♦ Ser capaz de evitar a repetição. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica — nível suprasegmental: <ul style="list-style-type: none"> • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. • a sílaba e o acento • classificação das palavras pela posição da sílaba tônica. — nível segmental: <ul style="list-style-type: none"> • percepção e produção dos sons /s/ e /θ/ + trava-línguas + música. |
| | | » competência gramatical: <ul style="list-style-type: none"> • complementos direto e indireto. |
| | | » competência léxica: <ul style="list-style-type: none"> • as roupas e os acessórios. |
| | CD | <ul style="list-style-type: none"> • perceber e produzir o acento de palavra e de frase. • classificar as palavras quanto à sílaba tônica. • conhecer meios de evitar a repetição (COD e COI). |
| | CT | <ul style="list-style-type: none"> • entrevista a Manolo Blahnik. |
| | CE | » aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem cooperativa para sintetizar um texto. » comunicação <ul style="list-style-type: none"> • recursos para transmitir uma informação oralmente. |
| Gêneros orais e escritos | | <ul style="list-style-type: none"> • conversações cara a cara: diálogo em uma loja de roupas. • gênero publicitário com relação à moda. |

Fonte: Elaboração própria.

Já na quarta unidade, eliminou-se a tarefa que consistia em pedir informações em situações de viagem para melhor aproveitar o tempo para o desenvolvimento da tarefa final.

Quadro 17 - 4ª unidade do ajuste curricular da ação remota

| Unidade 4 | | |
|--|---|---|
| Objetivos de aprendizagem: | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ser capaz de perceber e produzir os diferentes tipos de entoação linguística. ♦ Ser capaz de falar sobre ações em progresso. ♦ Ser capaz de dar instruções para preparar uma receita. ♦ Ser capaz de conhecer léxico relativo à comida. ♦ Ser capaz de fazer o pedido em um restaurante. | | |
| COMPETÊNCIAS ESTRATÉGICAS | CL | » competência fônica — nível suprasegmental: • percepção e produção dos diferentes tipos de entoação linguística. |
| | | » competência gramatical • estar + gerúndio: colocação pronominal enclítica COD/COI. • imperativo afirmativo com valor de instrução. |
| | | » competência léxica • vocabulário sobre gastronomia e restaurante. |
| | CD | • perceber e produzir distintas entoações. • descrever ações em progresso. • dar instruções. • conhecer léxico relativo à comida. • saber fazer o pedido em um restaurante. |
| | CT | • receitas espanholas: gazpacho, paella e tortilla de patata. |
| CE | » aprendizagem • aprendizagem cooperativa para criar uma simulação. | |
| | » comunicação • recursos para pedir/dar uma informação oralmente | |
| Gêneros orais e escritos | • conversações cara a cara: pedir e dar informações. • receita e menu. | |

Fonte: Elaboração própria.

Com esta programação, buscou-se conceber uma proposta didática que atendesse a objetivos comunicativos, sem desconsiderar as especificidades curriculares. Isto implicou em uma mudança tanto para a disciplina, como para a prática do professor-pesquisador e, principalmente, para a aprendizagem dos alunos-participantes. Nesse sentido, a abordagem assíncrona de conteúdos linguísticos mediada pelo enfoque oral digital parece ser melhor aproveitada, segundo a observação-participante do professor-pesquisador e segundo os dados coletados a partir dos testemunhos dos alunos-participantes, assincronamente. Isto porque foi possível aproveitar melhor as aulas síncronas, desenvolvendo-se as competências fônicas mediadora e interativa, negociando e cooperando com os pares. Talvez, seria interessante, também, para o ensino presencial, abordar este tipo de tarefa capacitadora —com foco na competência linguística—, quando possível, para casa e priorizar a interação oral em sala de aula.

Conforme se explicou anteriormente, para as ações didáticas presencial e remota, elaboraram-se materiais didáticos específicos com foco no desenvolvimento das competências fônicas, sendo que o principal material é a proposta didática de tarefa final, a qual se explica na sequência.

4.2. Produções audiovisuais em contexto detetivesco

Com a popularidade de séries espanholas entre os alunos em canais de streaming (leia-se Netflix), como “La casa de Papel”, “Elite” e “Las chicas del cable”, surgiu a temática “Retrato robot: la descripción de un crimen”. Notou-se um certo frenesi entre os alunos com respeito a estas séries e, sobretudo, à esta temática, haja vista que tratam de assassinatos, mistérios e enigmas, além de muito drama. Identificou-se isto tanto na experiência com os alunos-participantes em análise nesta pesquisa, como na experiência com outros grupos. Nesse sentido, os dados provenientes da observação-participante mostravam se tratar de uma temática significativa e real àquele tipo de público jovem. Levou-se isto em consideração no desenvolvimento de duas propostas de tarefa final: realizar uma sessão de cinema e uma sessão de podcast, as quais se evidenciam na sequência.

4.2.1. Sessão LEA de Cinema

A primeira ação didática implementada presencialmente consistiu na realização de uma sessão de cinema com os curtas-metragens produzidos pelos próprios alunos-participantes. Desenhou-se esta proposta explorando as ferramentas digitais e baseando-se na abordagem mediante tarefas, no enfoque oral e na sequenciação de tarefas formulada por Cantero (2019), definindo-se, respectivamente, as seguintes fases: tarefa prévia (TPv); tarefas capacitadoras (TC); tarefas possibilitadoras (TP); tarefa final (TF); tarefa de autoavaliação (TA); e tarefas derivadas (TD), como se observa no quadro abaixo. Neste, é importante mencionar, usaram-se siglas para uma melhor representação visual desta sequência, quais sejam: (PP) refere-se às competências produtiva e perceptiva; (O) refere-se a oral; (E) refere-se à escrita; (INT) refere-se à competência interativa; e (MED) refere-se à competência mediadora.

Quadro 18 - Sessão LEA de Cinema

| SESSÃO LEA DE CINEMA | | | | | | | |
|----------------------|----------|-------------|---|-----|-----|---------------------------|---|
| TAREFAS | DATA | HABILIDADES | | | | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | |
| | | PP | | INT | MED | | |
| | | O | E | | | | |
| TPv | 7/1 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de comentar notícias de jornais em língua espanhola sobre retrato falado e discutir sobre sua importância na sociedade. • ser capaz de criar um retrato falado a partir de um aplicativo (Police Tool N1). |
| TC | Até 3/2 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de inventar uma história no passado em que se busca criminosos e/ou suspeitos. • ser capaz de criar e caracterizar personagens que sofreram um roubo/assalto e denunciaram o crime. • ser capaz de fazer um retrato falado para identificar as características físicas e as vestes dos suspeitos. • ser capaz de realizar ensaios periódicos. • ser capaz de demonstrar a intenção e a emoção a partir do movimento melódico da fala. |
| TP | Até 3/2 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de criar um roteiro de um curta-metragem. • ser capaz de produzir um curta-metragem. • ser capaz de preparar um cenário. • ser capaz de editar um vídeo. |
| TF | 4/2 | X | X | X | | | <ul style="list-style-type: none"> • realizar e participar de uma sessão de cinema em um auditório da universidade para expor os curtas-metragens produzidos pelos próprios alunos. |
| TA | 5/2 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • participar ao longo do curso. • interagir com os colegas dentro e fora de sala de aula. • refletir criticamente sobre o conteúdo estudado. • autoavaliar-se. |
| TD | 7 e 10/2 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • realizar jogos interativos para cobrir as carências identificadas na autoavaliação. • desenvolver a oralidade a partir de jogos competitivos. |

Fonte: Elaboração própria.

Nesta proposta, os alunos desenvolveram tarefas prévia, capacitadoras (algumas destas se deram em ambiente virtual) e derivadas, em sala de aula. As tarefas possibilitadoras se realizaram em período contrário à aula, principalmente nos espaços da universidade. A tarefa final teve um momento de culminância em um auditório da universidade. A tarefa de autoavaliação se deu em diferentes contextos: em sala de aula (por meio de formulários Google), participando das aulas e refletindo, criticamente, sobre o conteúdo nelas abordado; nas extensões da sala de aula, na interação entre os alunos no desenvolvimento da tarefa final; e em ambiente virtual, no processo de autoavaliação.

Para a consecução desta tarefa, os alunos-participante se organizaram em três quartetos e dois trios. A divisão se deu por afinidade entre eles, na segunda semana de curso, no décimo quarto mês de janeiro. A partir deste dia, eles se reuniram, periodicamente, tanto presencial, como virtualmente para a elaboração do roteiro de cinema que deveriam redigir dentro de uma semana. Eles receberam um modelo e instruções sobre as técnicas de formatação deste gênero. Após o prazo estabelecido, em comum acordo e respeitando-se o curto calendário do curso, entregaram o manuscrito para revisão. Nesta etapa, o professor-pesquisador participou auxiliando na forma e propondo sugestões para a construção do texto dramático. Com os roteiros em mãos, os alunos começaram a trabalhar sua performance em ensaios periódicos. Eles, então, gravaram um destes para ser o ensaio oficial para enviá-lo ao professor-pesquisador em busca de feedback. Com os comentários e as sugestões do professor-pesquisador, os alunos gravaram o produto final, um vídeo de 10 a 15 minutos, e, então, editaram-no, resultando, assim, o curta-metragem. Tudo isto se acordou entre ambas as partes no primeiro dia de curso. O professor-pesquisador convidou os alunos-participantes a assinarem um acordo pedagógico (apêndice I, p. 190), expressando sua aprovação com a agenda do curso. Ademais, neste documento, os alunos manifestaram consentimento legal para que o professor-pesquisador usasse seus trabalhos como fonte de dados para este estudo. Quanto ao conjunto fílmico, gerou a “1ª Sessão LEA de Cinema”, em que se expuseram cinco curtas-metragens, os quais se destacam a seguir, junto à uma ínfima descrição:

- I) *El crimen de las escaleras*: um retrato-falado ajuda a resolver um crime. Uma garota sofre um roubo na universidade. Quando a vítima desce às escadas do subsolo, o assaltante se aproxima dela e ocorre algo inesperado. 4 alunas o produziram. Duração: 9 minutos e 12 segundos.
- II) *El caso de la Rosa*: uma justiceira anda à solta pela universidade. Quando assassina um professor, o crime gera grandes repercussões. 2 alunas e 2 alunos o produziram. Duração: 12 minutos e 22 segundos.
- III) *La sorpresa*: um importante editor de uma revista se vê em um beco sem saída quando um de seus funcionários é assassinado e se torna o principal suspeito. 3 alunos o produziram. Duração: 17 minutos e 13 segundos.
- IV) *Mi canción, mi prisión*: uma famosa cantora brasileira tem a sua nova música roubada, sem a qual sua carreira é posta em xeque. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 10 minutos e 8 segundos.
- V) *El asesino del Narciso*: um assassino em série aterroriza Brasília. Com um modus operandi peculiar, ele escolhe suas vítimas sob o critério de beleza: as mais belas são assassinadas e junto aos seus corpos, ele deixa uma flor homônima. 2 alunos e 1 aluna o produziram. Duração: 6 minutos e 8 segundos.

Em suma, nesta proposta de tarefa audiovisual de desenvolvimento de curta-metragem, os alunos-participantes puderam iniciar-se, amadoramente, como dramaturgos, criando os próprios textos dramáticos; como atores, encenando o seu texto dramático; e como diretores, dirigindo o próprio filme. Enfim, esta foi a ação didática inicial, realizada em um contexto presencial, pré-pandêmico, em que foi possível realizar e participar de uma sessão de cinema em um auditório para expor os curtas-metragens produzidos pelos próprios alunos-participantes ao longo do curso de verão. Já a segunda ação didática, abordada na sequência, desenvolveu-se em um contexto essencial e emergencialmente remoto, durante a pandemia.

4.2.2. Sessão LEA de Podcast⁴³

A segunda ação didática implementada, remotamente, consistiu na realização de uma sessão de podcast, em que os próprios alunos-participantes expuseram seus produtos finais. Desenhou-se esta proposta didática à guisa da anterior. Antes de representá-la visualmente, recapitulam-se as fases da tarefa: tarefa prévia (TPv); tarefas capacitadoras (TC); tarefas possibilitadoras (TP); tarefa final (TF); tarefa de autoavaliação (TA); e tarefas derivadas (TD), como se observa no quadro abaixo. Neste, usaram-se ainda as siglas (PP) para se referir às competências produtiva e perceptiva; (O) para se referir a oral; (E) para se referir à escrita; (INT) para se referir à competência interativa; e (MED) para se referir à competência mediadora.

⁴³ De acordo com a Fundación del Español Urgente (FundéuRAE), o anglicismo podcast (plural podcasts) se formou por acrônimo a partir da marca iPod, da Apple, um dos reprodutores portáteis de arquivos mp3 (áudio) mais populares, e o termo broadcast, que significa 'transmissão' (de rádio). Portanto, podcast é um arquivo digital de áudio transmitido por meio da Internet.

Quadro 19 - Sessão LEA de Podcast

| SESSÃO LEA DE PODCAST | | | | | | | |
|-----------------------|-----------|-------------|---|-----|-----|---------------------------|---|
| TAREFAS | DATA | HABILIDADES | | | | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | |
| | | PP | | INT | MED | | |
| | | O | E | | | | |
| TPv | 8/2 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de comentar notícias de jornais em língua espanhola sobre retrato falado e discutir sobre sua importância na sociedade. • ser capaz de criar um retrato falado a partir de um aplicativo (Police Tool N1). |
| TC | Até 5/4 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de inventar uma história no passado em que se busca criminosos e/ou suspeitos. • ser capaz de criar e caracterizar personagens que sofreram um roubo/assalto e denunciaram o crime. • ser capaz de fazer um retrato falado para identificar as características físicas e as vestes dos suspeitos. • ser capaz de realizar ensaios periódicos. • ser capaz de demonstrar a intenção e a emoção a partir do movimento melódico da fala. |
| TP | Até 5/4 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de criar um roteiro de um podcast. • ser capaz de produzir um podcast. • ser capaz de usar a plataforma Anchor. • ser capaz de editar um áudio. |
| TF | 10 e 12/4 | X | X | X | | | <ul style="list-style-type: none"> • realizar e participar de uma sessão de podcast em ambiente virtual para expor os podcasts produzidos pelos próprios alunos. |
| TA | 17/4 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • participar ao longo do curso. • interagir com os colegas. • refletir criticamente sobre o conteúdo estudado. • autoavaliar-se. |
| TD | 17 e 19/4 | X | X | X | | X | <ul style="list-style-type: none"> • realizar jogos interativos para cobrir as carências identificadas na autoavaliação. • desenvolver a oralidade a partir de jogos competitivos. |

Fonte: Elaboração própria.

Nesta proposta, os alunos-participantes desenvolveram todas as tarefas remotamente. As tarefas capacitadoras ocorreram assincronamente por meio de formulários Google desenvolvidos pelo professor-pesquisador, como se mencionou anteriormente. Quanto às possibilitadoras, deram-se em dois momentos. Em um primeiro momento, deu-se nos encontros síncronos, às segundas-feiras, em classe aberta, nos quais houve dinâmicas relacionadas à temática (dinâmicas de resolução de crimes como: el crimen casi perfecto, el asesinato de Juan Rodríguez e el secuestro de Ágata), bem como instruções e modelos de construção da tarefa final. Em um segundo momento, deu-se às quartas-feiras, reservadas à reunião dos grupos, visando o desenvolvimento da tarefa final. Esta, por sua vez, teve um momento de culminância

na penúltima semana do curso, sincronamente, por meio de duas plataformas: Skype e Anchor. A tarefa de autoavaliação se deu nos diferentes contextos: síncrono e assíncrono.

Para a consecução desta proposta de tarefa final, os alunos-participantes formaram seis quartetos. Questionados como preferiam agrupar-se, se por afinidade ou sorteio, disseram que, como não se conheciam bem pelo modelo de ensino vivido, poderia ser a última opção. Este agrupamento se deu na quarta semana de curso, no primeiro mês de março. Como o calendário não era tão enxuto como o da primeira, pôde-se aproveitá-lo. A partir desse dia, reuniram-se, periodicamente, em ambiente virtual síncrono e assíncrono para a elaboração do texto teatral do podcast que deveriam redigir até o vigésimo quarto dia de março. Receberam, para isto, um modelo e instruções sobre as técnicas de formatação deste gênero. Após o prazo estabelecido, em comum acordo e respeitando-se o calendário do curso, entregaram o texto para revisão. Com os roteiros em mãos, os alunos-participantes começaram a trabalhar sua leitura-dramática em ensaios periódicos. Gravaram um destes ensaios como oficial para enviá-lo ao professor-pesquisador em busca de feedback. Com os comentários e sugestões do professor-pesquisador, gravaram o produto final (pediu-se que tivesse de 25 a 30 minutos, podendo-se ultrapassar, se necessário) e, então, editaram-no, resultando, assim, o podcast. Tudo isto se acordou entre ambas as partes por meio de um acordo pedagógico (apêndice II, p. 193), no primeiro dia de curso. Ademais, os alunos manifestaram consentimento legal (apêndice V, p. 216) para que o professor-pesquisador publicasse seus trabalhos na plataforma Anchor —apenas durante a semana de mostra da tarefa final— e autorizaram o uso de seus trabalhos à guisa de fonte de dados para este estudo, sem caducidade. Quanto a este conjunto sonoro, gerou a “Sessão LEA de Podcast”, em que se expuseram seis podcasts, organizados em episódios, os quais se destacam a seguir, junto à uma breve descrição:

- I) Episódio 1: *El caso de la vecina, el marido adúltero y las voces macabras*: A presença de vozes macabras atormenta uma mulher, levando-a a cometer um brutal assassinato. Um plano orquestrado por sua melhor amiga para que fosse à prisão, deixando-lhe o caminho livre para que roubasse seu marido. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 55 minutos e 34 segundos.
- II) Episódio 2: *Detrás de los libros*: a vida de professoras universitárias corre perigo mortal, uma vez que é alvo de um assassino em série. 4 alunas o produziram. Duração: 30 minutos e 8 segundos.
- III) Episódio 3: *A Sangre y fuego: asesinato en la Tomatina*: a polícia encontra o corpo de uma garota imerso em uma poça carmesim em um beco em Valência. Começa, então, uma verdadeira odisseia por seu assassino. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 34 minutos e 46 segundos.

- IV) Episódio 4: *La Sombra de un asesino*: um assassino em série, cujo modus operandi é matar casais, deixando junto aos seus corpos notas à polícia, aterroriza Madri. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 31 minutos e 45 segundos.
- V) Episódio 5: *Los recuerdos póstumos de Mariana*: uma garota é encontrada flutuando, inanimada, na piscina. Desesperados, seus amigos se tornam detetives para descobrir como ela morreu e acabam desvendando segredos ocultos uns dos outros. 3 alunas e 1 aluno o produziram. Duração: 25 minutos e 3 segundos.
- VI) Episódio 6: *El anillo de Madame Perón*: um anel de esmeralda é roubado de um cofre em um importante hotel da cidade de Mérida, mas é encontrado em circunstâncias inusitadas, levando duas detetives a encontrar o culpado. 4 alunas o produziram. Duração: 17 minutos e 6 segundos.

Em suma, nesta proposta didática audiovisual de tarefa com podcast, os alunos-participantes puderam desenvolver-se, amadoramente, como dramaturgos, criando o próprio texto dramático; como atores, encenando-o por meio de uma leitura dramática; e como produtores audiovisuais, dirigindo e editando o próprio produto final. Enfim, esta corresponde à segunda ação didática, implementada remotamente, em um contexto on-line, pandêmico, em que foi possível a realização e a participação de uma sessão de podcast por meio de duas plataformas virtuais para expor os podcasts produzidos pelos próprios alunos-participantes ao longo do curso regular de LE 2. Na sequência, propõem-se algumas sugestões que talvez possam contribuir para potencializar o desenvolvimento dessas tarefas.

4.2.3. Perspectivas de ampliação das propostas didáticas

Para um melhor aproveitamento dessas propostas, parece ser necessário incorporar como tarefas possibilitadoras um trabalho com jogos dramáticos para melhorar a performance e a leitura cênica (MAGALHÃES DOS REIS, 2008) dos alunos-participantes. A este respeito, pesquisas sobre a leitura cênica de obras teatrais da literatura francófona (MAGALHÃES DOS REIS, 2008) e da literatura japonesa (UCHIGASAKI PINHEIRO, 2020) para o ensino de línguas, manifestada em um coletivo demonstraram a contribuição dessas práticas para a formação de indivíduos críticos, éticos e sensíveis à estética. Estes estudos demonstraram que a educação literária com teatro contribui para o desenvolvimento do prazer de trabalhar com o texto, de descobri-lo, de colocá-lo no corpo e na voz. Isto poderia contribuir também para o desenvolvimento das competências fônicas gerais e específicas dos alunos.

Inspirando-se nessas pesquisas com o texto teatral —criados ou não pelos próprios alunos—, propõe-se que eles façam uma leitura cênica, servindo-se dos jogos dramáticos e da voz, que como se viu é um fenômeno físico, a materialidade da alma (CANTERO, 2019, p. 15).

A voz envolve de afetividade o processo de leitura, contribuindo para despertar no outro o prazer do texto dito. Permitir-se sentir o ritmo e a musicalidade do texto teatral poderia, então, contribuir para o despertar do prazer estético e poético do indivíduo, bem como o desenvolvimento das competências fônicas dos alunos, inclusive a cultural.

Quanto ao jogo dramático, tem por objetivo desenvolver a capacidade de criação de uma situação imagética, dada na coletividade, na interação entre atores e plateia (RYNGAERT, 1991 apud MAGALHÃES DOS REIS, 2008). Esta prática serve de estímulo ao discurso espontâneo, levando o participante a exercitar-se física, intelectual e psicologicamente (RYNGAERT, 1991 apud MAGALHÃES DOS REIS, 2008). O jogo dramático como atividade coletiva, não subordinada ao texto, visa a análise da realidade a partir da linguagem artística. Para jogá-lo, basta querer dominar o discurso —não se exige atores excelentes, tampouco a criação de cenários e figurinos para esta prática (RYNGAERT, 1991, p. 8 apud MAGALHÃES DOS REIS, 2008). Trata-se de um processo de se entregar ao momento de corpo e alma, buscado o prazer do jogo.

Em suma, com base no exposto, recomenda-se que os grupos façam pelo menos um ensaio com o professor presente para que este lhes auxilie na prática. Recomenda-se, ainda, ceder algumas sessões de aula para que os alunos possam reunir-se sincronamente em ambas modalidades de ensino, no horário de aula, para planejar o texto teatral, para participar do processo de composição das personagens, ensaiar (talvez em espaços abertos, como o pátio ou os espaços verdes da universidade no caso da modalidade presencial de ensino e em diferentes salas de videochamada para os diferentes grupos). Com isso, os alunos poderiam esforçar-se mais para tentar falar a língua espanhola na elaboração da tarefa. Não se poderia afirmar que interagem efetivamente nessa língua durante todo o processo em que o professor não está presente, fora do contexto da sala de aula. Isto não quer dizer que o professor deva ser um fiscal de uso da língua estrangeira e da língua materna. Talvez um mediador, alguém que possa facilitar o acesso à nova língua. Apresenta-se, na sequência, uma proposta de avaliação da competência fônica dos alunos-participantes a partir da consecução das tarefas discutidas nesta seção.

4.3. Avaliação da competência fônica produtiva

Com as produções audiovisuais dos alunos-participantes, buscou-se verificar se elas contribuíram para o desenvolvimento de suas competências fônicas, com um olhar mais atento à competência fônica produtiva. Para isto, partiu-se, primeiro, da percepção acústica do

conjunto de gravações dos alunos-participantes das duas ações didáticas. Com esta escuta atenta do professor-pesquisador, estabeleceram-se alguns critérios de avaliação, definidos com base nas principais dificuldades que os alunos apresentaram nesses registros. É importante salientar que o objetivo deste estudo não é medir a proficiência fônica desses alunos, e sim levantar indícios de evolução fônica (o que se discutirá na próxima seção). Isto foi possível a partir da análise comparativa da gravação inicial e da gravação final desses estudantes. Enquanto a primeira consistiu na tarefa prévia sobre comentários de notícias sobre retrato falado na imprensa, a segunda consistiu na tarefa final, com os curtas-metragens e podcasts. Para esta análise, baseou-se em rubricas de avaliação.

Como a bibliográfica sobre avaliação da competência fônica ainda é escassa (IRUELA, 2004), o professor-pesquisador desenvolveu as próprias rubricas de avaliação com os aspectos fônicos mais relevantes em seu contexto de enunciação ao longo das ações didáticas, atendendo às necessidades desta pesquisa. Organizaram-se essas rubricas em três grupos, respeitando-se a hierarquia fônica (CANTERO, 2002). Para construí-las, priorizaram-se, primeiro, os suprasegmentos, depois os segmentos vocálicos e por último os segmentos consonantais. Para cada rubrica é possível atribuir uma escala analítica de avaliação, o que permitiu o acompanhamento do desenvolvimento fônico dos alunos-participantes durante a implementação das ações didáticas. Os escores dessa escala refletem o desempenho do aluno-participante e se expressa em números, de 1 a 3 (conforme a proposta de LEITE ARAÚJO, 2021). Há, ainda, um descritor que demonstra as habilidades que se pretende alcançar. Ressalta-se que se elaboraram estas rubricas após a escuta atenta de todas as gravações, a partir das quais foi possível mapear as principais dúvidas e dificuldades dos alunos-participantes desta pesquisa no que concerne à produção de elementos fônicos, os quais se apresentam a seguir.

O primeiro grupo avalia os elementos prosódicos ou suprasegmentais, em que se leva em conta o acento paradigmático e sintagmático, a entoação prelinguística, a entoação linguística e a fluência. Cabe mencionar que se avaliou aquilo que se trabalhou em sala de aula e suas extensões, com base em alguns modelos entoacionais —não necessariamente todos os encontrados em fala espontânea— analisados nas tarefas e de acordo com as dificuldades dos alunos-participantes. Apresenta-se, na sequência, a rubrica relativa aos elementos suprasegmentais:

Quadro 20 - Rubrica dos suprasegmentos

| Elementos suprasegmentais | | | |
|----------------------------------|--------------------|----------------------------|----------------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Acento paradigmático | Ininteligibilidade | Inteligibilidade aceitável | Boa inteligibilidade |

Considera-se boa inteligibilidade quando há proeminência que permite realçar uns sons sobre outros: umas vogais sobre outras. As vogais tônicas se destacam frente às vogais átonas.

| | 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------|----------|------------|---------|
| Entoação prelinguística | Distante | Aproximada | Similar |

Considera-se similar a entoação prelinguística quando há integração da fala e inteligibilidade. Apesar de perceptível, o acento estrangeiro não prejudica a intercompreensão. Espera-se que a pronúncia seja clara e compreensível por um falante nativo, mesmo com acento estrangeiro. Considera-se distante quando obstaculiza e/ou causa algum problema de compreensão da mensagem, exigindo-se especial atenção do interlocutor.

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------------|-----------|-------------|-----------|
| Entoações linguísticas | Distantes | Aproximadas | Similares |

Considera-se similar a entoação declarativa quando apresenta declinação mínima e inflexão final descendente. Considera-se similar a entoação interrogativa quando há inflexão final ascendente. Considera-se similar a entoação enfática quando realizada com diversos picos e declinações, podendo ser declarativa-enfática com final descendente ou interrogativa-enfática, com final ascendente. Considera-se similar a entoação suspendida quando realizada como a declarativa ou interrogativa, mas sem a inflexão final.

| | 1 | 2 | 3 |
|-----------------|-------------------------|--------------|--------|
| Fluência | Excesso de interrupções | Pouco fluida | Fluida |

Considera-se o discurso fluido quando sem esforço e sem interrupções (3); quando se fala com confiança, mas sem facilidade, sendo dubitativo e usando algumas paráfrases (2). Considera-se ininteligível quando o discurso é lento e há muito esforço para enunciá-lo e/ou quando há tantas interrupções que a conversa é impossível (1).

Fonte: Elaboração própria.

O segundo grupo se refere aos elementos segmentais vocálicos. Analisou-se o nível de interferência da língua portuguesa na produção dos sons vocálicos da língua espanhola, principalmente no que tange à abertura e à nasalização de vogais. Ressalta-se que os critérios analisados correspondem ao que se trabalhou em sala de aula e suas extensões — não necessariamente dando conta de todas as representações identificáveis em fala espontânea. Fez-se um trabalho com os alunos-participantes de modo que eles percebessem e produzissem os segmentos vocálicos da seguinte forma:

Quadro 21 - Rubrica dos segmentos vocálicos

| Elementos Segmentais Vocálicos | | | |
|---------------------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /a/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |

Considera-se similar quando realizado /a/ central baixo aberto não-arredondado sonoro oral. Considera-se distante quando realizado /ɐ/ central médio aberto não-arredondado sonoro oral e/ou /ã/ central baixo aberto não-arredondado sonoro nasal.

| Som | 1 | 2 | 3 |
|------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| /e/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |

Considera-se similar quando realizado /e/ anterior médio fechado não-arredondado sonoro oral. Considera-se distante quando realizado /ɛ/ anterior médio aberto não-arredondado sonoro oral e/ou /ẽ/ anterior médio fechado não-arredondado sonoro nasal.

| Som | 1 | 2 | 3 |
|------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| /i/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |

Considera-se similar quando realizado /i/ anterior alto fechado não-arredondado sonoro oral ou /j/ glide anterior alto fechado não-arredondado oral, em ditongo. Considera-se distante quando realizado /ĩ/ anterior alto fechado não-arredondado sonoro nasal e/ou /j̃/ glide anterior alto fechado não-arredondado nasal, em ditongo precedido de nasal.

| Som | 1 | 2 | 3 |
|------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| /o/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |

Considera-se similar quando realizado /o/ posterior médio fechado arredondado sonoro oral. Considera-se distante quando realizado /ɔ/ posterior médio aberto arredondado sonoro oral e/ou /õ/ posterior médio fechado arredondado sonoro nasal.

| Som | 1 | 2 | 3 |
|------------|-----------------|--------------------|-----------------|
| /u/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |

Considera-se similar quando realizado /u/ posterior alto fechado arredondado sonoro oral e /w/ glide posterior alto fechado arredondado sonoro oral, em ditongo. Considera-se distante quando realizado /ʊ/ posterior alto aberto arredondado sonoro oral, /ũ/ posterior alto fechado arredondado sonoro nasal e/ou /w̃/ glide posterior alto fechado arredondado sonoro nasal, em ditongo.

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro e último grupo se preocupou em analisar se os alunos-participantes conseguiram realizar os sons consonantais da língua espanhola trabalhados em sala de aula e suas extensões. Para isto, elaborou-se o seguinte critério com base nas dificuldades que os participantes apresentaram ao longo das duas ações didáticas, os quais o professor-pesquisador identificou a partir da escuta atenta e criteriosa de todas as gravações (das tarefas prévia, capacitadoras, possibilitadoras e final) de todos os 41 alunos-participantes das duas ações didáticas. Apresenta-se, na sequência, a rubrica relativa aos segmentos consonantais:

Quadro 22 - Rubrica dos segmentos consonantais

| Elementos Segmentais Consonantais | | | |
|---|-----------------|--------------------|-----------------|
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /t/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /t/ oclusivo alveolar surdo. Considera-se distante quando realizado /tʃ/ africado alveopalatal surdo. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /d/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /d/ oclusivo alveolar sonoro. Considera-se distante quando realizado /dʒ/ africado alveopalatal sonoro. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /g/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /g/ oclusivo velar sonoro. Considera-se distante quando realizado /ʒ/ fricativo alveopalatal sonoro. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /s/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /s/ fricativo alveolar surdo. Considera-se distante quando realizado /z/ fricativo alveolar sonoro. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /x/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /x/ fricativo velar surdo. Considera-se distante quando realizado /ʒ/ fricativo velar sonoro e/ou /h/ fricativo glotal surdo. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /l/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /l/ lateral alveolar sonoro. Considera-se distante quando realizado /u/ posterior alto fechado arredondado sonoro oral, /w/ glide posterior alto fechado arredondado sonoro oral em ditongo e/ou /ʊ/ posterior alto aberto arredondado sonoro oral. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /r/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /r/ vibrante simples alveolar sonoro. Considera-se distante quando realizado /h/ fricativo glotal surdo e/ou /x/ fricativo velar surdo. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /r/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /r/ vibrante múltiplo alveolar sonoro. Considera-se distante quando realizado /h/ fricativo glotal surdo, /x/ fricativo velar surdo e/ou /r/ vibrante simples alveolar sonoro. | | | |
| Som | 1 | 2 | 3 |
| /tʃ/ | Todos distantes | Poucos aproximados | Todos similares |
| Considera-se similar quando realizado /tʃ/ africado alveopalatal surdo. Considera-se distante quando realizado /f/ fricativo alveopalatal surdo. | | | |

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, as rubricas aqui descritas tentam dar conta de um processo complexo que é a pronúncia, buscando-se mensurá-lo simplificadamente, mas tendo em mente que se tratam de decisões subjetivas a partir da própria percepção acústica do professor-pesquisador. Mais adiante, na próxima seção, exploram-se os dados coletados desta prova perceptiva em ambas

as ações didáticas implementadas. Para isto, leva-se em consideração a seleção de dois alunos-participantes de cada ação implementada (conforme descrito na seção metodológica), totalizando-se quatro alunos-participantes.

Nesta seção, evidenciou-se duas propostas de tarefa final audiovisual para o desenvolvimento das competências fônicas em duas modalidades de ensino: presencial e remoto emergencial. Como a implementação destas ações didáticas se deu em uma disciplina de um curso de ensino superior, precisou atentar-se às exigências curriculares. Nesse sentido, abordou-se como o currículo, após a intervenção do professor-pesquisador, contribuiu com tarefas capacitadoras para a consecução da tarefa final audiovisual. Além disso, apresentou-se algumas perspectivas de ampliação dessas propostas didáticas e se lançou uma proposta de avaliação da competência fônica produtiva. Na próxima seção, apresentam-se a análise e os resultados dos dados obtidos a partir dessas ações didáticas.

Seção V

Análise e discussão dos dados

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, analisam-se e se discutem os dados coletados durante as duas ações didáticas a partir dos três instrumentos usados na pesquisa, conforme se explicou na seção metodológica. O primeiro diz respeito aos questionários de autoavaliação a que responderam todos os alunos-participantes após a consecução da tarefa final. O segundo se refere às gravações —inicial e final— em áudio dos quatro alunos-participantes selecionados anteriormente. O terceiro se refere aos diários de campo do professor-pesquisador. Esta análise inicia, na sequência, com a análise dos dados referentes aos questionários de autoavaliação.

5.1. Questionários de autoavaliação

Os questionários de autoavaliação aplicados aos 41 alunos-participantes é um instrumento que permitiu avaliar os efeitos das ações didáticas desenvolvidas ao longo dos cursos, sendo os seus dados relevantes para entender o posicionamento dos alunos-participantes quanto à consecução das tarefas finais. Como houve duas propostas audiovisuais de tarefa final —curta-metragem e podcast— aplicou-se dois modelos de questionário de autoavaliação, os quais se explanam adiante.

5.1.1. Autoavaliação do curta-metragem

No dia seguinte à sessão LEA de cinema, os 17 alunos-participantes responderam a este questionário de autoavaliação (apêndice III, p. 196), comentado anteriormente na seção metodológica. Cabe mencionar que não se tratou de uma tarefa obrigatória para a nota dos estudantes, contudo, encorajou-se a sua participação. Salienta-se que se consideram as autoavaliações de 12 alunos-participantes pelas razões expostas na seção metodológica. Sobre o questionário, compõem-se de oito perguntas, sendo seis abertas e duas fechadas.

Com relação à primeira pergunta do questionário, buscou-se avaliar quais foram os aspectos positivos e negativos da elaboração do curta-metragem. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes, no geral, gostaram de desenvolvê-lo, mas tiveram dificuldades. Relataram que os aspectos positivos foram: identificação de erros; desenvolvimento da escrita (na redação do texto teatral); aquisição de léxico; interação e colaboração com o grupo; desenvolvimento da oralidade e das curvas melódicas; uso do conteúdo estudado em sala de aula; diversão e criatividade no processo de aprendizagem da língua espanhola. Já os aspectos negativos foram: dificuldade de memorizar as falas e atuar ao

mesmo tempo; redução de integrantes do grupo; demanda de tempo para a consecução da tarefa; choque de horários com o grupo; dificuldade de se reunir pela distância entre cidades; trabalho para redigir o roteiro, atuar e gravar o vídeo.

No que tange à segunda pergunta, buscou-se avaliar se os alunos-participantes tiveram algum problema no desenvolvimento do curta-metragem e como o solucionaram. De acordo com os dados coletados, 8 alunos relataram ter tido problemas no desenvolvimento do curta-metragem, mas que conseguiram solucioná-los; 1 aluno relatou não ter tido problemas; e 3 alunos não mencionaram se tiveram ou não problemas.

Com referência à terceira pergunta, buscou-se avaliar se os estudantes perceberam alguma diferença entre a primeira e a segunda gravações. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes, em sua maioria, relataram que, as diferenças percebidas entre a primeira e a segunda gravações foram o progresso na produção adequada das entoações e da pronúncia dos sons e a confiança na fala. Para 4 alunos a primeira gravação gerou mais complexidade pela dificuldade de memorização das falas e pelos erros, porém a segunda foi mais fácil, porque já sabiam as falas e puderam prestar mais atenção às entoações e à pronúncia. Para 2 alunos foi mais difícil gravar pela segunda vez devido à pressão e à ansiedade; relataram, ademais, que a primeira gravação foi mais divertida e informal, ainda que com erros e incompleta. Para 3 alunos houve a necessidade de mudanças mais profundas; 2 alunos não mencionaram diferenças; e 1 aluno relatou não ter percebido mudanças.

No que concerne à quarta pergunta, buscou-se avaliar como os estudantes se sentiram ao desenvolver o curta-metragem. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes gostaram de desenvolvê-lo. Relataram que, a despeito de ser trabalhoso, se sentiram satisfeitos com os seus produtos, avaliando a experiência como: melhor trabalho, motivo de orgulho, divertida, muito dinâmica e desafiadora.

No que diz respeito à quinta pergunta, avaliou-se a autopercepção dos alunos-participantes quanto à inteligibilidade de sua própria pronúncia no curta-metragem. Para isto, pediu-se que se autoavaliassem de 0 a 10. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes relataram que a sua pronúncia no curta-metragem é inteligível. Para 3 alunos é avaliada em 10; para 1 aluno em 9,5; para 3 alunos em 9; para 3 alunos em 8; para 1 aluno em 7; e para 1 aluno em 6.

A partir dessa autoavaliação da inteligibilidade da pronúncia pelos próprios alunos-participantes é possível traçar um resultado geral. Para isto, somam-se as notas que eles se

atribuíram e se faz uma média aritmética. Somando-se as avaliações destes alunos, chega-se a 103,5. Dividindo-se este valor por 12, obtém-se a média 8,62. Vale a menção de que, mais adiante, na análise de dados provenientes das gravações, estabeleceu-se critérios para avaliar as produções orais dos participantes, em uma escala de 1 a 3. Nesse sentido, para poder comparar a autoavaliação dos alunos-participantes com a avaliação do professor-pesquisador, pode-se, ainda, dividir 8,62 por 3, obtendo-se uma média de 2,87 (ou seja, 95,6%) para a inteligibilidade da pronúncia, segundo os dados coletados a partir do questionário de autoavaliação dos alunos-participantes da ação presencial.

No que toca à sexta pergunta, buscou-se avaliar se os estudantes consideravam suas entoações interrogativa, declarativa, enfática e suspensa inteligíveis. Para isto, pediu-se que se avaliassem de 0 a 10. De acordo com os resultados coletados, os alunos-participantes avaliaram que entoavam adequadamente uma pergunta, uma declaração, uma ênfase e uma suspensão. Para 3 alunos a entoação é avaliada em 10; para 1 aluno em 9,5; para 1 aluno em 9; para 2 alunos em 8; para 4 alunos em 7; e para 1 aluno em 6.

Com esta autoavaliação dos alunos-participantes quanto à inteligibilidade entoacional, pode-se chegar a um resultado. Para isto, somam-se as notas que eles se atribuíram e se faz uma média aritmética. Somando-se as avaliações destes alunos, chega-se a 98,5. Dividindo-se este valor por 12, obtém-se a média 8,20. Vale a menção de que, mais adiante, na análise de dados provenientes das gravações, estabeleceu-se critérios para avaliar as produções orais dos participantes, em uma escala de 1 a 3. Nesse sentido, para poder comparar a autoavaliação dos alunos-participantes com a avaliação do professor-pesquisador, pode-se, ainda, dividir 8,20 por 3, obtendo-se uma média de 2,73 (ou seja, 91%) para a inteligibilidade entoacional, segundo os dados coletados a partir do questionário de autoavaliação dos alunos-participantes da ação presencial.

Quanto à sétima pergunta, buscou-se avaliar se os estudantes perceberam desenvolvimento em sua pronúncia. Para todos os alunos-participantes, segundo os dados coletados e a observação do professor-pesquisador, houve desenvolvimento da pronúncia com a produção do curta-metragem e com as tarefas realizadas ao longo do curso.

Finalmente, na última pergunta, buscou-se avaliar se houve participação e colaboração na construção do curta-metragem. Para tanto, pediu-se que os estudantes se avaliassem de 0 a 10. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes relataram que participaram ativamente e contribuíram com o grupo na consecução do curta-metragem. Para 8 alunos a

participação e a contribuição são avaliadas em 10; para 3 alunos em 9; e para 1 aluno em 8, conforme o seguinte gráfico, cuja média é 9,58.

Em suma, pode-se concluir que a consecução do curta-metragem, como ferramenta de aprendizagem, contribuiu para o desenvolvimento das competências fônicas dos alunos-participantes segundo sua autoavaliação. De acordo com este instrumento, somando-se as autoavaliações relativas à inteligibilidade da pronúncia (média de 2,87 e evolução de 95,6%) e das entoações (média de 2,73 e evolução de 91%), chegou-se a uma média aritmética de 2,8 (e evolução de 93,33%) sobre 3. Esses dados demonstram o alcance positivo da ação didática para o desenvolvimento das competências fônicas de acordo com a autopercepção dos próprios alunos-participantes. Isto se deve a que eles se tornam os atores de seu processo de formação em língua espanhola e, conseqüentemente, usam-na significativa e interativamente com os pares. Como mostram os dados, tratou-se de uma tarefa complexa, porém, vantajosa. Na seqüência, analisam-se os dados concernentes ao questionário de autoavaliação relativo ao podcast.

5.1.2. Autoavaliação do podcast

Após o desenvolvimento da tarefa final, 21 alunos-participantes responderam ao questionário de autoavaliação do podcast (apêndice IV, p. 203), individualmente, por meio de formulário on-line. Não se tratou de uma tarefa obrigatória. No entanto, estimulou-se a participação dos alunos mencionando-se a importância de ter um feedback que contribuísse para a melhora da ação didática e para a compreensão dos fenômenos ocorridos no processo de elaboração do podcast. Tratou-se de um questionário de onze perguntas, sendo nove abertas e duas fechadas.

Com relação a primeira pergunta do questionário, buscou-se avaliar como foi a experiência de gravar um podcast em espanhol durante o curso. No geral, de acordo com os dados coletados, os alunos-participantes gostaram da experiência de gravar o podcast e avaliaram-na da seguinte maneira: (i) prós: diferente, desafiadora, divertida, valorosa, maravilhosa, prazerosa, interessante, boa, legal, adorável, produtiva e proveitosa; (ii) contras: trabalhosa, estressante, exaustiva, desgastante e difícil.

No que tange à segunda pergunta, objetivou-se avaliar se a elaboração do podcast foi útil para o desenvolvimento da pronúncia dos alunos-participantes. Segundo os dados

coletados, a avaliação dos alunos-participantes foi unânime: construir o podcast contribuiu para o desenvolvimento da pronúncia em língua espanhola.

Em se tratando da terceira pergunta, averiguou-se o impacto de redigir um roteiro sobre a narrativa a desenvolver-se no podcast. Segundo a autoavaliação dos alunos-participantes, o processo de escrita do texto dramático contribuiu para a aquisição de léxico, gramática e expressões idiomáticas, bem como para o desenvolvimento da criatividade. Com o roteiro, os alunos-participantes relataram que o processo de gravação se tornou mais organizado e puderam focar na pronúncia, dado que já sabiam as falas. Para 19 alunos ajudou. Um aluno relatou que foi desgastante e um aluno confessou que não participou do processo de redação.

Com referência à quarta pergunta, visou-se avaliar se o feedback do professor contribuiu para melhorar a pronúncia dos alunos-participantes. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes relataram, em sua maioria, que o feedback do professor contribuiu para melhorar sua pronúncia. Para 19 alunos contribuiu positivamente; para 1 aluno foi um problema, em vista da extensão do feedback; para 1 aluno ajudou um pouco. Segundo os participantes, os comentários possibilitaram: sanar as dúvidas de pronúncia, principalmente de heterotônicos⁴⁴; apontar vícios de linguagem; apontar enunciados inteligíveis; guiar na produção de entoações adequadas; e contrastar a leitura utilitária e a leitura dramática (MAGALHÃES DOS REIS, 2008), priorizando esta àquela.

No que concerne à quinta pergunta, buscou-se avaliar se houve alguma dificuldade na realização do podcast. De acordo com os dados coletados, dos 21 alunos-participantes, 19 relataram ter tido dificuldade na realização do podcast. As principais queixas foram: gravar falas longas; dedicar tempo à tarefa; pronunciar alguns sons; usar a plataforma Anchor; manter contato com o grupo remotamente; editar o produto final; elaborar e redigir o roteiro; não ter gravador de áudio de boa qualidade, nem ambiente silencioso para gravar os áudios com qualidade.

No que diz respeito à sexta pergunta, avaliou-se se os alunos participaram das reuniões com o grupo e se ajudaram os colegas no desenvolvimento da tarefa. Pediu-se que avaliassem o desempenho do grupo, como um todo, de 0 a 5. Segundo os dados coletados, os alunos-participantes relataram, de modo geral, que participaram ativamente das reuniões em grupo e contribuíram com os colegas no desenvolvimento da tarefa. Eles avaliaram a participação dos

⁴⁴ Os heterotônicos são vocábulos com o mesmo significado em português e em espanhol, porém sua pronúncia é diferente, isto é, sua sílaba tônica muda de uma língua à outra.

grupos da seguinte forma: 16 alunos atribuíram nota 5 ao grupo; 2 alunos atribuíram nota 4 ao grupo; 2 alunos não atribuíram nota ao grupo, mas disseram que todos participaram ativamente e dividiram as tarefas; 1 aluno atribuiu uma nota para cada integrante do grupo, sendo a média por ele dada de 3,5.

No que toca a sétima pergunta, buscou-se avaliar se os alunos-participantes gostaram de escutar os podcasts de seus colegas. Pediu-se, ainda, que citassem o podcast de que mais gostaram. De acordo com os dados coletados, 18 alunos disseram que gostaram de escutar os podcasts dos colegas; 3 alunos disseram que não escutaram os podcasts dos colegas; 10 alunos citaram um podcast preferido, destes, 2 alunos citaram dois favoritos; e 8 alunos não citaram podcast algum. Segundo as preferências dos alunos-participantes, os melhores podcasts foram: episódio 5: *Los recuerdos póstumos de Mariana*, recebeu 4 votos; episódio 1: *El caso de la vecina, el marido adúltero y las voces macabras*, recebeu 3 votos; episódio 4: *La Sombra de un asesino*, recebeu 2 votos; e episódios 2: *Detrás de los libros*, 3: *A sangre y fuego: asesinato en la Tomatina* e 6: *El anillo de Madame Perón* receberam 1 voto cada.

No que corresponde à oitava pergunta, buscou-se avaliar se os alunos-participantes perceberam algum desenvolvimento em sua pronúncia comparando o ensaio e/ou os primeiros áudios gravados ao longo do curso com o produto final. Pediu-se que avaliassem o seu desenvolvimento de 0 a 5. Segundo os dados coletados, em sua maioria, os alunos-participantes relataram que perceberam o desenvolvimento em sua pronúncia comparando o ensaio e/ou os primeiros áudios gravados nas atividades assíncronas e síncronas com o produto final. Muitos relataram progresso na fluência, na produção de segmentos e suprasegmentos, no autoreparo, na naturalidade e na confiança na fala. Por um lado, 11 alunos avaliaram, de 0 a 5, o seu próprio desenvolvimento, sendo que 2 alunos se atribuíram 5; 7 alunos se atribuíram 4; e 2 alunos se atribuíram 3. Por outro lado, 9 alunos não mensuraram seu progresso; 1 aluno disse que não era capaz de mensurar seu desenvolvimento; 1 aluno avaliou que não percebeu desenvolvimento em sua pronúncia e se avaliou com 3.

Com base nesta autoavaliação de percepção de desenvolvimento da pronúncia pelos próprios alunos-participantes foi possível chegar a um resultado. Para isto, somam-se as notas que eles se atribuíram e se faz uma média aritmética. Cabe mencionar que para o cálculo se considerou 12 alunos, já que 9 não mensuraram sua autoavaliação. Somando-se as autoavaliações destes alunos, chega-se a 45. Dividindo-se este valor por 12, obtém-se a média 3,75. Vale a menção de que, mais adiante, na análise de dados provenientes das gravações, estabeleceu-se critérios para avaliar as produções orais dos participantes, em uma escala de 1 a

3. Nesse sentido, para poder comparar a autoavaliação dos alunos-participantes com a avaliação do professor-pesquisador, pode-se, ainda, multiplicar 3,75 por 3 e dividir o resultado por 5, resultando uma média de 2,25 (75% de evolução) de percepção de desenvolvimento da pronúncia, segundo os dados coletados a partir do questionário de autoavaliação dos alunos-participantes da ação remota.

Quanto à nona pergunta, buscou-se avaliar quão motivados se sentiram os alunos-participantes na realização do podcast, em uma escala de 0 a 5. De acordo com os dados coletados em sua autoavaliação, relatam, em sua maioria, que se sentiram motivados com a tarefa. Assim, 10 alunos se avaliaram com 5 (muito motivado); 8 alunos com 4; e 4 alunos com 3. A média aritmética foi 4,27, em uma escala de 5, traduzindo a importância da tarefa para motivar os alunos-participantes.

Na décima pergunta, buscou-se avaliar se os alunos-participantes gostariam de refazer este tipo de tarefa, com podcast, futuramente, para melhorar a sua aprendizagem em língua espanhola. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes, em sua maioria, relataram que gostariam de elaborar um podcast no futuro para melhorar a aprendizagem da língua espanhola. Desses alunos, 16 disseram que sim; 3 disseram que não; 1 disse que teria receio em fazê-lo novamente; e 1 disse que não sabia se gostaria de fazer um podcast novamente.

Por fim, na última pergunta, buscou-se mensurar, de 0 a 5, como os alunos-participantes avaliavam o seu podcast. De acordo com os dados coletados, os alunos-participantes, em sua maioria, autoavaliaram satisfatoriamente os seus produtos finais. Para 13 alunos o seu podcast merecia a nota máxima; para 7 alunos merecia 4; e para 2 alunos, 3. A média aritmética foi 4,36, em uma escala de 5, significando uma excelente autoavaliação por parte dos alunos-participantes.

Em última análise, conclui-se que a consecução do podcast como ferramenta de aprendizagem também contribuiu para o desenvolvimento das competências fônicas dos alunos-participantes segundo sua própria autoavaliação. Isto, pois, tornaram-se os atores de seu processo de aprendizagem da língua espanhola, usando-a significativa e interativamente com os pares. Tratou-se, igualmente, de uma tarefa complexa, porém vantajosa. Outro instrumento usado para análise foi a gravação, a qual se discute na sequência.

5.2. Gravações

Com as gravações em áudio dos alunos-participantes, tornou-se possível a avaliação não só da interação, da mediação e da negociação, como também da produção fônica, longitudinalmente. Para isto, compararam-se duas produções em áudio de cada aluno-participante, sendo uma inicial e uma final. Transcreveram-se esses registros tal como os participantes enunciaram em forma de texto e servindo-se, simultaneamente, quando oportuno, de transcrições fonéticas para melhor ilustrar alguns dos fenômenos fônicos identificados. Cabe mencionar que há um desafio na comparação de uma gravação inicial com uma final. Isto se dá pela carência lacunar de dados fônicos em uma coleta de um contexto específico de enunciação. Nesse sentido, não foi possível identificar ocorrências de alguns fenômenos fônicos em uma ou outra gravação, embora tenham se apresentado em outros cenários. Consequentemente, pode-se ter uma visão limitada do processo de desenvolvimento da produção fônica.

Para a análise das gravações, levam-se em consideração as rubricas de avaliação descritas na seção anterior e nos três escores de escala analítica. Salienta-se que para esta análise foi necessário efetuar um recorte condizente com as especificidades desta pesquisa, conforme se explicou na seção metodológica. Nesse sentido, analisam-se, na sequência, as gravações dos quatro alunos-participantes selecionados, de modo a levantar indícios de desenvolvimento da competência fônica produtiva.

5.2.1. Análise das gravações da ação presencial

Na modalidade presencial, usaram-se duas gravações em áudio: uma inicial e outra final. Pensou-se desta forma de modo que fosse possível comparar as produções orais dos alunos-participantes e verificar se houve desenvolvimento da competência fônica produtiva deles. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, um recorte da análise fônica dos dois alunos-participantes selecionados.

5.2.1.1. Gravação inicial

A gravação inicial se refere aos comentários sobre as notícias de retrato falado na imprensa. Os alunos se organizaram em trios com o objetivo de ler e de comentar a notícia com a qual ficaram após o sorteio. A seguir, evidencia-se a avaliação da competência fônica produtiva dos dois alunos-participantes selecionados: Jasmim e Richard, respectivamente. Salienta-se que o próprio professor-pesquisador fez essa avaliação perceptiva das gravações

dos alunos-participantes. Nelas, ele atribuiu escores de 1 a 3 relativos aos critérios mencionados anteriormente.

5.2.1.1.1. Jasmim

Depois da escuta e da transcrição do áudio (apêndice VIII, p. 261) do grupo de Jasmim, extraíram-se os enunciados da aluna-participante e os organizou no seguinte quadro:

Quadro 23 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Jasmim

| Enunciados da Jasmim | |
|-----------------------------|---|
| 00:00:57 Jasmim | Es muy /ĩ.te.re.'sã.te/ porque /'kwã.do.es.'tɐ.mos.e.'nel.ko.ti.di.'ɐ.no/ no /pẽ.sɐ.mos.ẽj/ las características /e.'sak.tɐ.mẽ.te/ como /sõ/, pero /'kwã.do/ estás /ẽj/ estado de shock, tuuu /'mẽ.te/ hace como /'ũ.na/ foto de la cara de la persona. Es muy /ĩ.te.re.'sã.te/. |
| 00:01:41 Jasmim | Pero, es /tã/ fuerte lo /mo.'mẽ.to/ que yo creo que tu /'sɛ.re.bro/ graba todo, porque /ẽj/ la vida no tenes esses /mo.'mẽ.tos/ muy /'tẽ.sos/. /ĩ.'tõ.ses/ tu /'sɛ.re.bro/ no tene necesidad de grabarlos. Yo /pẽ.so.k:e.ko.mo.es/ (ininteligível). |
| 00:02:26 Jasmim | /a.pli.ka.'sjõ/. |
| 00:02:55 Jasmim | Yo creo que /'kwã.do/ tú dibujas /kõ/ la /'mɐ.no.si.'pwe.des.a.'ser/ más preciso... |
| 00:03:03 Jasmim | porque no estás limitado solo a cem caras o... |
| 00:03:10 Jasmim | Tú dibujas como las personas tavam. /ĩ.'tõ.ses/ es más preciso, yo creo. |
| 00:03:38 Jasmim | /dis.'tĩ.to/. |

Fonte: Elaboração própria.

A partir do quadro anterior é perceptível a mescla de texto com transcrições fonéticas. O objetivo com isto foi tentar dar conta de alguns traços fônicos identificados na escuta e mostrá-los ao leitor. Assim, tornou-se possível analisar os elementos suprasegmentais e segmentais, cuja descrição se acha abaixo.

Quadro 24 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Jasmim

| Suprasegmentais | | | | |
|------------------------|---------------|-----------------------|--------------------|-----------------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Jasmim | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, Jasmim apresentou dificuldades com o acento paradigmático, principalmente com os heterotônicos. Ela conseguiu manter a entoação

prelinguística clara e inteligível em quase todos os momentos, pois houve enunciados ininteligíveis na gravação. Também enunciou algumas palavras do português. Apresentou algumas dificuldades com as entoações linguísticas. Em alguns enunciados, as declarativas saíam suspensas e algumas interrogativas saíam declarativas. Embora tenha falado com confiança, não foi um discurso fluido.

Quadro 25 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Jasmim

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Jasmim | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Jasmim apresentou dificuldades na produção desses sons, conforme se trabalhou em sala, transferindo frequentemente esses sons do português. Percebeu-se que apresentou dificuldades de oralizar os vocóides, nasalizando-os como em português. Assim, na transcrição fonética encontram-se claramente os seguintes sons nasais: /ã/, /ĩ/, /ẽ/, /õ/ e /ũ/. Percebeu-se que, além de nasalizar o som /e/ em contato com um som nasal, ela acabava produzindo um ditongo nasalizado /ẽj/, como ocorre em sua língua.

Quadro 26 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Jasmim

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Jasmim | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | - |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Jasmim não apresentou nenhuma dificuldade de produção dos sons trabalhados. É preciso ressaltar que não se deu no contexto de enunciação o som /ʃ/.

Em última análise, depois de avaliar a produção oral inicial de Jasmim, somou-se os valores de cada item das rubricas e se fez uma média aritmética do total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 2 para os elementos suprasegmentais; 2 para os elementos segmentais vocálicos; e 3 para os elementos segmentais consonantais. Cabe mencionar que como o contexto de fala de Jasmim não apresentou o som /ʃ/, não o levou em consideração no cálculo, somando-se os oito itens e fazendo-se uma média aritmética destes. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, que corresponde a 2,33.

Tendo-se analisado a gravação inicial de Jasmim, passa-se, a seguir, à análise da gravação inicial de Richard.

5.2.1.1.2. Richard

Após escutar e transcrever (apêndice VIII, p. 256) a gravação do grupo do qual Richard participou, extraíram-se e organizaram-se apenas os enunciados do participante no seguinte quadro:

Quadro 27 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Richard

| Enunciados do Richard | |
|------------------------------|---|
| 00:00:09 Richard | /re.'tra.to.ro.'bo/ sí, sí. Hmmm... tem que falar um pouquinho mais alto. Hmmm... /re.'tra.to.ro.'bo.di:djal.'gjẽj.ke/ (...) |
| 00:00:31 Richard | Sí, sí. |
| 00:00:37 Richard | /di.'bu.ho/ |
| 00:00:39 Richard | Ah, sí, sí, sí. |
| 00:00:46 Richard | Sos... no, no, no. |
| 00:01:06 Richard | Sí, sí. Y /'e.rɐl.'gjẽj/ quee... había visto lo sos-pe-cho-so, lo sospechoso. |
| 00:01:29 Richard | Sospechoso, sospechoso. |
| 00:01:35 Richard | Sí. Con la ayuda de /ũ.'no.tro/ policial, ¿no? |
| 00:01:39 Richard | Otro policial. |
| 00:01:45 Richard | No, otro... |
| 00:01:46 Richard | Policial. |
| 00:02:16 Richard | Com certeza! |
| 00:02:20 Richard | Eso, eso. |
| 00:02:23 Richard | ¿Qué más, qué más? |
| 00:02:32 Richard | Uhum. |
| 00:02:34 Richard | Yo creo que. |
| 00:02:54 Richard | Sííí. |
| 00:02:58 Richard | Está bueno. |
| 00:03:04 Richard | Hmmm... yo no esperaba ese ¿desfecho? |
| 00:03:10 Richard | En la historia... então, /'e.zũ.'po.ko.fo.'kã.te/. |

00:03:18 Richard

/ĩ.lɐ.'ɾjã.te/.

00:04:23 Richard

Éé. Sí. Pode parar, então? Tá.

Fonte: Elaboração própria.

Como se observou no quadro anterior, serviu-se de transcrições fonéticas em pontos específicos para tentar evidenciar ao leitor alguns dos traços fônicos identificados na escuta. A partir do áudio e destas transcrições foi possível analisar os elementos suprasegmentais e segmentais, cuja descrição se acha abaixo:

Quadro 28 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Richard

| Suprasegmentais | | | | |
|-----------------|--------|----------------|-------------|----------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Richard | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, Richard apresentou algumas dificuldades com o acento paradigmático, principalmente com os heterotônicos. Conseguiu manter a entoação prelinguística clara e inteligível, mas usou algumas palavras e estruturas do português. Apresentou algumas dificuldades com as entoações linguísticas, entoando declarativas como suspensas. Muitas vezes acabava o discurso com frases em suspensão, o que poderia gerar uma expectativa no interlocutor de que ainda haveria algo mais a ser dito, se este não fosse brasileiro. Apesar disto, ele conseguiu aproximar-se bem dos modelos trabalhados. Foi pouco fluente pelo fato de ser dubitativo, hesitar muito e repetir a mesma informação.

Quadro 29 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Richard

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Richard | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Richard apresentou dificuldades de produzir os sons conforme se trabalhou em sala, transferindo frequentemente os sons do português. Produziu o som /a/ de modo similar em muitos contextos, mas também o produziu como /ɐ/, principalmente em sílabas átonas, e como /ã/ na presença de nasais. Ele conseguiu produzir muitos sons /e/ similares, porém transferiu o som /ɛ/ do português para alguns monossílabos tônicos. Também nasalizou muito o som /e/ em contato com nasal, produzindo um ditongo nasal /ẽj/. Produziu

muitos sons /i/ similares, mas acabava nasalizando-os e ditongando-os quando produzidos em ambientes nasais. Não apresentou dificuldades na produção do som /o/, não se observou transferências do som /ɔ/ em seu discurso. No entanto, não produziu todos os sons /u/ similarmente, em alguns contextos ele nasalizou esses sons, produzindo-o como /ũ/.

Quadro 30 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Richard

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Richard | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Richard apresentou mais dificuldades de produção do som vibrante múltiplo /r/, realizando-o como vibrante simples /r/. Ademais, percebeu-se, em alguns momentos, que produzia o som fricativo velar surdo /x/ como fricativo glotal surdo /h/. Com os outros sons, não apresentou muitas dificuldades. Produziu o som /t/ similarmente e não o produziu como /tʃ/. Contudo, quando precisou, em uma situação, pronunciar o som /tʃ/, produziu o som /ʃ/. Produziu o som /d/ similarmente e não apresentou interferências com o som /dʒ/. Com relação ao som /g/, produziu-o similarmente. O contexto de fala não evidenciou confusão com os sons /g/ e /x/. Já com relação ao som /s/, não fez distinção com a sua contraparte sonora /z/, como ocorre em português. Por outro lado, produziu em alguns momentos o som /z/ quando intervocálico. Por último, com relação ao som /l/, produziu-o similarmente em todos os casos.

Em última análise, com essa avaliação da produção oral inicial de Richard, foi possível quantificar o seu desenvolvimento. Para isto, somou-se os valores de cada item das rubricas e dividiu-os pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 2 para os elementos suprasegmentais; 2,2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,55 para os elementos segmentais consonantais. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, totalizando 2,25.

Uma vez analisadas as gravações iniciais de Jasmim e Richard, passa-se, a seguir, à análise de suas gravações finais.

5.2.1.2. Gravação final

Nesta modalidade presencial, usou-se como gravação final os curtas-metragens produzidos pelos alunos-participantes. Estes se organizaram em quartetos com o objetivo de encenar o texto teatral que eles próprios desenvolveram. A seguir, evidencia-se a avaliação da

competência fônica produtiva dos dois alunos-participantes selecionados: Jasmim e Richard, respectivamente. Nelas, atribuíram-se notas —de 1 a 3— relativas aos critérios mencionados anteriormente.

5.2.1.2.1. Jasmim

Do curta-metragem do grupo de Jasmim, extraíram-se e transcreveram-se apenas as falas dela no quadro abaixo:

Quadro 31 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Jasmim

| Enunciados da Jasmim | |
|-----------------------------|---|
| 00:02:47 Jasmim | Pues, /u.ti.li.'sã.mos/ las características físicas de las que la víctima se acuerda para /kri.'arũ/ perfil del sospechoso. |
| 00:03:05 Jasmim | /ẽj.si.twa.'sjõ.nes.de.'fjok/, nuestro /'se.re.bro.fũ.'sjõ.nø/ como /'ũ.nø.'kã.mø.rø/ fotográfica y puede describirlo, /'aũ.ke/ solo lo vimos /po.ral.'gũ.no.se.'gũ.dos/. |
| 00:03:16 Jasmim | ¡Sí, claro! |
| 00:03:21 Jasmim | Este es el /re.'tra.to.ro.'bo.deũ.'ka.zo/ que hemos /re.'zwel.to.es.tø.se.'mã.nø/. /'ũ.na.'fjĩ.kø/ que ha sufrido /'ũ.nø.'tra.ko.ẽj/ la universidad. ¡Ah... tenemos /al.'gũ.nas/ características /de.la.sal.'tã.te/, pero no hemos /ẽj.kõ.'tra.do.el.sus.pe.'fjo.so/ todavía. |

Fonte: Elaboração própria.

O quadro anterior tenta dar conta de parte dos fenômenos fônicos presentes na fala de Jasmim. Tenta, pois não é possível prescindir da escuta atenta da voz da participante para analisar seus contornos melódicos. Aliando-se esses dois métodos, pode-se analisar a produção de Jasmim no que diz respeito aos elementos suprasegmentais e segmentais a seguir:

Quadro 32 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Jasmim

| Suprasegmentais | | | | |
|------------------------|---------------|-----------------------|--------------------|-----------------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Jasmim | 2 | 3 | 3 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, percebe-se, por meio dos dados e da escuta atenta por parte do professor-pesquisador, que Jasmim não apresentou muitas dificuldades com o acento paradigmático. Observou-se apenas uma dificuldade com o heterotônico ‘cerebro’. Notou-se que conseguiu manter a entoação prelinguística clara e inteligível durante seu discurso. Não houve enunciados ininteligíveis na gravação. Não apresentou dificuldades com as entoações linguísticas presentes em seu discurso. Sem dúvidas,

a maior evolução foi em relação à fluência. Percebeu-se que melhorou consideravelmente, mantendo seu discurso fluido.

Quadro 33 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Jasmim

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Jasmim | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Jasmim seguiu apresentando dificuldades em desnasalizar os sons /ã/, /ẽ/, /õ/ e /ũ/ em contato com consoantes nasais. Seguiu apresentando o ditongo nasalizado /ẽj/. Por outro lado, não apresentou nasalizações do som /i/, realizando-os de modo similar.

Quadro 34 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Jasmim

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Jasmim | 3 | 3 | 3 | 3 | - | 3 | 3 | 2 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Jasmim seguiu pronunciando similarmente os sons /t/, /d/, /g/, /s/, /l/ e /r/. No entanto, de acordo com os dados, teve uma involução com relação ao som /r/ que realizou como /r/. A diferença da primeira gravação, na segunda se identificou o som /ʃ/ porém não se observou o som /x/ no contexto.

Em última análise, avaliando-se a produção oral final de Jasmim, somou-se os valores de cada item das rubricas e dividiu-se pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 2,75 para os elementos suprasegmentais; 2,2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,87 para os elementos segmentais consonantais. Cabe mencionar que como o contexto de fala de Jasmim não apresentou o som /x/, não o levou em consideração no cálculo, somando-se os oito itens e fazendo-se uma média destes. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, que corresponde a 2,60.

Tendo-se analisado a gravação final de Jasmim, passa-se, a seguir, à análise da gravação final de Richard.

5.2.1.2.2. Richard

Extraíram-se, das transcrições do curta-metragem, as falas de Richard para montar o seguinte quadro:

Quadro 35 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Richard

| Enunciados do Richard | |
|------------------------------|---|
| 00:01:11 Richard | /ˈkɔɾ.tɐ/ ¡Perfecto, Angelita! |
| 00:01:30 Richard | Angelita, ¿qué pasa? |
| 00:02:26 Richard | ¿Qué pasa Angelita? ¿Estás /ˈbjɛ̃ʃ/? |
| 00:02:37 Richard | Angelita, ¿aquella /kã.'sjõ/? |
| 00:02:43 Richard | No te va a /pɐ.'sah.'na.dɐ/. /'tẽ.go/ el número /de.'ũ.nɐ/ detective privada. Voy a llamarla ahora. |
| 00:02:53 Richard | ¡No /di.ga.'zes.to/, voy a llamarla /a.'ɔ.rɐ/! |
| 00:02:58 Richard | Álvarez, ha llegado la /'ɔ.rɐ/ de /'kɔ.brah/ el favor /ke.mi.'dɛ.bes/. |
| 00:03:59 Richard | Álvarez. |
| 00:04:23 Richard | ¡Basta, basta, basta! ¡Esto no /ĩ.'pɔɾ.tɛ.a.'ɔ.rɐ/! /leã.ro.'ba.do/ algo muy valioso a Angelita y la necesita. Tenemos que buscar /'ã.tɛs/ que sea muy tarde. |
| 00:05:24 Richard | ¡/kõ.'tɛs.tɛ.lo/, puede ser el atracador! |
| 00:07:30 Richard | Álvarez, Velazco. |
| 00:07:35 Richard | Necesito hablar con ustedes. Ayer, /'kwã.do/ me iba, vi al novio de Angelita y él tenía la /kã.'mi.sa.'ro.ta/. Me parece sospechoso y decidí decírselo. |
| 00:07:49 Richard | ¿Y /kjɛ̃ʃ/ fue? |
| 00:08:14 Richard | /ˈdɛ.be/ estar equivocada. ¿Por qué ella haría eso? |
| 00:08:47 Richard | Sí, lo he visto. |
| 00:09:08 Richard | /pɛh.'do.ne/, Angelita, pero /kõ.'fjo.ẽj.la/ Detective Álvarez y la /is.'tɔ.rjɐ/ tiene /sẽ.'ti.do/. |

Fonte: Elaboração própria.

Com o auxílio desta transcrição e, principalmente, com a escuta atenta da gravação do aluno-participante foi possível analisar os elementos suprasegmentais e segmentais, cuja avaliação se destaca na sequência:

Quadro 36 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Richard

| Suprasegmentais | | | | |
|------------------------|---------------|-----------------------|--------------------|-----------------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Richard | 3 | 3 | 3 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, percebe-se, por meio dos dados transcritos e, principalmente, da escuta, que Richard conseguiu manter uma boa inteligibilidade no que diz respeito ao acento paradigmático. Notou-se que conseguiu manter a entoação prelinguística clara e inteligível durante seu discurso. Conseguiu manter todas as entoações linguísticas presentes em seu discurso com uma boa inteligibilidade. Percebeu-se que desenvolveu bem a fluência, o que fez seu discurso ser fluido e claro.

Quadro 37 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Richard

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Richard | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Richard continuou apresentando dificuldades em desnasalizar os sons /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/ em contato com consoantes nasais. Continuou realizando o ditongo nasalizado /ẽj/. Além disso, apresentou aberturas vocálicas nos sons /e/ e /o/, realizando-os como /ɛ/ e /ɔ/.

Quadro 38 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Richard

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Richard | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Richard pronunciou similarmente os sons /t/, /d/, /g/, /s/, /x/, /l/ e /ʃ/. No entanto, de acordo com os dados, trocou o som /r/ por /r/ em algumas situações e realizou o som /r/ em outras ocasiões como /h/.

Em última análise, avaliando-se a produção oral final de Richard, somou-se os valores de cada item presente nas rubricas e dividiu-se pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 3 para os elementos suprasegmentais; 2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,77 para os elementos segmentais consonantais. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, isto é, 2,59.

Sintetizando-se os resultados obtidos por meio da análise das produções orais de Jasmim e Richard, observou-se que ambos apresentaram dificuldades na gravação inicial com a prosódia. Entretanto, na segunda gravação, observou-se que desenvolveram um pouco mais esses elementos, com destaque para as entoações e para a fluência. Ademais, observou-se que

ambos seguiram apresentando dificuldades de desnasalização dos segmentos vocálicos. Por fim, observou-se que ambos apresentaram algumas dificuldades com sons consonantais, principalmente com os sons /r/ e /r/. O seguinte quadro resume os valores obtidos a partir das análises anteriores dos dois participantes da ação presencial.

Quadro 39 - Evolução da produção fônica dos alunos-participantes da ação presencial

| Participante | 1ª gravação | 2ª gravação | Evolução |
|--------------|-------------|-------------|----------|
| Jasmim | 2,33 | 2,60 | 11,60% |
| Richard | 2,25 | 2,59 | 15,11% |

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, portanto, a partir dos dados, que houve desenvolvimento da competência fônica produtiva desses participantes da ação didática presencial: Jasmim evoluiu 11,60% e Richard, 15,11%. Para traçar a evolução desses alunos-participantes se utilizou da seguinte fórmula:

$$\text{Percentual de evolução} = \frac{\text{valor final} - \text{valor inicial}}{\text{valor inicial}} \times 100$$

Para encontrar os valores desta fórmula, usa-se como modelo os dados da gravação de Richard. Primeiro, substituem-se os valores e depois se procede com os cálculos, conforme a representação abaixo. Cabe mencionar que se arredonda os percentuais finais quando a terceira casa decimal for maior ou igual a 5.

$$\text{Percentual de evolução} = \frac{2,59 - 2,25}{2,25} \times 100 = 15,11\%$$

De acordo com esses dados provenientes da ação didática presencial, há indícios de evolução da competência fônica produtiva dos alunos-participantes selecionados com o desenvolvimento do curta-metragem. Na sequência, analisam-se as gravações inicial e final da ação didática remota com o objetivo de verificar se houve ou não desenvolvimento da competência fônica dos alunos-participantes desta modalidade.

5.2.2. Análise das gravações da ação remota

Na modalidade remota, como na presencial, usaram-se duas gravações em áudio: uma inicial e outra final. Isto, pois, objetiva-se comparar as produções orais dos alunos-participantes e verificar se houve ou não desenvolvimento da competência fônica produtiva. Nesse sentido,

apresenta-se, a seguir, a análise fônica desses alunos-participantes a partir dos registros em áudio avaliados pelo professor-pesquisador.

5.2.2.1. Gravação inicial

À semelhança da ação presencial, na modalidade remota também se usou como gravação inicial os comentários sobre as notícias de retrato falado na imprensa. A interação se deu em trios para que juntos lessem e comentassem a notícia com a qual ficaram após o sorteio. A seguir, evidencia-se a avaliação da competência fônica produtiva dos dois alunos-participantes selecionados: Felipe e Gabriela, respectivamente. Nelas, atribuíram-se escores — de 1 a 3— relativos aos critérios mencionados anteriormente.

5.2.2.1.1. Felipe

Ao escutar e transcrever a gravação (apêndice IX, p. 264) das falas do grupo de Felipe, extraíram-se e organizaram-se apenas os enunciados desse aluno-participante no seguinte quadro:

Quadro 40 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Felipe

| Enunciados do Felipe | |
|-----------------------------|--|
| 00:00:22 Felipe | O meu também! |
| 00:00:56 Felipe | Sí. (...) Hmm... |
| 00:01:14 Felipe | Yyy... euh... |
| 00:01:37 Felipe | /e.'lɛ.rø/ no, no, no /de.mø.zi.'a.do.'al.to/... euh... (...) más o menos... euh... /ũ.'mɛ.tro.i.se.'sjẽ.tɛ.i.'sĩ.ko/ (...) |
| 00:02:17 Felipe | (risas) num sei... (risos) |
| 00:02:27 Felipe | De boa, de boa... /'vã.mø.'ve.u.ki.'da.'pa.fjɪ.'ra/. |
| 00:02:36 Felipe | /'ũ.nɐ.gre.'sjõ/ é, acho que sim. |
| 00:03:11 Felipe | Cerca del paso subterráneo de /lajs.ta.'sjõ/ (...) Sant Andreu de Llavaneres (...) |
| 00:03:49 Felipe | Sí. |
| 00:03:55 Felipe | Sí. |
| 00:04:56 Felipe | ¡Gracias! |
| 00:05:00 Felipe | Ai, tô perdidinho um pouco, véi. |

00:05:05 Felipe

Ai, meu Deus, tenho que tentar lembrar...

00:05:55 Felipe

Que ocurrió en el /me.'tro/ (...) en tren (...)

00:06:04 Felipe

É uma boa.

00:06:08 Felipe

Tô aqui falando (...) ééé... deixa eu abrir (...)

00:06:47 Felipe

Caso de agressão, galera.

00:06:56 Felipe

/'õ.bre/ (...)

00:07:06 Felipe

Euhhhh... entre...

00:07:13 Felipe

Años... hmmm... euhh...

00:07:27 Felipe

...cinco años... probablemente (...)

00:07:50 Felipe

¡Violentó!

00:08:10 Fabrício

Vinte y ocho.

00:09:22 Felipe

Entre las rocas que (...)

00:09:43 Felipe

Hmm... no ... acabado, no, pero...

00:09:48 Felipe

Algunos minutos más, profesor.

00:09:54 Felipe

Vale.

00:10:26 Felipe

Él violentó.

00:10:41 Felipe

Acho que tu (risos).

00:11:09 Felipe

Entre las rocas... vocês vão entender o que é esse entre las rocas? (...) del espigón...

00:11:23 Felipe

Alí no... quarto parágrafo do finalzinho (...) “la arrojó gravemente herido entre las rocas del espigón (...) de Sant Andreu.”

00:11:44 Felipe

Então... a tradução que eu tô achando que eu tô vendo ééé... rochas, mesmo, rochas.

00:12:10 Felipe

Ahhh! (...) Ahhhh tá! Então é isso!

00:12:32 Felipe

Pode ser. (...) Tá... ééé... Me fala como é que cê escreveu o... a... essa parte do: “un caso de agresión de un hombre joven...” que eu achei o seu mais bonitinho...

00:13:17 Felipe

Ok. (...) Tá... aí eu falo essa parte daaaa.... “gravemente ferida” e tal, né?

00:14:00 Felipe

Ok. (...) cadê estação? Ah, tá! (...) Sant Andreu... (...) tá, éé... la /mu.'hɛr/ fue abordada cerca del paso /sub.te.'rɛ.neu/ de la /es.ta.'sjõ/ de tren de Sant Andreu de Llavaneres yy... él /bjo.lẽ.'to/... euhh... la /bjo.lẽ.'to.ẽ.'nel/ día /'bjẽj.te.'o.tʃo/ de /di.'sjẽ.bre/ sobre las (...) /'se.te.e.'trĩ.tɐ/ de la /mã.'jɾe.nɐ/...

00:15:04 Felipe

Ah, tá! Não, então...

00:15:49 Felipe

Meu Deus, começou a chover... pera aí que eu vou fechar a janela.

00:16:55 Felipe

Mas a parte que ela foi desfigurada, então, vai ficar com quem, que eu não entendi?

00:17:01 Felipe

Beleza, deixa eu... só terminar de digitar, então...

00:17:06 Felipe

Euhhh... Cadê essa parte? Ah, tá! Achei, achei, achei!!! (...) Pronto!

00:18:11 Felipe

Sí. Euh... la /mu.'hɛr/ fue abordada cerca del paso /sub.te.'rɛ.neu/ de la /es.ta.'sjõ/ de tren de Sant Andreu de Llavaneres. (...) Él vio... perái, ah tá! Él /bjo.lẽ.'to/ la /mu.'hɛr.ẽ.'nel/ día /'bjẽj.te.'o.tʃo/ de /di.'sjẽ.bre/ sobre las siete y /'trjẽj.te/ de la /mã.'jɾe.nɐ/... hmmm... /e.'lõ.bre/ la /gol.pi.'o.bru.taw.'mjẽ.te.'as.tɐ/ desfigurarle la cara.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o quadro anterior, nota-se que o participante apresentou muitas interferências do português, principalmente nos níveis suprasegmentais e segmentais, cuja análise se acha abaixo:

Quadro 41 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Felipe

| Suprasegmentais | | | | |
|-----------------|--------|----------------|-------------|----------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Felipe | 2 | 1 | 2 | 1 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, Felipe apresentou dificuldades com o acento paradigmático, principalmente com os heterotônicos. Tentou manter a entoação prelinguística inteligível, mas houve muitos enunciados em português, o que prejudicaria a comunicação se o interlocutor não falasse esta língua. Nas entoações linguísticas, entoou algumas declarativas como suspendidas. De acordo com os dados, o seu discurso se manteve lento e se percebeu muito esforço para enunciá-lo, além de haver muitas interrupções ao longo da conversa.

Quadro 42 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Felipe

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Felipe | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Felipe transferiu muitos desses sons do português. Nasalizou mais que oralizou. Isto é perceptível na transcrição fonética, em que aparecem estes sons: /ã/, /ĩ/, /ẽ/, /õ/ e /ũ/. Percebeu-se, ainda, que, ao nasalizar o som /e/, em contato com um som nasal, acabava produzindo um ditongo nasalizado /ẽj/.

Quadro 43 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Felipe

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Felipe | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Felipe não apresentou dificuldades de produção dos sons /t/, /d/, /g/, /s/, /r/ e /ʃ/. Por outro lado, apresentou dificuldades de produção do som /x/ realizando-o como /h/. Conseguiu produzir o som /l/ similarmente na maioria dos contextos, mas em alguns contextos ditongou esse som. Conseguiu produzir o som /r/ algumas vezes, realizando-o como /r/ em outras ocasiões.

Em última análise, depois de avaliar a produção oral inicial de Felipe, somou-se os valores de cada item na grelha e dividiu-se pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 1,5 para os elementos suprasegmentais; 2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,66 para os elementos segmentais consonantais. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, isto é, 2,05.

Comentada essa análise da gravação inicial de Felipe, passa-se, a seguir, à análise da gravação inicial de Gabriela.

5.2.2.1.2. Gabriela

Escutou-se e transcreveu-se a gravação (apêndice IX, p. 273) em áudio do grupo de Gabriela. Para esta análise, extraíram-se e organizaram-se apenas os enunciados da aluna-participante no seguinte quadro:

Quadro 44 - Transcrição dos enunciados da gravação inicial de Gabriela

| Enunciados da Gabriela |
|-------------------------------|
| 00:00:12 Gabriela No. |
| 00:01:07 Gabriela Terminé. |
| 00:02:41 Gabriela Sí, sí. |

00:02:57 Gabriela

Ãh... sí... ãh... yo... hmmm... yo ha /pẽ.'sa.do/ que puede ser hmmm... duas (...)
posible... posibles... sí, yo no sé... ¿formas?

00:04:01 Gabriela

(risas) sí, sí. Ãh... yo no sé /tã.'bjẽj/... yo no, no /ẽ.tẽ.'di/.

00:04:53 Gabriela

Ah, sí. (...) João no /'ja.tʃi.fɐ.'lã.du/... (risos) Sí, sí, sí. Ha /ẽ.tẽ.'di.du/.

00:05:12 Gabriela

Hmmm... Yo no /ẽ.tẽ.'di.tã.'bjẽj/ ãh... las /'kar.tɛs/ de co... las /'kar.tɛs/ de /'kɔ.pɛs/...
hmmm... /'kwa.dro.de.'kɔ.pɛs/ ...

00:05:30 Gabriela

Ah, sí.

00:05:40 Gabriela

¡Ah! sí, sí, sí.

00:05:50 Gabriela

Ah, sí, sí, sí. /'miz.mo/ baralho, yo no sé /ẽ.'nes.pã.ɲɔl/.

00:06:02 Gabriela

Ah, sí sí.

00:06:11 Gabriela

Sí.

00:06:34 Gabriela

Hmmm... sí. (...) hmmm... aqui fala (...) /ki/ a quatro y la tres... hmm... /sõ/ de otro
taco (...)

00:06:53 Gabriela

É... Sí, sí. (...) Hmmm... éé... hmmm... aqui está baralho como /ba.'ra.ha/.

00:07:34 Gabriela

Sí, sí.

00:07:46 Gabriela

Sí.

00:07:57 Gabriela

Tal vez... duas... duas /'fɔ.tɔs/ (...) seee... (...) comoooo... (...) como él estaba no
/mo.'mẽ.tɔ/... yo no sé.

00:08:46 Gabriela

Hmmmm... /'de.hɐ.me.pẽ.'sar/... podemos... decir... que... ello...
/ɛs.ũ.psi.ko.'pa.tɛ.cri.mi.'naw/... yyy... o que ele faz... né? a marca dele, né? Que é
as cartas...

00:09:35 Gabriela

Puede ser.

00:09:44 Gabriela

Ehhhh... ello /ɛs/ hmmm...

00:10:18 Gabriela

Hmmm... Con la edad de... hmm... /'vẽj.te.ɛ.'vẽj.te:.tres.'ã.ɲos.'ã.ɲos/... /fɛw.ve/...

00:10:45 Gabriela

Ah, é mesmo, verdade!

00:10:52 Gabriela

Sí, sí. (...) Ai, meu Deus!!

00:11:20 Gabriela

¿Cómo /vã.mos/ hablar esto? (...) ¿/po.'di.ɐ.mos.a.'ser.ũ.'tes.to/ (...) pequeño texto y
dividir?

00:12:31 Gabriela

Hmm... sí.

00:12:36 Gabriela
Hmmm.... Yo puedo /kõ.ti.nu.'ar.a.'blã.do/... la /des.kri.'sjõ/... la /des.krip.'sjõ/... fue... queee... ello es... delgado, alto, moreno... hmmm... que mais mesmo? (...) novo... como que fala novo?

00:13:22 Gabriela
/ew.me.'nɔɾ/ (...)

00:13:37 Gabriela
Puede ser... hmmm... delgado, moreno, alto... tiene /'bjẽj.te:.tres.ã.ɲos/, más o menos... hmmm...

00:14:36 Gabriela
De decir que la persona /es.'xo.bej/... joven

00:14:45 Gabriela
Joven.

00:15:26 Gabriela
Vale, vale.

00:15:34 Gabriela
Gracias.

00:15:42 Gabriela
Não sei, agora...

00:15:53 Gabriela
Hmmm... tenemos que hablar /tã.'bjẽj.ki.'kaw.mɐ/ (...) como ele... como ele... agia, né? Hmmm... ello... hmmm.... mataba la persona eh... eu não sei como falar essa parte das cartas.

00:17:11 Gabriela
¡Qué difícil!

00:17:45 Gabriela
Podemos decir quee... el assassino a... assassino... /a.θe.'θi.no.trɛ.bɐ.'ha.vɛ.kõ.'kar.tɛs/... de /'kɔ.pɛs/... eh... daba... /'ũ.na/... /'ũ.na/ carta a cada víctima... hmmm...

00:18:39 Gabriela
João... hmmm...

00:18:48 Gabriela
Podemos... /kõ.ple.mẽ.'tar.kjɐ.'blɛ.mos/... João puede escribir /ẽ.'nel.ʃa.te/... /ẽ.'nel.ʃat/ para... ayudarnos... (risas)

00:19:18 Gabriela
Sí, sí.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os dados expostos no quadro acima, a participante apresentou algumas dificuldades quanto aos elementos prosódicos e aos elementos segmentais, os quais se evidenciam na sequência:

Quadro 45 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação inicial de Gabriela

| Suprasegmentais | | | | |
|-----------------|--------|----------------|-------------|----------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Gabriela | 2 | 1 | 2 | 1 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, Gabriela apresentou dificuldades com o acento paradigmático, principalmente com os heterotônicos. Tentou manter a entoação prelinguística inteligível, mas houve enunciados em português, o que, talvez, prejudicasse a comunicação se o interlocutor não falasse esta língua. Nas entoações linguísticas, entoou algumas declarativas como suspendidas e algumas interrogativas como declarativas. De acordo com os dados, o seu discurso se manteve lento, dubitativo e se observou muito esforço para enunciá-lo, além de haver muitas interrupções ao longo da conversa.

Quadro 46 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação inicial de Gabriela

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Gabriela | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Gabriela nasalizou muitos sons orais. Isto é visível na transcrição fonética e perceptível na gravação, em que aparecem os sons: /ã/, /ẽ/, /õ/ e /ũ/. Não se identificou o som nasal /ĩ/, e sim um glide /j/ em ditongo nasalizado —principalmente com o som /ẽ/ precedido de nasal.

Quadro 47 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação inicial de Gabriela

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Gabriela | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Gabriela não apresentou dificuldades de produção dos sons /t/, /d/, /g/, /s/, /r/ e /ʃ/. No entanto, produziu o som /x/ como /h/ em muitos contextos. Apesar de ter produzido a maioria dos sons /l/ similarmente, ditongou esse som em alguns contextos. Conseguiu produzir o som /r/ algumas vezes, mas em algumas situações realizava-o como /r/.

Em última análise, avaliou-se a produção oral inicial de Gabriela, somando-se os valores de cada item nas rubricas e dividindo-os pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 1,5 para os elementos suprasegmentais; 2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,66 para os elementos segmentais consonantais. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, totalizando-se 2,05.

Uma vez analisadas as gravações iniciais de Felipe e Gabriela, passa-se, a seguir, à análise de suas gravações finais.

5.2.2.2. Gravação final

Usou-se como gravação final, nesta modalidade remota, os podcasts elaborados pelos alunos-participantes. Estes se organizaram em quartetos com o objetivo de fazer uma leitura dramatizada de um texto teatral que eles próprios desenvolveram. A seguir, evidencia-se a avaliação da competência fônica produtiva dos dois alunos-participantes selecionados: Felipe e Gabriela, respectivamente. Nelas, atribuíram-se notas —de 1 a 3— relativas aos critérios mencionados anteriormente.

5.2.2.2.1. Felipe

Na modalidade remota, Felipe e seus colegas desenvolveram um podcast, cujas falas deste aluno-participante se encontram no seguinte quadro:

Quadro 48 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Felipe

| Enunciados do Felipe |
|--|
| <p>00:03:15 Felipe Sí, claro.</p> |
| <p>00:03:20 Felipe Me llamo Daniel.</p> |
| <p>00:03:25 Felipe /'tẽ.go/ dieciocho, dieciocho /'ã.nos/.</p> |
| <p>00:03:33 Felipe Ãh, /pjẽj.so.'ke.fi.nal.'mẽ.te.tẽj.'dre.mos.ũ.'ka.zo.fa.'mo.zo/ de asesinato. La mayor parte viene de Estados Unidos, /sõ/ los únicos que tienen películas y /do.ku.mẽj.'ta.les/ sobre el tema. ¡Me parece genial! /lo.za.se.'si.nos.sõ.mwj.ĩ.te.li.'xẽ.tes/, espero poder verlos en acción.</p> |
| <p>00:05:19 Felipe Fue fatal, fatal. Pasé /mo.'mẽ.tos/ de horror, no /kõ.se.'gja/ salir de casa por la noche para nada. Me trasladé a España por miedo de todos los /'ka.zos/ de asesinatos /e.nes.'ta.do.zu.'ni.dos/. No me acuerdo de los detalles... /'era/ muy /'xo.bẽj/, pero me acuerdo del /sẽj.ti.'mjẽj.to.de.'pã.ni.ko/. El /'pã.dre.dew̃.na.'mi.go/ mío fue la última víctima del Zodíaco; el pobrecito /'nũ.kø/ más fue el /'miz.mo/. No /ẽj.'tjẽj.do/ cómo pudieron dejarlo huir y /a.'ɔ.ra/ todo el pavor ha vuelto como /'era/ hace /sĩ.kwẽ.ta.'ã.nos/. Espero, realmente, que consigan atraparlo esa vez, no /ĩ.'pɔr.ta.kjẽj/ sea.</p> |
| <p>00:09:25 Felipe Las últimas víctimas del asesino fue /'ũ.nø/ pareja de /bẽj.ti.'kwa.tro.'ã.nos/, hallada muerta en su coche, /ẽ.ne.la.par.ka.'mjẽj.to.dew̃/ supermercado.</p> |
| <p>00:09:47 Felipe Aja. Hasta la fecha, no hemos /ẽj.kõ.'tra.do.e.bi.'dẽj.sjas.ke.kõ.'fir.mẽj/ por qué La Sombra tiene parejas como su /prĩ.si.pal.'blã.ko/, pero creemos que La Sombra está /ĩs.pi.'ra.do.ẽ.nel.fa.'mo.zo.a.θe.'si.no.del.zo.'di.a.ko.ũ.'na.se.si.no.ẽj/ serie estadounidense que cometió varios asesinatos de parejas en el norte de California /du.'rã.te.dejs.'me.zes.'dez.de/ finales de la /'de.ka.da/ de mil novecientos e sesenta.</p> |
| <p>00:10:25 Felipe</p> |

Primero, quería agradecer por la /ĩ.bi.ta.'sjõ/ a la entrevista. Es /ĩ.por.'tã.te/ que todos /lo.zo.'jẽj.tes/ respeten las medidas de /pro.tek.'sjõ/: el toque de queda comienza desde las ocho de la noche hasta las seis de la /mã.'jv.nv/. Le pedimos a toda la /po.bla.'sjõ.pri.si.pal.'mẽ.te/ parejas, que se quede /ẽj.'ka.sa/, porque estas son las /pri.'si.pa.les/ víctimas de La Sombra y /tã.'bjẽj.'fwe.rõ/ las víctimas del Zodíaco.

00:11:04 Felipe

/ũ/ nuevo asesinato para nuestro caso actual. /'ũ.nv/ pareja. Ya nos hemos puesto /ẽj.kõ.'tak.to.kõ/ la familia de las víctimas que /loz.'bjw/ por última vez alrededor de las nueve de la noche. /se.'gũ/ los padres de las víctimas, /i.bã.a.'ũ.nv.'fjes.tv.ser.'kã.nv.i.a.kv.'ba.rõ/ allí, donde La Sombra los asesinó.

00:11:25 Felipe

Sí, señora. Ya hemos /ajz.'la.do/ la escena del /'kri.mẽj/.

00:11:34 Felipe

Sí, señora. Tres personas /a.se.'gu.rã/ haber visto al criminal. Ellos /es.'ta.bã/ en esa panadería que está frente a la escena del /'kri.mẽj.kjẽj/ hizo la /de.'nũ.sja/ fue el dueño de la panadería.

00:11:57 Felipe

¡Ah! Tenemos imágenes /dew̃.sos.pe.'fjo.zo.sa.ljẽj.do/ del lugar poco después de /la.'zõ.se/ de la noche, hora de la muerte de los jóvenes, /se.'gũ/ el expert'o criminólogo.

00:12:09 Felipe

Pero... /de.za.for.tu.na.da.'mẽj.te/, solo tenemos /ũ.na.i.'ma.xẽj.i.ũ.na/ cámara de seguridad, y no pudimos ver la cara del sospechoso, porque llevaba una capucha y hábilmente evitó que la cámara lo capturara.

00:12:26 Felipe

Estoy de acuerdo, señora, pero... al menos ahora tenemos nuevas pistas y nuevos testigos, quizá estemos cerca de atrapar al asesino.

00:12:54 Felipe

Sí, señora.

00:14:59 Felipe

Sí, de eso ya lo esperábamos. Bueno, seguimos /a.de.'lã.te/. Después de /ẽj.kõ.'tra.a.dẽj.trar/ a la panadería, ¿ha visto algo a través de la /bẽj.'tã.nv/?

00:15:17 Felipe

De habernos dicho eso al /pri.'si.pjo/, ¡nos habría /a.ho.'ra.do.'tjẽj.po/!

00:16:22 Felipe

¡Sí, señora!

00:18:21 Felipe

Señora, /la.'mẽj.to.ĩ.te.rũ.'pir.le/, ¡pero esto es /ur.'xẽj.te/!

00:18:34 Felipe

Señora, tenemos el boceto realizado por la Sra. María. ¡míralo!

00:18:41 Felipe

¡Sí, señora! La sudadera negra está atada /ẽj.su.sĩ.'tu.rv/.

00:19:00 Felipe

Señora, ya no está aquí.

00:20:44 Felipe

¡Usted se ha equivocado de persona, no soy el asesino!

00:20:52 Felipe

No estaba /ẽj/ la escena del /'kri.mẽj/, estaba /ẽjũ/ hotel, al lado de la panadería.

00:21:03 Felipe

¡Acabo de decirle que no estaba allí!

00:21:11 Felipe

| |
|---|
| Yo estaba... ¡lo admito! Iba a /ẽj.kõ.'trar.me.kõ.mi.a.'mã.te/. |
| 00:21:24 Felipe |
| ¿No es obvio? No quería que /sẽj.te.'ra.rã.de.mi.ro.'mã.se.kõ/ mi secretaria. |
| 00:21:34 Felipe |
| /mi.a.mã.te/, pero no quiero que ella se /ĩ.bo.'lu.kre.ẽje.so/. |
| 00:21:40 Felipe |
| ¡Vale, vale, /'tẽj.goa.ũ/ amigo que ha cubierto mis fugas! |
| 00:22:50 Felipe |
| Señoras, por favor /kõ.'tẽj.gã.se/, eso /e.'zũ.na/ comisaría, ¡/'tẽj.gã.res.'pe.to/! Si no, ¡me veré obligado a /a.res.'tar.las/! |
| 00:23:39 Felipe |
| /ũ/ mes después... |
| 00:24:28 Felipe |
| Tres meses después... |
| 00:30:33 Felipe |
| /'sĩ.ko/ meses después... |

Fonte: Elaboração própria.

Depois de transcritos alguns fenômenos da fala de Felipe, analisam-se os elementos suprasegmentais e segmentais percebidos por meio da escuta do discurso desse aluno-participante a seguir:

Quadro 49 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Felipe

| Suprasegmentais | | | | |
|-----------------|--------|----------------|-------------|----------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Felipe | 3 | 3 | 3 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, percebe-se, por meio dos dados transcritos e, principalmente, da escuta atenta, que Felipe conseguiu manter uma boa inteligibilidade no tocante ao acento paradigmático. Observou-se que conseguiu manter a entoação prelinguística clara e inteligível durante seu discurso. Conseguiu, ainda, manter todas as entoações linguísticas presentes em seu discurso com uma boa inteligibilidade. Observou-se, ademais, que desenvolveu bem a fluência, o que fez seu discurso ser fluido e claro.

Quadro 50 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Felipe

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Felipe | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Felipe continuou apresentando dificuldades em desnasalizar os sons /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/ em contato com consoantes nasais. Continuou

realizando o ditongo nasalizado /ẽj/. Além disso, apresentou aberturas vocálicas nos sons /e/ e /o/, realizando-os como /ɛ/ e /ɔ/.

Quadro 51 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Felipe

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Felipe | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Felipe pronunciou similarmente os sons /t/, /d/, /g/, /x/, /l/, /r/ e /ʃ/. No entanto, de acordo com os dados, realizou muitos sons /s/ como /z/, geralmente em ambientes intervocálicos e de consoantes sonoras. Trocou o som /r/ por /r/.

Em última análise, avaliando-se a produção oral final de Felipe, somou-se os valores de cada item presente nas rubricas e dividiu-se pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 3 para os elementos suprasegmentais; 2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,77 para os elementos segmentais consonantais. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, isto é, 2,59.

Tendo-se analisado a gravação final de Felipe, passa-se, a seguir, à análise da gravação final de Gabriela.

5.2.2.2.2. Gabriela

O podcast que o grupo de Gabriela desenvolveu é uma importante fonte de dados para esta última análise de sua produção oral. Para isto, extraíram-se e organizaram-se as falas desta aluna-participante no quadro abaixo:

Quadro 52 - Transcrição dos enunciados da gravação final de Gabriela

| Enunciados da Gabriela |
|---|
| <p>00:00:35 Gabriela /ɛl.be.'rã.no/ pasado fui /kõ.mi.'za.mi.gos/ de la universidad a mi casa de /be.'rã.no.ẽj/ la Chapada de los Veaderos yyy... queríamos beber y relajarnos. /e'raw/ sitio especial: /is.'ta.bã.mos.kõ.ple.ta.'mẽj.te/ solos, /sĩ.nĩ.ter.'nɛ/ ni vecinos, /ũ/ refugio de nuestras vidas /es.tre.'sã.tes/. Hacíamos fiestas yyy... /no.sẽj.bo.rɛ.'ʃa.bã.mos/ casi todos los días. /ũ/ día /is.'ta.be.ẽj/ la piscina por la /mã.'jã.nɛ/ y /mi.za.'mi.gos.mẽj.kõ.'tra.rõ/ allí. /flo.'tã.do/. Esta es la historia de mi muerte.</p> |
| <p>00:02:00 Gabriela ¡Llama la policía, Patricia!</p> |
| <p>00:02:40 Gabriela Tenemos que descubrir que ha pasado /kõ.'ne.dʒja/.</p> |
| <p>00:03:19 Gabriela ¡Deja de dar vueltas!</p> |
| <p>00:03:55 Gabriela</p> |

Ah, Carla. Mi mejor amiga. La novia de André, /mi.a.'mã.te/. No sé si Carla sabe que André y yo estábamos /'xũ.tos.e.'sũ.na/ persona muy orgullosa y no cree que sea posible que André me prefiera. Es la chica perfecta, siempre tiene la razón y siempre me ha despreciado. La /bẽj.'gã.sa/ es dulce, ¿no? Pero, ahora que estoy muerta, /mi.pre.'gũ.to/ si valió la pena.

00:06:43 Gabriela

Ugh, no soporto a ese chaval. Marcelo tiene /ũ/ secreto muy grande: está enamorado de André. Mi alma gemela. Es /ĩ.dig.'nã.te.pe.'ro.re.zol.'vi/ el problema /ra.pi.da.'mẽj.te/: amenacé /kõ.kõ.'tar.les/ a sus padres sobre su sexualidad, así que no le gustó nada. Solo vino porque es el mejor amigo de André, si no ni le miraría a la cara.

00:08:31 Gabriela

André, André, André... (risas) Mi amor, /tã.ni.no.'θẽj.te.ĩ.tẽj.'to.sĩ.'nek.si.to.rõ.'per.kõ.'mi.go/. Dijo que lo que estábamos /a.'θjẽj.do.ε.rẽ.'ma.lo.i.ĩ.'xus.to.kõ/ Carla ¡Qué va! Le dije que iba a mostrarle al /'mũ.do/ nuestro amor (risas). Después de esto, estuvo de acuerdo /ẽj.ke/ nuestro amor /'ε.rẽ/ más fuerte /ẽj/ privado (risas). ¿No es /ẽj.kã.ta.'dor/? Le perdoné por este descuido, porque /aw/ no sabía que estábamos destinados a estar /'xũ.tos/ hasta el /fi/.

00:09:17 Gabriela

Pueees, me desperté a las /di.'es/ para hacer la paella para la comida. Pablo ya se había despertado. Vosotros os despertasteis más o menos a las doce de la tarde. Después de comer, Marcelo y yo nos quedamos /ẽj/ la casa y /xu.'gã.mos/ al UNO /'mjẽj.tras/ estabais /ẽj/ la piscina. Mariana /ĩ.'klu.so/. A las seis, /ẽj.pe.'sã.mos/ a hacer /la.sã.'gri.as/. Mariana bailó /kõ/ Carla y después no sé qué hizo. Marcelo estaba /ẽj.el.xar.'dĩ/, porque preparaba los fuegos artificiales, tú, Patricia, ya estabas /bo.'ra.ʃa/ desde hacía algunas horas y estabas /bo.mi.'tã.do.ẽj.nel.'bã.no/. Además, creo que vi a Pablo /su.'bjẽj.do/ por las escaleras hasta la /te.'ra.sa/.

00:10:50 Gabriela

Pobre Patricia, ¿qué hará /a.'ɔ.ra.sĩ.'mi/? Creía /ki.dzjo.'ε.rẽ/ la leche, solía seguirme por todas las partes y lo hacía /'tã.to/ que dije que me dejara /ẽj.'pas/. Tuvimos /ũ.na.'grã/ pelea e /ĩ.'klu.so/ le partí la nariz. Desde hacía algunos meses /ĩ.tẽj.'to/ hablar /kõ.'mi.go/ de nuevo y nos hicimos casi amigas. Por esto la he /ĩ.bi.'ta.do/ a mi casa de /ba.ka.'sjõ.nes.es.te.be.'rã.no/.

00:11:30 Gabriela

Cálmate, Patricia. ¡Ni sabemos si /al.'gjẽj/ la ha matado, puede haberse suicidado! ¡No lo sabemos! ¡Así que déjalo hablar!

00:13:25 Gabriela

Pablo es mi mejor amigo /'õ.bre.es.'tã.mos.'sjẽj.pre/ de bromas. Es muy divertido. Es /be.'gã.no.'sjẽj.pre/ que comimos /'xũ.tos.ĩ.'tẽj.to/ poner mi carne /ẽj/ su plato y /'kwã.do/ logro hacerlo, él no come. Se /ẽj.'fa.da/ mucho /kõ.'mi.go/ (carcajadas). /a.pe.zar.de.'e.so/, nos reímos mucho /'xũ.tos/. No habla mucho de sí, parece que /is.kõ.de.'al.go/... ¿/sõ/ todos los uruguayos así de reservados?

00:14:30 Gabriela

No lo conocemos. Es mejor que tú hables /kõ.'nel/, Carla.

00:17:11 Gabriela

/xwã/ trabaja para mi familia desde que /'ε.rẽ/ niña y es la persona más desagradable que conozco. No le gusta nadie, /tã.'po.ko/ le gusta él /'miz.mo/. Solo trabaja /'kwã.do/ necesita, y el /'res.to.del.'tjẽj.po.per.mã.'nẽ.se.ẽj.se.'ra.do.ẽj/ su cabaña /a.'sjẽj.do.'sa.brẽ/ Dios el qué.

00:19:27 Gabriela

¡Hostia!

00:20:42 Gabriela

Basta de decir /tõ.te.'ri.as/, Patricia. Pablo no habría /kõ.se.'gi.do/ matar /ũ.nø/ mosca, /ĩ.'klu.zo/ si de esto /de.pẽj.'dje.rø/ su vida, es /i.no.fẽj.'si.bo/.

00:21:09 Gabriela

¡NO!

00:21:22 Gabriela

¡ε.re.ze.'la.se.'si.no/!

00:21:57 Gabriela

Debía haberse caído de la terraza /'kwã.do.la.a.'leh.xjø.ko.mẽj.'so.a.a.'ser.e.'fe.to/. No la oímos caer a /'kaw.za/ de los fuegos artificiales.

00:22:25 Gabriela

Estaba /ẽj.la.te.'ra.sa/. Acababa de salir del /'bã.no.kwã.do.'bi/ a Pablo. Él estaba /ko.'mjẽj.do.al.'gũ.nø/ cosa. Le pregunté: “¿Todavía /ko.'mjẽj.do/ pasto, Pablo? (carcajadas)”

00:22:39 Gabriela

Pero él no se rio. Él se /le.bã.'to/ de la silla, me agarró y me besó.

00:22:47 Gabriela

“¿Qué haces?” Le /pre.gũ.'te.mjẽj.trəs.ĩ.tẽj.'ta.bø/ escapar de sus /'mã.nos/.

00:23:10 Gabriela

Pablo /fi.nal.'mẽj.te/ me soltó y se fue. /ẽj.pe.'se/ a toser y oí fuegos artificiales. No /kõ.se.'gjø/ respirar, y me caí de la terraza hasta la piscina.

00:23:33 Gabriela

Lo que ocultó el sonido de mi cuerpo /gol.pe.'ã.do.e.'la.gwø.'fwe.rõ/ los sonidos de los fuegos artificiales y de mis amigos /se.le.'brã.do.sĩ/ saber que no /se.le.'brø.bã/ la vida (risas), pero /e.'le.zi.to/ de Pablo al matarme.

00:24:00 Gabriela

Los fuegos y su /ig.no.'rã.sjø.o.kul.'ta.rõ.e.le.'rot/ de Pablo, lo único que no había predicho y que /u.'bjø.rø/ podido /ĩ.kri.mi.'nar.lo/: que me iba a caer a la piscina. Fue /ũ.nø.se.'si.no.ĩ.te.li.'xẽj.te/ y afortunado que logró /mã.ni.pu.'lar/ los hechos para que mi asesinato pareciera /ũ.nøk.si.'dẽj.te.ĩ.tẽj.'te/ salir de la piscina, pero tragué agua y /sẽj.'ti.mi.bi.'zjõ/ oscurecerse cada vez más. Y así estoy: muerta; /mi.za.'mi.gos.des.ko.'no.sjẽj/ la verdad; y mi asesino: se ha salido /kõ/ la suya.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme tenta mostrar o quadro acima, Gabriela apresentou alguns fenômenos fônicos importantes para a análise de sua produção oral, os quais se identificou por meio de uma escuta atenta. Nesta, observou-se elementos suprasegmentais e segmentais, os quais se analisam a seguir:

Quadro 53 - Avaliação dos suprasegmentos da gravação final de Gabriela

| Suprasegmentais | | | | |
|-----------------|--------|----------------|-------------|----------|
| Participante | Acento | Entoações | | Fluência |
| | | Prelinguística | Linguística | |
| Gabriela | 3 | 3 | 3 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne aos elementos suprasegmentais, percebe-se, por meio dos dados transcritos e, principalmente, da escuta atenta, que Gabriela conseguiu manter uma boa inteligibilidade em relação ao acento paradigmático. Percebeu-se que conseguiu manter a entoação prelinguística clara e inteligível durante seu discurso. Verificou-se que conseguiu manter todas as entoações linguísticas com boa inteligibilidade. Observou-se, ainda, que desenvolveu bem a fluência, deixando seu discurso fluido e claro.

Quadro 54 - Avaliação dos segmentos vocálicos da gravação final de Gabriela

| Segmentais vocálicos | | | | | |
|----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /a/ | /e/ | /i/ | /o/ | /u/ |
| Gabriela | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos segmentos vocálicos, Gabriela continuou apresentando dificuldades em desnasalizar os sons /ã/, /ê/, /ĩ/, /õ/ e /ũ/ em contato com consoantes nasais. Continuou realizando o ditongo nasalizado /ẽj/. Além disso, apresentou aberturas vocálicas nos sons /e/ e /o/, realizando-os como /ɛ/ e /ɔ/.

Quadro 55 - Avaliação dos segmentos consonantais da gravação final de Gabriela

| Segmentais consonantais | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Participante | /t/ | /d/ | /g/ | /s/ | /x/ | /l/ | /r/ | /r/ | /ʃ/ |
| Gabriela | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Com relação aos segmentos consonantais, Gabriela pronunciou similarmente os sons /t/, /d/, /g/, /x/, /l/, /r/ e /ʃ/. No entanto, de acordo com os dados, realizou muitos sons /s/ como /z/, geralmente em ambientes intervocálicos e de consoantes sonoras. Trocou o som /r/ por /r/ em muitas ocasiões.

Em última análise, avaliando-se a produção oral final de Gabriela, somou-se os valores de cada item presente nas rubricas e dividiu-se pelo total de itens para cada grupo analisado. Assim, obteve-se os seguintes resultados: 3 para os elementos suprasegmentais; 2 para os elementos segmentais vocálicos; e 2,77 para os elementos segmentais consonantais. O resultado dessa análise se deu pela média aritmética da soma dos três grupos, isto é, 2,59.

Sintetizando-se os resultados obtidos por meio da análise das produções orais de Felipe e Gabriela, observou-se que ambos apresentaram dificuldades na gravação inicial com a prosódia, principalmente com relação às entoações e à fluência. Entretanto, na segunda gravação, observou-se que desenvolveram um pouco mais esses elementos, com destaque para as entoações e para a fluência. Ademais, observou-se que ambos seguiram apresentando

dificuldades de desnasalização dos segmentos vocálicos. Por fim, observou-se que ambos apresentaram algumas dificuldades com sons consonantais, principalmente com os sons /r/ e /r/. O seguinte quadro resume os valores obtidos a partir das análises anteriores dos dois participantes da ação remota.

Quadro 56 - Evolução da produção fônica dos alunos-participantes da ação remota

| Participante | 1ª gravação | 2ª gravação | Evolução |
|--------------|-------------|-------------|----------|
| Felipe | 2,05 | 2,59 | 26,34% |
| Gabriela | 2,05 | 2,59 | 26,34% |

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, portanto, a partir dos dados e da escuta atenta, que houve desenvolvimento da competência fônica produtiva desses alunos-participantes da ação didática remota: tanto Felipe como Gabriela evoluíram 26,34%. Para traçar a evolução desses alunos-participantes se utilizou da seguinte fórmula:

$$\text{Percentual de evolução} = \frac{\text{valor final} - \text{valor inicial}}{\text{valor inicial}} \times 100$$

Para encontrar os valores desta fórmula, aplica-se os dados da gravação de Felipe e Gabriela. Primeiro, substituem-se os valores e depois se procede com os cálculos, conforme a representação abaixo. Cabe mencionar que se arredonda os percentuais finais quando a terceira casa decimal for maior ou igual a 5.

$$\text{Percentual de evolução} = \frac{2,59 - 2,05}{2,05} \times 100 = 26,34\%$$

De acordo com esses dados obtidos a partir da ação didática remota, há indícios de evolução da competência fônica produtiva dos alunos-participantes selecionados com a consecução do podcast.

Em suma, observou-se que houve evolução das competências fônicas produtivas dos alunos-participantes selecionados com o desenvolvimento de ambas as tarefas finais: curta-metragem (Jasmim evoluiu 11,60% e Richard evoluiu 15,11%) e podcast (tanto Felipe como Gabriela evoluíram 26,34%). É importante mencionar que não há uma porcentagem adequada de evolução para os alunos-participantes, pois o que se busca com esta pesquisa é a evolução individual de cada um deles. Tampouco se propõe com este estudo que o aprendiz fale como um nativo. O objetivo aqui é a intercompreensão e a inteligibilidade entre o aprendiz de língua

espanhola e o outro falante quer seja este estrangeiro ou nativo. Usam-se esses valores para demonstrar indícios de evolução fônica dos alunos-participantes com o desenvolvimento das tarefas finais audiovisuais. Com efeito, esses indícios de evolução justificam o potencial dessas propostas didáticas audiovisuais implementadas para o desenvolvimento da competência fônica produtiva desses alunos-participantes.

Outro instrumento que contribuiu para a reflexão do desenvolvimento das duas ações didáticas implementadas foram os diários de campo do professor-pesquisador, os quais se analisam na sequência.

5.3. Diários de campo

Os diários de campo são instrumentos importantes para esta pesquisa, pois permitiram a reflexão do professor-pesquisador sobre as duas ações didáticas. Neles, descrevem-se os acontecimentos das aulas, seu planejamento, modificações na programação e estados de ânimo do professor-pesquisador. Cabe mencionar que se escreveram os diários em forma de texto corrido, contudo, para efeitos de análise das informações coletadas, organizaram-se os dados em quatro grandes grupos: (i) planejamento e modificações na programação; (ii) reflexões do professor do professor-pesquisador sobre as aulas; (iii) registro de acontecimentos; e (iv) estados de ânimo positivos do professor-pesquisador. Analisam-se, na sequência, os resultados obtidos a partir dos dados extraídos dos diários das duas ações didáticas implementadas: presencial e remotamente.

5.3.1. Diário da ação didática presencial

No diário da ação didática presencial, descreveram-se as 27 sessões do curso, de modo a sistematizar o grau de cumprimento dos objetivos estabelecidos nos planos de aula, as modificações na programação relativas às atividades desenvolvidas em aula, as reflexões do professor-pesquisador sobre as aulas com os comentários dos alunos e os estados de ânimo positivos do professor-pesquisador. As análises a seguir seguem esta ordem e se iniciam com o planejamento e modificações na programação.

Quadro 57 - Planejamento e modificações na programação da ação presencial

| PLANEJAMENTO E MODIFICAÇÕES NA PROGRAMAÇÃO | |
|--|--|
| SESSÃO | EXCERTO |
| 1 | “Segui o plano de aula e conseguimos fazer tudo o que estava planejado”. |
| 2 | “Segui o plano de aula, mas acrescentei e modifiquei algumas atividades no contexto. Não pedi parte escrita, como o planejado. Achei excessivo”. |

| | |
|----|--|
| 3 | “Demoramos um pouco para acabar a aula, ficamos até às 18h15”. |
| 4 | “Por causa de muitas dúvidas dos alunos, comecei a aula com 25 minutos de atraso. Não trabalhei com as curvas melódicas como havia planejado”. |
| 5 | “Decidi não esperar os alunos atrasados, porque isto me atrasava com relação à programação da aula. Pensei que não conseguiríamos fazer esta atividade [‘El arte de vocalizar’] pelo pouco tempo que tínhamos. A proposta no plano era que entre eles buscassem as respostas em duplas, mas por causa do tempo e de não ter conseguido terminar o conteúdo planejado na aula anterior não foi possível dar tanta ênfase ao ensino explícito da pronúncia. Não conseguimos fazer a atividade com a música”. |
| 6 | “Não planejei muitas atividades. Havia planejado um grupo de três alunos, mas alguns alunos acharam pouca gente e pediram para formar grupos com 4 pessoas e um com 6. A sugestão foi acatada”. |
| 7 | “Em meu planejamento, pensei que teríamos tempo de conhecer todos os léxicos de roupas planejados, mas não conseguimos vê-los. Tampouco pudemos descrever como alguém está vestido —quanto a isto, sabia que não haveria tempo e planejei seguir na próxima aula”. |
| 9 | “A ideia era que os alunos trabalhassem em duplas para ler o diálogo e praticar a entoação, mas preferi não fazer essa prática por causa do tempo. Vejo que foi uma falha não tê-la feito naquele momento”. |
| 10 | “Modificaría uma coisa nesta atividade: no lugar de se trabalhar em pequenos grupos, seria melhor se trabalhassem em pares, assim podem praticar mais vezes. Seria bom ter outra sessão para poderem usar os pronomes átonos em situações significativas”. |
| 11 | “Isto tomou um pouco do tempo da aula. Constatei que é impossível estabelecer um tempo para este tipo de atividade; se o professor realmente quiser que os alunos falem, deve esperar o tempo de cada um. Para as futuras atividades, penso que seria melhor que eu mesmo gravasse os áudios”. |
| 12 | “Lamento não ter trabalhado, explicitamente, a percepção da entoação no diálogo. Precisei deixá-la para outro momento para cumprir o cronograma. Sinto que poderia ter aproveitado e planejado mais esta aula para a concretização disto. Talvez se todas essas atividades de gramática fossem gravadas em áudio por mim, de forma didática e contextualizada, poderia planejar um formulário para reconhecimento das estruturas, indutivamente, sem usar a escrita e introduzi-la depois. Penso que seria uma forma de alcançá-lo”. |
| 13 | “A melhor forma encontrada [...] foi passar-lhes um filme. Esta sessão não constava no programa de estudos, mas foi necessária em vista do meu estado de saúde. Consegui contornar a situação, mas vou precisar recuperar o ritmo e me manter no planejamento”. |
| 14 | “Iniciei a sessão com cinco minutos de atraso, porque a turma anterior precisou de um tempo a mais para terminar a tarefa. Esta sessão não constava no planejamento de aulas original, mas foi necessária em vista de meu estado e das dificuldades dos alunos com o pretérito perfeito. Decidi realizar essa atividade oral, a qual havia planejado para aula retrasada, mas que não foi possível empreendê-la em vista de falta de tempo”. |
| 15 | “Iniciei a sessão com atraso porque os alunos não chegaram pontualmente. Me tomou mais tempo do que havia previsto, pois precisei explicar as diferenças [entre os passados]. Acredito que esta aula foi produtiva, mas não a repetiria”. |
| 16 | “Os objetivos planejados para esta aula foram alcançados e conseguimos fazer tudo que constava em nossa agenda”. |

| | |
|----|---|
| 17 | “Iniciei a sessão com um pouco de atraso, pois precisei concluir a atividade que havia desenvolvido com a turma anterior. Pedi-lhes que treinassem um pouco os trava-línguas com os colegas [não estava no planejamento, mas foi importante para sanar dúvidas de sons naquele momento]”. |
| 20 | “Para as próximas aulas, em vez de pedir declarações, vou fazê-los interrogarem [na conversa de quebra-gelo]. Havia um terceiro exercício, mas o passei para casa, pois não daria tempo de fazê-lo. Precisaréi modificar o formato desta atividade [de localizar lugares na cidade] para este tipo de circunstância [para atender um possível trio]”. |
| 21 | “Esta atividade levou bastante tempo [dentro do planejado]”. |
| 22 | “Iniciei a ‘Sesión LEA de Cine’ às 16h e encerramos às 17h15. Cronometrei com antecedência o tempo de que disporíamos, e escolhi não preencher o tempo restante com atividades”. |
| 26 | “Iniciei a sessão com um pouco de atraso por causa da exposição dos cartazes da turma anterior. Preciso melhorar para as próximas vezes o nível de dificuldade dos enunciados [do jogo das curvas melódicas]”. |

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se a partir desses dados que o professor-pesquisador seguiu os planos de aula, conseguiu realizar as atividades planejadas em sua grande maioria, fez modificações na programação que não afetaram o cumprimento dos objetivos traçados, propôs mudanças em algumas atividades para os próximos grupos, tendo em vista suas reflexões sobre as aulas, as quais se detalham a seguir:

Quadro 58 - Reflexões do professor-pesquisador sobre as aulas da ação presencial

| REFLEXÕES DO PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE AS AULAS | |
|--|--|
| SESSÃO | EXCERTO |
| 1 | “Os alunos ficaram um pouco assustados/surpresos com a proposta. Talvez porque rompa um pouco o paradigma da prova escrita habitual. Mas o motivo da inquietação certamente foi a exposição à gravação em vídeo e o trabalho em grupo. A interação os ajudou a se soltarem mais e se animarem ao trabalhar em duplas. A inibição, o nervosismo e a ansiedade iniciais não estavam mais tão à flor da pele como no começo”. |
| 2 | “A turma estava pouco participativa no começo, um pouco inibida. Quando chegou a hora de sortear os grupos, os alunos se animaram um pouco. Os grupos comentaram as notícias, em classe aberta, e se soltaram bastante. Não se via mais o nervosismo e a inibição iniciais. Eles interagiram bem e criaram personagens fictícios muito bons”. |
| 3 | “Os alunos se saíram muito bem, com base nos resultados e na produção oral. Percebi uma grande diferença na produção deles. Percebi que alguns ficaram muito nervosos sem o suporte do texto na hora de apresentar. Percebi o quanto a interação oral é importante para que se soltem e usem a língua. Ficaram muito interessados com a aula de entoação. Sempre que comento sobre pronúncia eles ficam muito atentos e interessados. As gravações nos fazem perceber melhoras na produção oral. Fizeram um bom trabalho neste dia. Depois de apresentarem, pareciam bem mais relaxados e animados”. |

| | |
|----|--|
| 4 | “Muitos participaram descrevendo a personagem. Fiquei espantado, porque não conseguia acompanhar todos ao mesmo tempo, porque falavam simultaneamente. Senti-me mais aliviado vendo-os interagirem, porque pareciam estar mais estimulados e, sobretudo, porque estavam todos falando”. |
| 5 | “Estavam super participativos e se soltaram bem. Não percebi um clima de monotonia na sala, muito pelo contrário. A turma ficou muito entusiasmada e super participativa com o jogo. Percebi todos muito atentos e interessados. Os alunos ficaram, a princípio, muito inseguros sobre o tema [conversar sobre experiências pessoais no passado]. Notei que os alunos duvidavam muito de seu potencial, mas perceberam, ao longo das atividades, que conseguiam falar, como puderam comprovar [com a prática e com as gravações] nos longos minutos de interação entre eles”. |
| 6 | “As interações, como sempre, provaram-se efetivas para desenvolver a competência comunicativa e poder trabalhar a competência fônica”. |
| 7 | “Esse momento de interação inicial foi muito importante, pois os alunos se soltaram e desenvolveram a oralidade. Conseguiram manter uma conversa de maneira natural e espontânea, apesar dos obstáculos com relação à forma da língua. Vejo, agora, que para focalizar mais na oralidade, não deveria ter introduzido a escrita neste exercício [de escuta], porque ele pode ser feito sem [ela]. Todos participaram muito bem e com boas respostas. Talvez, se não tivesse começado com a oralidade, não teriam participado da mesma forma. Pude perceber que os alunos já se sentiam bem mais à vontade com as atividades gravadas e não demonstravam mais surpresa. Notei que têm dificuldades com as entoações enfáticas e declarativas. Notei, também, que conseguem perceber e produzir a interrogativa apenas se eu lhes pedir que refaçam o enunciado, não espontaneamente como deveria ser. Sinto que devo propor mais atividade de percepção e produção em próximas aulas. Tenho de ter o cuidado de elaborar outra forma mais chamativa e estimulante para os alunos não acharem que sempre estamos voltando na mesma tecla. Gostaria de propor, talvez, um jogo em grupo, pois venho percebendo que os pares têm jogado um papel importante no uptake (tomada de consciência) e no reparo uns dos outros”. |
| 8 | “Todos participaram muito bem. Houve interação, porque os colegas se ajudavam. Os alunos pareceram gostar muito da atividade. Desenvolveram a oralidade e comecei a perceber menos nervosismo nas falas dos alunos e mais confiança ao falar espanhol. Fizeram cartazes de moda a partir das revistas que lhes levei. Foi um trabalho muito bom, porque puderam interagir oralmente, usar a criatividade e aplicar o conteúdo estudado de uma maneira prática. Encerramos a sessão com uma aluna cantando e tocando uma música para a turma. Todos os alunos ficaram encantados com a interpretação [dela]. Foi muito lindo, mesmo”. |
| 9 | “Os alunos pareceram cansados de fazer este tipo de atividade de entoação, pois era a terceira vez que a faziam —claro, com enunciados diferentes. Alguns alunos participaram. Todos pareciam bem interessados e atentos. Gostei muito de ter trabalhado desta forma, pois, os alunos participaram mais e se tornaram protagonistas, já que eles é quem explicavam as construções a partir da percepção de padrão. Senti falta de interação oral nesta aula. Os alunos sentiram dificuldades na colocação e duplicação pronominal —ficou bem evidente”. |
| 10 | “Alguns alunos pareciam estar entediados com o ritmo. Eu mesmo estava cansado com o ritmo. Confesso que estava bem desanimado e desestimulado nesta aula. A participação foi bem reduzida. Pareciam pouco interessados, pois não prestaram atenção ao que dizia. Alguns estavam conversando com os colegas |

| | |
|----|--|
| | <p>ao lado ou fazendo outras coisas no celular. Eles demoraram um pouco para se moverem, estavam um pouco letárgicos neste dia. Acho que todos nós estávamos um pouco letárgicos neste dia, sexta-feira. Percebi muita dificuldade dos estudantes de usarem os pronomes juntos e em verbos no infinito e no imperativo afirmativo. Alguns alunos tiveram dificuldades com os demonstrativos e me pediram ajuda. Acho que [a dinâmica] ajudou a se soltarem, a interagirem e, sobretudo, a praticarem a entoação nas perguntas que faziam e nas respostas que davam; a revisarem o vocabulário de roupa; e a usarem os complementos em situações significativas. Acredito que tenha sido uma aula bem produtiva, apesar de alguns fatores emocionais, físicos e psicológicos”.</p> |
| 11 | <p>“Poucos participaram. Percebi que só uma aluna demonstrou reconhecimento da intenção na entoação da personagem, porque foi a única que riu, espontaneamente. Os alunos estavam um pouco travados, não davam suas opiniões, impressões, acerca do áudio. A timidez, descobriu-se, se deu pela falta de segurança nas informações e pela incompreensão do diálogo. Notei muitas expressões de compreensão das cenas e não quis interromper o momento. Muitos contribuíram com comentários. Notei que mais alunos reagem às intenções das entoações dos personagens. Este momento foi significativo, pois puderam refletir sobre o papel da entoação no discurso. Pensei que achariam a atividade cansativa e a fariam bem rapidamente, mas tudo isso provou-se diferente na prática”.</p> |
| 12 | <p>“Muitos souberam usar o pretérito perfeito, sem ter conhecimento das regras. Outros tiveram dificuldades mas conseguiram autocorrigir-se após sinalização dos erros. Os alunos pareceram, desde o início do diálogo, entender cada situação, pois demonstraram suas reações e expressões espontaneamente. O diálogo da aula passada e o trabalho com entoação ajudou o entendimento do texto oral. Haviam melhorado muito na produção das entoações. Em uma aula com foco na gramática, não deixamos de lado a oralidade. Devo buscar novas formas de ensinar o ponto gramatical com o ensino da pronúncia”.</p> |
| 13 | <p>“Neste dia (frio e chuvoso) eu estava muito gripado. Todos os sintomas da gripe me pegaram de surpresa. Como estava com a voz fraca e com dores no corpo, não consegui ter forças de conduzir uma aula e proporcionar dinâmicas à turma. A princípio, percebi alguns alunos dispersos, no telefone; mas os outros estavam bem atentos à trama. Ao longo da sessão, notei que os alunos, às vezes, conseguiam entender algumas situações engraçadas e riam disso. Dois alunos deixaram a sala de aula às 17h, porque foram à recepção dos calouros”.</p> |
| 14 | <p>“Os alunos não estavam animados no começo, mas se soltaram ao longo da atividade. Procurei ficar um pouco distante, pois estava gripado. Ainda me achava muito indisposto para conduzir uma aula. Os alunos interagiram bem entre eles e puderam praticar a oralidade. Preciso propor atividades que façam os alunos autoconscientizar-se do uso da competência fônica no discurso oral. Por outro lado, é preciso que usem-na em situações significativas de fala, não como meros exercícios estruturalistas”.</p> |
| 15 | <p>“Percebi, uma vez mais, que o clima interfere no ânimo dos alunos (sobretudo se for em uma sexta-feira). Todos pareciam letárgicos e inertes. Poucos participavam oralmente. Muitos prestavam atenção. Outros estavam distraídos no celular. Neste dia, eu estava, a princípio, animado, mas depois de ouvir algumas queixas de alguns alunos sobre o trabalho; do descomprometimento de alguns; e do atraso constante de outros, fiquei desmotivado”.</p> |
| 16 | <p>“Todos estavam bem competitivos e animados [com o jogo]. Alguns alunos ficaram nervosos [com o mini teste] pois não sabiam dele [não valia nota]. O</p> |

| | |
|----|--|
| | curioso foi que muitos se serviram da correção pelos pares [no diálogo]. Apesar de não ter trabalhado a pronúncia explicitamente, sinto que os alunos puderam usá-la na oralidade”. |
| 17 | “Surgiram muitas dúvidas sobre a pronúncia e a ortografia do som /x/, quando ditei 'corregir'. Um aluno ficou com dúvida na diferenciação desse som fricativo com os sons vibrantes múltiplo e simples. Recitei-lhes dois trava-línguas. Repetimos, pausadamente, e pedi-lhes que repetissem na sequência. Surgiu a dúvida de um aluno de como se pronunciava corretamente a palavra 'llamar'. Os alunos estavam bem dispersos neste dia. Acredito que todos estamos cansados do ritmo de aulas diárias. Estes últimos dias foquei bastante na gramática e me perdi um pouco do caminho do desenvolvimento da pronúncia. Ela apareceu como apêndice nas aulas. Reconheço a dificuldade de trabalhá-la quando se têm muita gramática que ensinar. Os alunos têm muitos problemas com os pretéritos e, sabendo disso, precisei focar neles, pois exige-se que os dominem para os próximos níveis”. |
| 18 | “Houve diálogos bem criativos e alguns usaram o léxico escrito no quadro. Os alunos entonaram bem as perguntas e as declarações. O nervosismo pode ter atrapalhado um pouco [na apresentação]. Os alunos se saíram bem [nos diálogos]. A aula deste dia foi bem mais produtiva que a do dia anterior, pois os alunos puderam interagir mais entre eles e criarem diálogos, trabalhando a escrita e a oralidade. Não houve ensino explícito da pronúncia, mas com as situações orais os alunos puderam desenvolvê-la em contexto”. |
| 19 | “Iniciei a sessão pedindo a cada um que contasse três coisas que haviam feito hoje, ontem e anteontem. Com isso, quebramos um pouco o gelo e trabalhamos a oralidade. Pedi a cada dupla que explicasse seu prato, fazendo uma analogia ao programa Masterchef. Os alunos pareceram ter gostado bastante desta atividade. De fato, se divertiram bastante e criaram pratos bem interessantes. Os alunos ficaram bem animados e super-competitivos. Notei que muitos não sabiam os nomes das verduras e com o jogo puderam revisar. Não trabalhei com o ensino da pronúncia explicitamente, mas sim com a oralidade e a interação entre os alunos”. |
| 20 | “Escolhi dois alunos para ir ao quadro e responder a uma questão. Depois, tinham de escolher outros colegas para ir ao quadro. Se moveram um pouco pela sala e se despertaram. Funcionou muito bem. Os alunos não ficaram em nenhum momento dispersos. A dinâmica [de realizar a ação com mímica e interpretação] funcionou muito bem. Os alunos pareceram bem entusiasmados com as interpretações dos colegas”. |
| 21 | “Pedi-lhes que transformassem essas mesmas declarações em perguntas. Alguns entonaram como uma ênfase e outros como declaração, pois tiveram dificuldade de subir o tom da pergunta. De modo geral, foi um bom exercício, pois ajudou a quebrar o gelo e treinar a pronúncia de forma contextualizada e não isolada. Além disso, os alunos puderam trabalhar com o pretérito indefinido e usar léxicos diferentes. Muitos tiveram dificuldades de encontrar os lugares no plano. Acredito que essa busca no plano ajudou os alunos a interagir entre eles e, principalmente, a usarem suas habilidades cognitivas. A dinâmica não permitiu que os alunos se dispersassem”. |
| 22 | “Neste dia estiveram presentes os alunos de outra disciplina que ministro que, mais cedo, expuseram a sua tarefa final: “Sesión LEA de Tele y Radiodifusión” e os amigos dos alunos que estavam expondo os curtas. Todos ficaram muito |

| | |
|----|---|
| | contentes com o trabalho final. De fato, os curtas ficaram ótimos. O resultado foi muito bom. Notei que a pronúncia dos alunos melhorou significativamente.” |
| 23 | “Todos enunciaram-nas [entoações interrogativas] muito bem. Todos participaram [da discussão do áudio], algumas informações estavam equivocadas, mas foram capazes de comentar, oralmente, o que haviam escutado e pegar boa parte do conteúdo do texto. Houve dificuldades, mas, sinceramente, não esperava que conseguissem de cara, pois é um áudio que já havia trabalhado com níveis mais avançados e sentiram muita dificuldade. Fiquei surpreso, pois um grupo básico conseguiu, em apenas uma escuta, dar mais informações do que outros mais avançados. Puderam escutar o áudio acompanhando sua transcrição. Vi algumas caras espantadas, porque havia informações que não haviam percebido no texto (soube depois quando lhes perguntei o porquê das expressões assustadas). Uma aluna soltou uma exclamação audível com o um fragmento da história. Gostei desta aula, pois foi bem produtiva não só no nível de percepção fônica, mas também pelos dados colhidos a partir da autoavaliação pessoal dos alunos”. |
| 24 | “O grupo estava bem animado neste dia (apesar da chuva e do frio). Este [ir ao quadro] sempre é um momento de interação, pois os alunos que não sabem a resposta ou têm dúvidas perguntam-nas ou pedem ajuda aos colegas. O ambiente fica bem leve e descontraído. Além disso, quem não conseguiu terminar, pode concluir suas respostas. Notei alguns problemas fônicos [durante o jogo das horas] com os números (de 17 a 29). De fato, os alunos sempre têm muitas dificuldades com essas duas construções, independentemente do nível. Não foi uma aula monótona, mas leve e descontraída”. |
| 25 | “Todos estavam em um ritmo lento pelo cansaço e pelo frio. A atividade mostrou-se bem produtiva, pois os alunos puderam interagir, em equipe, e usar a oralidade para trabalhar com um tema gramatical. Os alunos tiveram muitos problemas com os verbos irregulares, mas resolveram-nos com os erros e acertos de cada grupo. Nunca havia acabado este jogo com outras turmas de mesmo nível, anteriormente; contudo, nesta turma fomos capazes de terminá-lo e ainda nos sobrou tempo, o qual aproveitamos com outro jogo online (kahoot) para contrastar os pretéritos perfeito e indefinido”. |
| 26 | “Todos pareceram bem motivados com o jogo [das curvas melódicas]. As maiores dúvidas dos alunos foram as entoações enfáticas. Sempre as confundiam com as declarativas ou com as interrogativas. Eles diziam que percebiam os enunciados subindo, mas não se davam conta de que isso ocorria pelo ritmo e da acentuação de sílaba. Puderam praticá-las em grupos, interagindo entre eles e autocorrigindo-se quando erravam. Os próprios pares reparavam os enunciados dos colegas e com isto estes puderam melhorar a entoação e a pronúncia. Esta atividade funcionou muito bem para o objetivo proposto. Testei a mesma atividade em dois grupos diferentes, um inicial e outro mais avançado. No primeiro, as maçãs que continham três ou quatro enunciados causaram problemas para os alunos. Eles torciam para vir um só enunciado. Já no segundo, foi o oposto: eles ficavam desmotivados quando vinha um só enunciado, torciam para vir quatro ou três áudios. Em ambos os grupos se sentiam mais confortáveis com os áudios com os quais já haviam trabalhado. Quando vinha áudios que nunca haviam escutado gerava mais comicidade e surpresa entre eles. Se divertiam, pois repetiam-nos de modos diferentes e muitas vezes desiguais ao original, como a brincadeira ‘telefone sem fio’”. |

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses dados, percebe-se que o professor-pesquisador menciona, em repetidas ocasiões, como as práticas livres baseadas na oralidade, os jogos e as dinâmicas promovem intercâmbios comunicativos e interatividade, já que motivam e desinibem os estudantes. Também cita constantes referências ao funcionamento das atividades. Esses dados juntamente com os registros de acontecimentos, detalhados na sequência, permitem compreender as necessidades dos estudantes e como melhorar a prática pedagógica.

Quadro 59 - Registro de acontecimentos da gravação da ação presencial

| REGISTRO DE ACONTECIMENTOS | |
|-----------------------------------|---|
| SESSÃO | EXCERTO |
| 1 | “Durante as interações orais na elaboração do diálogo escrito, pude conhecer mais de perto as dificuldades dos alunos, ao passar por cada dupla para avaliar a interação e oferecer algum auxílio”. |
| 2 | “Uma aluna comentou que sempre que via uma palavra em espanhol pronunciava-a como em português, e deu o exemplo da palavra 'crimen' que embora entendesse a ortografia, pronunciava 'crime', que sempre saia umportunhol. Alguns alunos têm interferência do francês na fala de alguns enunciados, isto, porque estudam ambas línguas na graduação. Recebi um bom feedback dos alunos sobre a atividade. Disseram-me que foi muito proveitosa”. |
| 4 | “Antes de começar a aula uma aluna comentou que havia muitas tarefas com áudios e do trabalho que tinha para converter cada um para o formato mp3. Neste momento, um aluno chegou. Pedi que repassasse a ela as informações sobre o App de que me havia falado. Quando estava prestes a iniciar a aula, surgiu uma dúvida dessa aluna sobre a estrutura de como se diz a hora em espanhol. Um aluno disse que achava os enunciados muito rápidos e que tinha de escutá-los várias vezes para entendê-los. Uma aluna disse que não conseguia distinguir entre uma entoação suspensa de uma declarativa. Outro aluno disse que estava confuso com tantas atividades. Os alunos não queriam ter aulas às sextas-feiras e surgiram argumentações. Os alunos disseram achar a compreensão [do vídeo] difícil. Um aluno comentou que falavam muito rápido. Um aluno me perguntou o que era 'guion' quando estava fazendo perguntas do vídeo. Conversei com uma aluna que havia sumido e que achava que tivesse desistido do curso. Ela me disse que estava pensando em fazê-lo, por causa das atividades orais para toda a turma e que isto lhe causava ansiedade e que passava por uma situação que não lhe permitia viver sob muita ansiedade. Uma aluna perguntou qual era a diferença de entoação em uma frase afirmativa e em uma exclamativa. Disseram que foi muito boa [a aula]”. |
| 5 | “Um aluno comentou que teve problemas para saber qual era o sujeito de uma frase, uma aluna lhe ajudou. Enquanto corrigíamos, surgiu uma dúvida de uma aluna sobre quando usar 'v' ou 'b'. Surgiu outra dúvida muito engraçada, os alunos pensaram que o verbo 'suelen' era o nome de uma pessoa. Comentaram sobre a diferença da minha voz quando falei em português [para contrastar aspectos fônicos]. Ficaram bastante espantados e surpresos. Disseram que era bem diferente, muito estranha, que era outra personalidade minha. O aluno que me disse na aula passada que não gostava de gramática comentou que agora gostava”. |
| 6 | “Passei por dois alunos. O primeiro pediu esclarecimentos constantes sobre a forma de algumas palavras que usamos para descrever pessoas, porque não estava |

| | |
|----|--|
| | acreditando em seu colega que lhe havia dito as formas corretas. Uma aluna comentou que estava com problemas para fazer o upload dos áudios na plataforma. Uma aluna me perguntou se os hispano-falantes usavam muito 'vosotros'". |
| 7 | “Alguns alunos disseram que entonaram adequadamente [em feedback]. Outros disseram que achavam tê-las conseguido reproduzir, embora com um pouco de dificuldade. Uns poucos disseram ter dificuldades”. |
| 9 | “Os alunos aprovaram a aula (pedi o feedback ao fim da sessão)”. |
| 10 | “A medida que os grupos iam terminando a dinâmica, pedia-lhes feedback. De modo geral, gostaram da atividade, porque lhes permitiu praticar mais as estruturas trabalhadas. Uma aluna [disse que] sentiu-se confusa. Outra aluna relatou que gostou muito da dinâmica e pôde praticar o conteúdo. Por outro lado, uma aluna relatou que foi uma atividade muita boa, mas que os pronomes não lhe saíam fluentemente, sentia-se falando como um robô. Enquanto uma aluna comentava com quais objetos havia ficado, um aluno se engasgou com água e demorou muito para se recuperar”. |
| 11 | “Uma aluna comentou que [a entoação paralinguística] é uma linguagem universal e por isso havia compreendido. A mesma aluna pontuou que não conseguia distinguir se um enunciado era uma pergunta ou uma declaração. Um aluno disse que [o papel da entoação no discurso] era o de mostrar a intenção do falante. Outro aluno disse que a entoação dava vida ao conteúdo. Uma aluna disse que não precisava pensar na entoação em português, porque era natural para ela. Por outro, precisava pensar na entoação em espanhol. Acrescentou ainda que se praticar em espanhol será natural para ela, mas que agora não o é. Outro aluno citou que em uma entrevista de emprego o entrevistador muitas vezes não está interessado no que dizemos, mas em como dizemos. Ele disse que a maneira como dizemos algo, diz mais do que o conteúdo em si. Uma aluna disse que não sabia distinguir uma entoação interrogativa de uma enfática. Outra aluna concordou com esta aluna. Outra aluna não conseguia entender a ascensão de uma interrogativa e a de uma enfática. Perguntou-me, então, se as duas subiam, igualmente, no fim. A aluna disse que, para ela, era melhor quando entendia todo o contexto, porque é mais claro e só escutando a entoação isolada não entende nada. Uma aluna disse que era mais fácil entender a entoação quando se podia ver a expressão da pessoa. Os alunos gostaram muito das atividades propostas nesta sessão. Soube pelo feedback durante e ao fim da sessão”. |
| 12 | “Uma aluna contou que estava tentando comprar na feira [na Argentina] e perguntou ao atendente quanto custava esse algo e ele não a entendeu. Ela tentou mais algumas vezes e continuou sem resposta. A aluna relatou que ele só conseguiu saber o que perguntava quando sua amiga, que é nativa, apareceu e fez a pergunta por ela. Ela explicou aos colegas a importância da entoação [interrogativa]. Ficaram bem atentos e interessados no relato. Ao fazer perguntas de compreensão do texto, os alunos relataram que não haviam prestado atenção ao conteúdo, mas sim à pronúncia [na leitura em voz alta]. Um aluno [pediu-me] conselhos de como melhorar a pronúncia e desenvolver os sons /r/ e /x/. Ele não conseguiu perceber os erros que cometia no som fricativo /tʃ/ e no som fricativo /x/, pelo que pedi a cada aluno que pronunciasse as palavras que esse aluno teve dificuldade. Notei que estava percebendo o som através dos pares. Ele conseguiu incorporar a forma adequada depois disto. Um aluno me interrompeu para perguntar qual era a diferença entre 'esto' e 'este'. Uma aluna interrompeu-me para |

| | |
|----|--|
| | tirar uma dúvida sobre o uso do pretérito perfeito e do pretérito indefinido nos países hispano-americanos e na Espanha”. |
| 13 | “Disseram-me que gostaram do filme, apesar de não terem entendido tudo, apenas o contexto geral. Dois alunos relataram-me que conseguiram perceber as entoações. Uma aluna, comentou que sempre que ouvia hispano-falantes conversando tinha a impressão de que estavam brigando. Outra aluna disse ter percebido a aspiração do som /s/ e comentou que os personagens falavam muito rápido. Uma aluna relatou ter percebido a distinção entre /s/ e /θ/. Outro aluno disse ter achado as falas do personagem principal didáticas, pois, como havia sofrido um trauma, falava mais devagar”. |
| 14 | “Um aluno relatou-me que ia trancar a disciplina, porque não havia conseguido responder ao teste. Confidenciou-me, ainda, que não se sentia capaz de acompanhar a turma, pois esta estava em um nível superior ao seu (ele havia conseguido concessão de créditos). Aproveitou o espaço para desabafar sobre os problemas com o seu grupo (do curta-metragem). Muitos relataram problemas no vocabulário e na entoação. Um aluno comentou que em sua fala havia muitas pausas de pensamento que atrapalhavam a comunicação. Outra aluna relatou que não falava fluidamente. Um aluno pontuou que os seus maiores problemas foram a entoação, o vocabulário e os verbos no passado. Uma aluna disse ter problemas para diferenciar espontaneamente a entoação de 'por que' (pergunta) e 'porque' (resposta). Os alunos relataram que a aula foi proveitosa, em feedback”. |
| 15 | “Antes de iniciar a sessão, soube de problemas com um grupo do curta-metragem. Uma aluna, de acordo com os colegas, não estava participando. Eles estavam adaptando o roteiro do trabalho para desenvolvê-lo em dupla. Descobriu-se, depois, que a aluna estava com suspeita de dengue e por isso a sua ausência. Uma aluna disse, em sala, que não achava produtivo a filmagem do curta-metragem, pois não estava usando o conteúdo que aprendia nas aulas e que preferia fazer uma prova escrita. Um aluno disse que preferia fazer o trabalho, porque focavam mais a oralidade, mas com os problemas com o seu grupo, preferia fazer prova”. |
| 18 | “Uma aluna comentou, em particular, que se sentia muito nervosa na hora de apresentar e estava muito preocupada em falar sem erros, com os sons corretos e acabava se atrapalhando na pronúncia”. |
| 19 | “Os alunos elogiaram a aula deste dia [em feedback]. Segundo eles foi bem proveitosa”. |
| 20 | “Muitos disseram que tinham [o hábito de escutar músicas em espanhol], mas quando lhes perguntei se cantavam, fiquei surpreso, pois só escutavam. Relataram problemas de vocabulário, erros na forma do imperativo, mas disseram que alcançaram o objetivo”. |
| 21 | “Uma aluna relatou que achou a atividade chata, porque tinha de buscar no plano”. |
| 23 | “Muitos relataram que sentiram uma melhora na pronúncia. Alguns relataram, ainda, ter dificuldades com as entoações e comentaram que precisavam estudá-la e praticá-la mais. No fim da sessão, uma aluna comentou que os alunos de LE 2 estavam melhores, no que se refere à oralidade, do que os alunos de LE 4. Ela percebeu isso a partir da exposição das notícias [deles]. De fato, a sua observação tem base. Treinei muito mais a pronúncia e as entoações com LE 2 do que com LE 4. Outras alunas também perceberam o mesmo. Acharam que a turma a que assistiram era LE 3. Ficaram surpresas quando disse que era LE 4”. |

| | |
|----|---|
| 25 | “Duas alunas pediram para escutar outra música (“Mucho más allá”, Frozen). Uma aluna que é cantora cantou o coro da música, presenteando-nos com o poder de sua voz”. |
|----|---|

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses dados, o professor-pesquisador pôde observar as dificuldades dos alunos, principalmente com relação à pronúncia e os fatores implicados no processo, como interferências da língua materna e de línguas estrangeiras. Ademais, em muitos momentos foi possível inteirar-se das dúvidas, das queixas, dos feedbacks, das experiências, das inquietações e das angústias dos estudantes.

Em se tratando de sentimentos e estados de ânimo, o professor-pesquisador também relatou os seus nos diários. Para esta análise, considerou-se apenas os estados de ânimo positivos, ainda que nos diários, na íntegra, achem-se as sensações negativas, as quais fazem alusão à frustração em certos momentos em que não se obteve sucesso ou resultados esperados e fatores desfavoráveis para a aprendizagem, como cansaço devido ao número de horas de aula semanal, por ser sexta-feira e por questões de horário (atrasos e saídas antecipadas) e, inclusive, clima. Todos fatores externos, que fogem ao controle.

Quadro 60 - Estados de ânimo positivos do professor-pesquisador na ação presencial

| ESTADOS DE ÂNIMO POSITIVOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR | | |
|---|-----------------|---|
| EXCERTO | SENSAÇÃO | MOTIVO |
| “Fiquei muito satisfeito de vê-los trabalhar juntos”. (S1) “Fiquei muito satisfeito com os resultados desta aula, porque foi extremamente produtiva”. (S3) “Fiquei muito satisfeito, porque a maioria participava, oralmente, dando-me as respostas, não era eu quem as dava, só fazia perguntas e provocações”. (S4) “Fiquei bastante satisfeito com a produção oral dos alunos”. (S5) “Fiquei muito satisfeito”. (S8) “Fiquei bastante satisfeito”. (S22) “Fiquei bastante satisfeito com o resultado [das entoações]”. (S23) | Satisfação | <ul style="list-style-type: none"> – interação oral; – progresso; – participação; – falar em espanhol; – ter mais confiança; – mostra de curtas; – produção adequada de entoações; – percepção oral; – dinâmica da aula. |

| | | |
|--|----------------------|---|
| <p>“Fiquei bastante satisfeito com o resultado desta primeira escuta”. (S23)</p> <p>“Fiquei bastante satisfeito com esta aula, pela dinâmica e bom ânimo dos alunos”. (S24)</p> <p>“Fiquei muito satisfeito com o resultado da atividade”. (S25)</p> <p>"Fiquei muito satisfeito com o resultado [final]". (S27)</p> | | |
| <p>“Senti-me muito motivado e ansioso para o próximo dia”. (S1)</p> <p>“Isto me motivou. Estava bem animado também”. (S24)</p> | Motivação | <ul style="list-style-type: none"> – funcionamento das atividades e interação; – bom animo do grupo. |
| <p>“Fiquei muito contente, porque houve mais animação por parte dos alunos, se soltaram um pouco”. (S4)</p> <p>“Eu fiquei bastante feliz pela animação do grupo”. (S5)</p> <p>“Fiquei muito feliz mesmo”. (S5)</p> <p>“Fiquei contente com a dinâmica”. (S10)</p> <p>“Fiquei bastante contente com o resultado”. (S11)</p> <p>“Fiquei muito feliz com o desempenho deles”. (S18)</p> <p>"Estava bem feliz e motivado". (S27)</p> | Alegria e entusiasmo | <ul style="list-style-type: none"> – progresso; – participação; – ânimo; – ajuda entre alunos; – funcionamento dos materiais elaborados. |
| <p>“Senti-me muito emocionado e feliz com o poder de sua voz, que tocou a alma”. (S8)</p> <p>"Fiquei muito feliz e muito emocionado, pois percebi o desenvolvimento deles voltando lá no primeiro dia e comparando com o desse dia". (S27)</p> | Emoção | <ul style="list-style-type: none"> – arte; – música cantada por aluna; – progresso/desenvolvimento. |

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses dados, nota-se que os estados de ânimo e sentimentos se referem a entusiasmo, satisfação, motivação e alegria proporcionados pelo progresso, pela interação e pela participação dos alunos; pelo funcionamento da aula e de seus materiais; entre outros

fatores. Todos exerceram um papel importante para fomentar o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Esta foi a análise dos diários da ação presencial, já a da remota, encontra-se na sequência.

5.3.2. Diário da ação didática remota

No diário da ação didática remota, descreveram-se as 15 sessões síncronas do curso (não fazia sentido descrever as assíncronas). A análise deste diário seguiu, como a da primeira ação, os mesmos critérios de sistematização: cumprimento dos objetivos dos planos de aula, modificação da programação das atividades, reflexões do professor-pesquisador sobre as aulas, registro de acontecimentos e estados de ânimo positivos do professor-pesquisador. Esta ordem conduz as análises abaixo, que começam com o planejamento e modificações na programação.

Quadro 61 - Planejamento e modificações na programação da ação remota

| PLANEJAMENTO E MODIFICAÇÕES NA PROGRAMAÇÃO | |
|--|---|
| SESSÃO | EXCERTO |
| 1 | “Segui o plano de aula e conseguimos fazer tudo o que estava planejado”. |
| 2 | “[...] consegui cumprir o plano de aula”. |
| 3 | “Segui o plano de aula, mas não consegui cumpri-lo totalmente. Devido a esse problema de conexão, perdemos tempo. Não consegui dar seguimento a terceira etapa da tarefa, criar o retrato falado, por falta de tempo. Lamento não ter conseguido trabalhar tudo o que havia previsto no plano de classe. Precisaréi planejar os tempos diferentemente do ensino presencial. Se neste tínhamos 1h40 (de 1h50), no virtual, teremos de 10 a 20 minutos a menos, pela troca de microfones e problemas de conexão”. |
| 4 | “Segui o plano de aula e consegui fazer tudo o que havia planejado”. |
| 5 | “Segui o plano de aula e consegui fazer tudo o que havia planejado”. |
| 6 | “Segui o plano de aula, mas precisei fazer modificações na programação. Alguns alunos não conseguiram terminar a tarefa a tempo. No planejamento, pensei em 25 minutos para o desenvolvimento do roteiro, mas na prática, precisaram de mais 10 minutos. Planejei 20 minutos, mas tampouco foram suficientes, sendo necessários mais 10 minutos. Percebi que não haveria tempo de fazer uma terceira gravação, então deixamos apenas uma gravação para que todos pudessem entregar o trabalho”. |
| 7 | “Segui o plano de aula e consegui realizar tudo o que havia planejado”. |
| 8 | “Segui o plano de aula e consegui cumprir tudo o que havia planejado. Modificaria uma coisa: pediria para os alunos criarem frases além das declarativas, como interrogativas, enfáticas e suspendidas”. |
| 9 | “Segui o plano de aula e consegui fazer tudo o que havia planejado”. |
| 10 | “Segui e cumpri o plano de aula”. |
| 11 | “Segui o plano de aula e consegui cumprir o que havia planejado”. |
| 12 | “Cumpri o previsto para este encontro”. |
| 13 | “Segui conforme o planejado”. |
| 14 | “Segui e cumpri o plano de aula satisfatoriamente”. |
| 15 | “Segui e cumpri o plano de aula”. |

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados demonstram que o professor-pesquisador seguiu os planos de aula; conseguiu, em sua maioria, realizar as atividades planejadas; modificou a programação para alcançar os objetivos definidos; considerou alterar certos processos para melhorar algumas atividades. Para isto, baseou-se em sua observação-participante, transcritas a seguir:

Quadro 62 - Reflexões do professor-pesquisador sobre as aulas da ação remota

| REFLEXÕES DO PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE AS AULAS | |
|--|--|
| SESSÃO | EXCERTO |
| 1 | “Não pude perceber a reação dos alunos, porque estavam com a câmera e com o microfone fechados. Ao longo das interações orais pude perceber que os alunos tinham muita dificuldade de falar espanhol. Percebi muita dificuldade com a pronúncia, com a gramática e com a falta de léxico. Apesar disso, eles fizeram um bom trabalho e se soltaram mais. Todos conseguimos nos conhecer um pouco neste dia”. |
| 2 | “Tive problemas com a conexão à Internet. Estava usando 4G e o meu limite foi atingido. Precisei pedir o tablet de minha mãe emprestado. Tive dificuldades de compartilhar o vídeo pelo telefone pelo que o publiquei no chat e pedi a uma aluna que o compartilhasse com os colegas. Participaram mais no chat do que no microfone. É impossível e ininteligível que todos falem simultaneamente ao microfone, as vozes se sobrepõem; diferentemente do que ocorre em sala de aula presencial. Um problema identificado foi que alguns alunos que não tinham microfone estavam comunicando-se via chat. Isto prejudicou a avaliação da oralidade. Confesso que essa abordagem é mais eficiente em sala de aula presencial, porque me permite acompanhá-los melhor, pois posso disfarçar minha presença sem inibi-los. Conseguiram, em sua maioria, transmitir a informação espontaneamente. Em dois casos percebi que duas alunas leram”. |
| 3 | “Notei que eles sentiram algumas dificuldades na hora de falar, principalmente com relação a léxico, gramática e pronúncia. Muitos não conseguiram manter a conversação em espanhol por falta de vocabulário e usaram o português. O inconveniente deste dia foi que minha conexão estava péssima, travava muito. Fiquei muito frustrado, porque quando melhorava, acabava interrompendo o discurso dos alunos. Percebia muita interação na criação dos personagens fictícios. Notei que tentavam usar o espanhol, mas muitas vezes acabavam usando o português. Acho que a revisão prévia os ajudou, porque eles descreveram muito bem as características físicas dos personagens. Houve alguns erros de pronúncia e gramática, mas eram inteligíveis”. |
| 4 | “Surgiram algumas dúvidas de vocabulários e de pronúncia. Alguns alunos tiveram dificuldades de pronunciar os sons /tʃ/ e /x/ em ‘chantajear’ por causa da interferência da palavra escrita, que leram como em português: /ʃã.ta.ze'ah/. Alguns alunos pronunciaram ‘pistola’ com o som /o/ aberto /ɔ/, como em português. Pude perceber que alguns grupos interagiram bem, negociaram as informações e cooperaram para preencher a ficha com os dados extraídos do conto. Notei que alguns grupos usaram o português como estratégia. Alguns grupos se comunicaram pelo chat, o que prejudicou a avaliação da oralidade. Isto me deixou desapontado. Neste segundo momento, percebi mais interação, negociação e cooperação entre os grupos”. |

| | |
|----|--|
| 5 | “De acordo com as respostas, escutavam [podcasts] em português, inglês e francês, mas nenhum em espanhol. Não houve muita interação neste dia, foi mais exposição. Reconheço que não gosto muito deste modelo, mas foi necessário para o desenvolvimento da tarefa final”. |
| 6 | “Alguns alunos tiveram dificuldade de compartilhar o áudio, o que nos tomou bastante tempo e me deixou frustrado. Outro inconveniente foi que alguns podcasts não conseguiram ser concluídos por questões de carregamento do Anchor. Me senti muito ansioso neste dia por causa do tempo, imaginei um planejamento e saiu outro, o que me frustrou um pouco. No entanto, não vou descartar esta dinâmica, pois mesmo com os contratempos, funcionou. Será necessário desenhá-la melhor para as próximas vezes: cuidar do planejamento e das instruções de modo mais simplificado e mais objetivamente”. |
| 7 | “Foi a primeira vez que fiz essa dinâmica remotamente e achei muito mais trabalhoso. No presencial, sortear os papéis, dividir os grupos e assistir aos debates era muito mais fácil e viável. Na modalidade remota, tudo parece ser um empecilho e é mais trabalhoso, mas funcionou. Pude observar que os alunos, no começo, usaram o português, frequentemente, mas tentaram falar em espanhol muitas vezes. Estavam mais travados no início, mas depois se animaram mais, argumentando e debatendo melhor. Eles pareciam estar divertindo-se muito pelas risadas e interação. Notei dificuldades com relação a falta de léxico, gramática (principalmente com verbos no passado: pretérito perfecto, indefinido e pluscuamperfecto), pronúncia (heterotônicos e alguns sons consonantais) e entoação (principalmente interrogativa e produziam as declarativas como enfáticas). Apesar das dificuldades, eles interagiram, negociaram e mediararam muito bem. Eles melhoraram em relação às dinâmicas das semanas anteriores. Fiquei surpreso que conseguiram debater por uma hora inteira, falando, em sua maioria, espanhol”. |
| 8 | “O inconveniente foi que uma aluna teve problemas técnicos com o microfone e não participou no início; mais tarde conseguiu resolver o problema e participou do jogo. Isto foi um problema porque era uma das que mais dúvidas apresentava e não pode aproveitar ao máximo. Notei que, no início, muitos sentiram dificuldades em usar os marcadores temporais com os tempos adequados. Entretanto, ao longo da atividade foram melhorando e acertando mais. Em um momento do jogo, minha conexão caiu e demorou a voltar. Percebi que os alunos passaram a compreender melhor a morfologia dos verbos irregulares. Senti que eles puderam revisá-los e melhorar. Essa aula foi bastante proveitosa para esclarecer dúvidas e desfossilizar alguns erros”. |
| 9 | “Alguns alunos sentiram dificuldades em formular perguntas sem pronomes interrogativos. Notei com as atividades de produção que alguns alunos enunciaram interrogativas que pareciam declarativas, declarativas que pareciam enfáticas e enfáticas que pareciam interrogativas. Em sua maioria, os alunos conseguiram distinguir todas as entoações. Sinto que eles conseguiram melhorar a produção e percepção das entoações, sanar as dúvidas e ter um feedback personalizado que contribuisse para o seu desenvolvimento fônico. Acredito que o feedback contribui muito para reparar não só os padrões melódicos que não se adequam aos modelos entoacionais, mas também aos outros problemas de pronúncia. Na minha prática o desenvolvimento fônico dos alunos melhora muito com eles. Sinto que esta aula foi muito proveitosa para os alunos”. |
| 10 | “Notei que eles conseguiram desenvolver-se bem e pareceram gostar da dinâmica. Consegui perceber que a oralidade deles melhorou significativamente |

| | |
|----|--|
| | em relação às primeiras semanas de curso. Dar aulas síncronas uma vez na semana está permitindo-me perceber mais claramente detalhes de desenvolvimento fônico. Acho que as perguntas conseguiram gerar aproximação e afetividade entre os envolvidos neste dia, pois conhecer mais sobre o outro permite criar laços afetivos, na minha opinião”. |
| 11 | “O inconveniente foi que duas alunas estavam sem microfone e não pude perceber se houve desenvolvimento fônico, mas conseguiram participar pelo chat. Foi uma ótima dinâmica para promover o debate. Não usaram muito o português, pois como estava presente durante todo o tempo, os guiei com as dúvidas de léxico, gramática e pronúncia”. |
| 12 | “O inconveniente foi que, em um momento, a minha conexão caiu e demorou a voltar, mas uma aluna compartilhou o podcast a partir de seu computador”. |
| 13 | “Tive problemas técnicos com meu computador e não pude compartilhar minha tela. Entretanto, uma aluna disse que podia compartilhar a partir de seu computador. Houve alguns problemas de conexão ao longo da sessão, fazendo os áudios travarem bastante, prejudicando um pouco a qualidade dos trabalhos. Acho que o problema se deu pela saturação na conexão. Precisamos trocar de pessoa para compartilhar porque a conexão da outra aluna estava travando muito e não estava conseguindo abrir outros podcasts. Precisamos repetir o processo com mais uma pessoa para ver se melhorava a conexão. Este dia as conexões estavam péssimas para todos. Descobrimos, depois, que nossos servidores de Internet eram os mesmos. Apesar dos contratemplos, foi uma ótima experiência”. |
| 14 | “Notei, no início, que os alunos sentiram dificuldade de usar os dois pronomes juntos, mas pouco a pouco foram melhorando. Diferentemente da abordagem no presencial da primeira ação, preferi não dividir os alunos em grupos, pois pensava que se saíam melhores se eu participasse com eles para guiá-los, sendo mais adequado trabalhar individualmente ou em duplas. De fato, o resultado foi visivelmente melhor. Pude prestar mais atenção às dificuldades particulares de cada aluno e dar o feedback necessário para que conseguissem autoreparar-se e prosseguir com a dinâmica”. |
| 15 | “Notei com os resultados do jogo que todos se saíram bem. Uma aluna teve problemas para entrar porque só estava usando o celular e precisava acessar duas telas diferentes. Percebi que ficou mais claro depois da interação com os jogos”. |

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados revelam como as dinâmicas baseadas nos trabalhos em grupo com toque teatral promovem intercâmbios comunicativos e interatividade, já que motivam e desinibem os estudantes. Mostram, ademais, como os problemas técnicos do ensino remoto impactam no planejamento das aulas e na avaliação do desenvolvimento fônico dos alunos. Por meio desses dados e dos registros dos acontecimentos, detalhadas abaixo, foi possível identificar as necessidades dos alunos-participantes e como melhorar a prática pedagógica.

Quadro 63 - Registros de acontecimentos da ação remota

| REGISTRO DE ACONTECIMENTOS | |
|----------------------------|--|
| SESSÃO | EXCERTO |
| 2 | “Eles relataram que tiveram um pouco de dificuldade de compreensão”. |

| | |
|----|--|
| 3 | “Uma aluna me sugeriu que reiniciasse o modem para melhorar, mas não adiantou”. |
| 4 | “Um aluno perguntou: “quando o ‘g’ não tem a pronúncia de ‘r’? (como em carro /x/)”. Uma aluna perguntou: “o ‘v’ sempre vai ter som de ‘b’?”. Outro aluno perguntou se o ‘b’ sempre teria o som de ‘v’”. |
| 5 | “Uma aluna disse que participava de um podcast de escrita criativa de uma disciplina de português. Outra aluna disse que não gostava muito de podcast, mas que já havia escutado. Um aluno relatou que gostava de podcast e que escutava todas as semanas. Um aluno disse que também escutava semanalmente podcast sobre celebridades. Uma aluna disse que não gostava muito, porque era mais visual do que auditiva e, portanto, gostava mais de ver vídeos. Uma aluna relatou que o bom de escutar podcast é que se pode fazer outras atividades ao mesmo tempo”. |
| 6 | “Uma aluna disse que não gostou, porque havia muita pressão envolvida. Uma aluna relatou ter tido muitas dificuldades de usar a plataforma Anchor. Um aluno disse que demorava muito para processar o arquivo final no Anchor. Um aluno disse que teve um pouco de dificuldade no começo e justificou que por ser a primeira vez que usava a plataforma era esperado, disse que praticaria mais e acrescentou que com ela não precisaria gravar vários áudios diferentes e depois juntá-los, porque permitia fazer tudo simultaneamente com os colegas. Um aluno disse que não conhecia a plataforma direito, mas que ainda teria tempo para aprender a usá-la”. |
| 8 | “Surgiu uma dúvida de pronúncia de um aluno sobre como se pronunciava ‘he’: se /he/ o /e/”. |
| 11 | “Um aluno relatou que gostou muito do clip da música (Nuevo verano, de Amaia) na tarefa assíncrona de contraste dos sons /x/ e /g/. Uma aluna confessou que pensava que não ia gostar de fazer o podcast e se surpreendeu com a experiência positiva. Uma aluna relatou que gostou muito de fazer o podcast pela interação e colaboração entre o grupo. Uma aluna relatou que se surpreendeu com o resultado, porque pensava que não seria capaz de fazer edições e criar o roteiro e que aprendeu muito com a experiência. Um aluno disse que gostou bastante, mas suou na mesma proporção. Uma aluna disse que sua pronúncia melhorou muito com o trabalho, ainda que não gostasse de falar muito. Uma aluna disse que gostou muito de fazer o trabalho, porque foi diferente e criativo. Ela ressaltou também que a interação contribuiu muito para que gostasse de fazê-lo. Uma aluna disse que aprendeu bastante, mas que foi um trabalho estressante”. |
| 14 | “Uma aluna disse que queria continuar desenvolvendo histórias sobre qualquer temática. Ela acrescentou que poderiam ler alguma história ou ver algum filme ou ver o primeiro episódio de uma série e criar uma continuação em um podcast. Uma aluna disse que gostaria de fazer um curta-metragem. Uma aluna disse que gostaria de fazer um podcast de comentários ou resumo de livros ou de pessoas famosas, individualmente. Uma aluna disse que faria o podcast novamente, porque foi a melhor maneira de trabalhar na modalidade remota. Um aluno disse que gostaria de fazer um podcast sobre algo cultural, como a literatura. Uma aluna disse que gostaria de fazer um podcast novamente. Uma aluna disse que gostaria de fazer o podcast novamente, mas se fosse na modalidade presencial disse que um curta-metragem seria interessante. Uma aluna disse que gostaria de fazer um podcast novamente e que gostava da ideia da primeira aluna. Uma aluna disse que não se lembrava do léxico de roupas e pôde revisá-lo. Uma aluna disse que foi muito importante, pois já não se lembrava dos vocabulários. Dois alunos |

| | |
|----|--|
| | disseram que gostaram da dinâmica. Um aluno disse que gostou, porque pôde revisar os complementos direto e indireto. Uma aluna concordou com este último”. |
| 15 | “Um aluno disse que era muito rápido [o Kahoot]. Os alunos disseram que acharam a atividade boa, pois puderam revisar os passados e conjugar os verbos irregulares”. |

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses dados, percebe-se como os alunos receberam bem o podcast. Também é possível notar que alguns alunos se interessaram pela pronúncia e tiveram frequentes dúvidas sobre ela. Quanto aos sentimentos e estados de ânimo do professor-pesquisador, consideram-se os seguintes aspectos:

Quadro 64 - Estados de ânimo positivos do professor-pesquisador na ação remota

| ESTADOS DE ÂNIMO POSITIVOS DO PROFESSOR-PESQUISADOR | | |
|---|-----------------|--|
| EXCERTO | SENSAÇÃO | MOTIVO |
| <p>“[...] fiquei muito satisfeito de vê-los trabalhar juntos. Senti-me muito motivado e ansioso para o próximo encontro síncrono”.</p> <p>“Fiquei muito contente de conhecer mais sobre os alunos, seus gostos pessoais, seus passatempos e suas experiências pessoais”. (S3)</p> <p>“Gostei muito do resultado final”. (S3)</p> <p>“Fiquei muito satisfeito com o esforço dos alunos em tentar argumentar apesar das limitações de léxico, gramática e pronúncia”. (S4)</p> <p>“[...] fiquei muito satisfeito com o resultado desta aula”. (S4)</p> <p>“[...] fiquei muito satisfeito com o resultado final dos podcasts”. (S6)</p> <p>“[...] fiquei muito satisfeito com o esforço e o progresso dos alunos”. (S7)</p> <p>“Fiquei contente com a participação dos alunos e com o esforço”. (S8)</p> <p>“Fiquei muito satisfeito com o resultado e com o esforço deles na produção e</p> | Satisfação | <ul style="list-style-type: none"> – interação oral; – progresso; – participação; – falar em espanhol; – ter mais confiança; – mostra de podcast; – produção adequada de entoações; – percepção oral; – dinâmica da aula. |

percepção das entoações”.
(S9)

“Fiquei muito feliz de ver o progresso”. (S10)

“[...] fiquei satisfeito de conhecer mais sobre eles, suas experiências pessoais, suas histórias, suas aventuras, entre outros tipos de relatos”.
(S10)

“Fiquei muito satisfeito com desenvolvimento, com a interação, mediação e negociação dos alunos”.
(S11)

“Fiquei muito contente com o resultado final, com o esforço e com o progresso dos alunos”. (S11)

“Fiquei muito satisfeito com os trabalhos dos alunos deste dia. Eles ficaram muito orgulhosos de seus produtos, assim como eu”. (S12)

“Fiquei muito satisfeito com o desenvolvimento dos alunos e com sua participação prestigiando os produtos dos colegas. Foi sensacional”.
(S13)

“Fiquei muito satisfeito com progresso dos alunos nesta atividade, pois começaram com dificuldades mas conseguiram evoluir pouco a pouco ao longo das rodadas”.
(S14)

“Fiquei bem satisfeito que conseguimos revisar todos passados e mais ainda por terem conseguido responder bem às perguntas”. (S15)

Fonte: Elaboração própria.

Identifica-se, com os dados acima, que os estados de ânimo e sentimentos do professor-pesquisador se referem à satisfação, à motivação e ao contentamento proporcionados pelo progresso, pela interação e pela participação dos alunos; pelo funcionamento da aula e de seus materiais; entre outros fatores. Cabe mencionar que esses aspectos contribuíram para fomentar

o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Isto poderia ser melhor analisado, talvez, se cada aluno tivesse feito seu próprio diário reflexivo de cada seção. Desta forma, seria possível uma triangulação mais verossímil sob óticas multidirecionadas. Entretanto, não se planejou isto em vista do excesso de tarefas que os alunos-participantes teriam no semestre, não só na disciplina de LE 2, mas nas outras em que estariam matriculados, preferindo-se, portanto, prezar pela qualidade da consecução da tarefa final.

Nesta seção, analisou-se os dados coletados ao longo das duas ações didáticas implementadas a partir dos instrumentos adotados, quais sejam: os questionários de autoavaliação, as gravações dos alunos-participantes e os diários de campo. Esses dados mostraram que houve desenvolvimento das competências fônicas gerais e específicas dos alunos-participantes, principalmente, da competência fônica produtiva, cuja análise predominou neste estudo. É importante salientar que o objetivo geral dessa pesquisa é a proposição de materiais didáticos que conduzam ao desenvolvimento das competências fônicas, sendo que essas análises de dados, compreendendo, principalmente, o recorte de alunos-participantes, desenvolveram-se com o fim de avaliar se a proposta didática audiovisual pôde atender ao objetivo proposto, o que se comprovou eficaz, de acordo com o exposto nesta seção. Por fim, na próxima seção se propõem algumas considerações finais e laçam-se perspectivas futuras para o presente trabalho.

Seção VI

Considerações finais

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, apresentam-se as respostas às perguntas de pesquisa que conduziram todo o processo descrito nesta dissertação. Comenta-se, também, sobre as contribuições para a área dos estudos relativos à Didática da Pronúncia no âmbito da Linguística Aplicada, dessa forma se ressalta a importância dos estudos relativos ao ensino-aprendizagem da língua oral e sua relevância, inclusive, para a formação inicial de professores. Por fim, apresentam-se as dificuldades e as limitações dessa pesquisa e se apontam sugestões para futuros estudos.

6.1. Respondendo às perguntas de pesquisa

Levando-se em conta todo o processo descrito nas seções anteriores, apresentam-se as conclusões a que se chegou após a triangulação dos dados analisados e discutidos na quinta seção. Para isto, recapitulam-se, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos, juntamente com suas respectivas perguntas de pesquisa.

A presente pesquisa iniciou com o objetivo geral de elaborar materiais didáticos audiovisuais com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. Para alcançá-lo, estabeleceram-se dois objetivos específicos com suas respectivas perguntas.

Em relação ao primeiro objetivo específico, propôs-se a elaborar uma proposta didática audiovisual com foco no desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. Para isto, concebeu-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais são as características de uma proposta didática audiovisual que contribua para o desenvolvimento das competências fônicas dos estudantes de E/LE? Para responder a esta pergunta, faz-se a seguinte análise.

A concretização desse primeiro objetivo específico foi possível graças aos aportes teóricos e metodológicos advindos da abordagem mediante tarefas e do enfoque oral, ambos dentro da abordagem comunicativa. Com a abordagem mediante tarefas, desenhou-se uma proposta didática audiovisual baseada no teatro adaptada a dois contextos de ensino: presencial e remoto emergencial. No modelo presencial, os alunos-participantes desenvolveram uma sessão de cinema com seus próprios curtas-metragens. Já no modelo remoto emergencial, desenvolveram uma sessão de podcast com os seus próprios podcasts. Essa proposta consistiu em uma sequência de tarefas com vistas à uma tarefa final, realizada ao longo da disciplina Língua Espanhola 2. Para a sua consecução, também se levou em conta o enfoque oral, uma vez que potencializa o tratamento da pronúncia (conforme se evidenciou com os antecedentes

teóricos na segunda seção) dentro da competência comunicativa, maximizando-se o uso da língua oral no desenvolvimento das tarefas. Nesse prisma, é possível dizer que as características de uma proposta audiovisual que contribuam para o desenvolvimento das competências fônicas são aquelas que levem em consideração: as competências fônicas gerais (linguística, discursiva, cultural e estratégica) e específicas (perceptiva, produtiva, interativa e mediadora), bem como o usufruto de espaços de imersão fônica, de interlocutores habituais e de contextos significativos em língua espanhola.

No que concerne à implementação da proposta didática audiovisual, salienta-se que esta não teria funcionado se não fosse pelos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa-ação no desenvolvimento das ações didáticas presencial e remota emergencial. Nesse sentido, os cinco ciclos interventivos de pesquisa-ação adotados (quais sejam: investigação curricular, elaboração de uma programação alternativa, implementação da ação didática, análise e interpretação de dados provenientes da ação didática e avaliação da ação didática) contribuíram para a consecução dos objetivos propostos. A este respeito, as especificidades do material didático audiovisual levam em consideração a elaboração de uma programação que incorpore o currículo da disciplina na consecução de uma proposta didática significativa com vistas à uma tarefa final. Do mesmo modo, que incorpore instrumentos capazes de permitir aos alunos-participantes uma autoavaliação de seu processo, como: questionários de autoavaliação, gravações em áudio e/ou vídeo iniciais e finais que permitam comparar se houve ou não desenvolvimento fônico, bem como diários reflexivos tanto do professor-pesquisador, como dos alunos-participantes. Embora não se tenha usado nesta pesquisa diários reflexivos elaborados pelos próprios alunos-participantes, por ser excessivo e por maximizar a escrita, poderia, talvez, ser útil o desenvolvimento de diários reflexivos orais para tentar potencializar a triangulação de dados e tentar preencher as lacunas deixadas por um ou outro instrumento, permitindo-se ter, quiçá, uma sensação de completude concernente à análise e interpretação dos dados.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, pensou-se em avaliar o potencial da proposta didática audiovisual implementada para o desenvolvimento das competências fônicas de estudantes de E/LE. Para isto, concebeu-se a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida os materiais didáticos audiovisuais usados na proposta didática contribuem com o desenvolvimento fônico de estudantes de E/LE? Para responder a esta pergunta, faz-se a seguinte análise.

A avaliação do potencial da proposta didática audiovisual implementada foi possível graças à triangulação dos instrumentos de pesquisa (questionários de autoavaliação dos alunos-participantes, gravações em áudio dos alunos-participantes e diários de campo do professor-pesquisador). É importante mencionar que cada um desses instrumentos complementou as lacunas deixadas uns pelos outros, permitindo-se ter uma sensação de integralidade de informações capazes de avaliar a proposta lançada. Com esses dados, buscou-se entender se houve ou não desenvolvimento fônico com esses materiais didáticos. Com efeito, conseguiu-se verificar que houve uma evolução clara da produção segmental e suprasegmental trabalhados ao longo das ações didáticas. A este respeito, na ação presencial, Jasmim apresentou uma evolução de 11,60% e Richard, uma evolução de 15,11%. Já na ação remota, houve uma evolução de 26,34% para os dois alunos-participantes selecionados, Felipe e Gabriela. É importante mencionar que esses dados representam um recorte necessário à consecução deste estudo. Devido à limitação temporal, não foi possível fazer uma análise pormenorizada de todos os alunos-participantes. Com este recorte, conseguiu-se ter indícios claros de que as ações didáticas foram exitosas no que concerne ao desenvolvimento da competência fônica produtiva. Além disso, os próprios alunos-participantes também perceberam esta evolução da inteligibilidade da pronúncia, como demonstram os dados obtidos a partir da análise dos questionários de autoavaliação. Estes dados mostram que houve uma média de 2,8, ou seja, uma evolução de 93,33% com o curta-metragem e uma média de 2,25, o que representa uma evolução de 75% com o podcast, dados que traduzem como satisfatório o desenvolvimento da competência fônica produtiva na avaliação dos próprios alunos-participantes. Do mesmo modo, o professor-pesquisador constatou esta evolução a partir de sua observação-participante, conforme se apresentou nos diários de campo, nos quais há inúmeras menções de satisfação e motivação em relação ao progresso da produção oral, à adequação das entoações e à interação dos alunos-participantes. Esses dados indicam que se alcançaram os objetivos pretendidos com as propostas didáticas, apesar de ser uma análise com um recorte de apenas dois alunos-participantes de cada ação e não todos (o que seria inviável para esta pesquisa). Salienta-se que o objetivo geral era a elaboração de materiais didáticos capazes de proporcionar o desenvolvimento das competências fônicas. Assim, a triangulação de dados e o recorte justificam e validam a proposta de tarefas audiovisuais como um ótimo material didático para o desenvolvimento das competências fônicas. De acordo com a análise dos dados provenientes dos questionários de autoavaliação, os alunos-participantes relataram que com o desenvolvimento das tarefas puderam: identificar erros a partir das gravações, desenvolver a escrita e a criatividade na redação do texto teatral, adquirir léxico, interagir e colaborar com o

grupo, desenvolver a oralidade e as curvas melódicas, usar o conteúdo estudado em sala de aula e se divertir no processo de aprendizagem da língua espanhola. Segundo a análise dos dados provenientes do recorte das gravações, percebeu-se que houve desenvolvimento da prosódia, principalmente com relação às entoações e à fluência. Conforme a análise dos dados dos diários de campo, percebeu-se que o professor-pesquisador mencionou, em repetidas ocasiões, como as práticas livres baseadas na oralidade, os jogos e as dinâmicas promoveram intercâmbios comunicativos e interatividade. Isto permitiu a interação oral, o progresso, a participação, a confiança ao falar em espanhol, a produção adequada de entoações, entre outros. É nessa perspectiva de possibilitar a autoavaliação processual que esses materiais didáticos audiovisuais usados na proposta didática contribuem com o desenvolvimento fônico de estudantes brasileiros de E/LE.

Em suma, pode-se afirmar, com o exposto anteriormente, que foi possível cumprir todos os objetivos propostos e responder às perguntas lançadas, satisfatoriamente. Na sequência, apresentam-se as limitações que este estudo encontrou.

6.2. Limitações da pesquisa

Esta pesquisa encontrou algumas limitações. A primeira foi com relação à necessidade de desenvolvimento da leitura e da escrita, fator que não permitiu levar a cabo o enfoque oral do início ao fim sem essas mediações e acompanhar longitudinalmente o progresso dos alunos-participantes. Salienta-se que isto se deveu às exigências da disciplina, pois havia ementa e conteúdos próprios já estabelecidos. A segunda limitação foi com relação ao conteúdo presente na ementa, o qual contemplou muitos tópicos gramaticais, desconsiderando o que lhe dá suporte fônico: a pronúncia. A terceira e principal limitação foi com relação aos fatos decorrentes da pandemia. Isto, pois, não se conseguiu ter comparações de uma mesma proposta didática em, pelo menos, duas ações didáticas com diferentes alunos-participantes nas modalidades presencial e remota. Talvez fosse interessante contrastar duas ações de cada modalidade de ensino e verificar os resultados de modo equiparável segundo esses contextos. Enfim, essas foram as limitações que esta pesquisa enfrentou. Na sequência, apresentam-se algumas possíveis perspectivas de estudos futuros.

6.3. Encaminhamentos da pesquisa

Visando-se pesquisas futuras que sigam contribuindo com outros estudos no âmbito da Didática da Pronúncia no campo da Linguística Aplicada, elencam-se as seguintes propostas.

A primeira proposta se refere à análise acústica dos enunciados presentes na base de corpus oral construída nas duas ações didáticas. Esses enunciados poderiam analisar-se acusticamente por meio de softwares de análise da fala, como o Praat, para obter dados mais objetivos, principalmente no que concerne à entoação. Do mesmo modo, poderia analisá-los para fazer uma análise prosódica do espanhol falado por brasileiros e caracterizar o ritmo desses estudantes.

A segunda proposta se refere ao desenvolvimento de estudos que visem a elaboração de guias de avaliação autênticas da competência fônica produtiva com foco em enunciados espontâneos da fala para professores de E/LE, fornecendo-lhes diferentes estratégias e ferramentas de avaliação. Isto contribuiria para expandir a base teórica sobre avaliação.

A terceira proposta se refere à construção de outras propostas didáticas para as outras disciplinas de Língua Espanhola no âmbito do curso LEA-MSI no seio da Universidade de Brasília, atendendo desde Língua Espanhola 1 até Língua Espanhola 10. Com isto, seria possível desenvolver estudos levando-se em conta mais níveis. Além disso, contribuiria com a programação de cada disciplina, gerando um banco de sequências de tarefas com vistas a diferentes tarefas finais.

Em suma, seria interessante, também, trazer essa discussão para a formação inicial dos professores de línguas, principalmente os professores em formação nos cursos de Letras-Espanhol das universidades brasileiras.

Referências

Bibliográficas

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APPLIESP, n. 2, 1994, p. 43-52.

ALVES, Júlia Batista. Ensino de pronúncia do espanhol como língua estrangeira: reflexões e propostas didáticas. *Tese* (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Faculdade Ciências e Letras, 2019, 240 f.

ANDERSON, Terry. *Theory and practice of online learning*. 2ª ed. Canadá: Athabasca University, 2008.

ANDERSON, Terry; DRON, Jon; MATTAR, João (Trad.). Três gerações de pedagogia de educação a distância. *EaD Em Foco*, v. 2, n.1, p. 119-134, 2012. <<https://doi.org/10.18264/eadf.v2i1.162>>. Acesso em: maio de 2021.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, Barcelona, v.1, 2005. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

BICETRE, Aldenora das Neves Rosa. Tecnologia da Informação e Comunicação aplicada num Curso de Conversação de Francês Língua Estrangeira. *Letras Escreve*, Amapá, v. 3, n. 1, p. 9-24, 1º semestre, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/672>>. Acesso em: maio de 2021.

BLANCO, Andrea. Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. *Dissertação* (Mestrado europeu em aprendizagem e ensino de espanhol em contextos multilíngues e internacionais). Universidade Livre de Berlim, 2014, 102f. Disponível em: <<https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/15792>>. Acesso em: maio de 2021.

CAÑADILLAS, Fernando. Producción audiovisual en el aula de E/LE: una propuesta didáctica. *Dissertação de mestrado*. Universidade de Oviedo. 2012. Disponível em: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/3933/6/TFM_Fernando_Ca%C3%B1adillas_Ramallo.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995. Tradução de Javier Lahuerta do artigo: From communicative competence to communicative language pedagogy, 1983.

CANTERO SERENA, Francisco José. Complejidad y Competencia Comunicativa. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v.7, n.1, p. 71-87, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v7i1.598>>. Acesso em: maio de 2021.

_____. Conceptos clave en lengua oral. In: MENDOZA, Antonio Fillola. (org.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1998, p. 141-153.

_____. Didáctica de la pronunciación: de la corrección fonética al enfoque oral. In: CANTERO, Francisco; GIRALT LORENZ, Marta. *Pronunciación y enfoque oral en lenguas extranjeras*. Octaedro: Barcelona, 2020.

_____. *El arte de no enseñar lengua*. Octaedro: Barcelona, 2019.

_____. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, Antonio (org.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003.

_____. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. In: SÁNCHEZ, Jesús & SANTOS, Isabel (org.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: S.G.E.L, 1994.

_____. *Teoría y análisis de la entonación*. Edicions Universitat de Barcelona, 2002.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.

CASÁN, Juan Carlos. Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, v. 9, p. 1-14, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528015.pdf>>. Acesso em: maio de 2021.

CELCE-MURCIA, Marianne et al. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 1996.

CHACÓN, Carmen; PÉREZ, Clevia. El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit*, Revista de Medios y Educación, n. 39, 2011. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/viewFile/61449/37462>>. Acesso em: maio de 2021.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2006.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. Acesso em: maio de 2021.

CORTÉS MORENO, Maximiano. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Editorial Edinumen, 2002.

DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. *Pronunciation*. Oxford University Press, 1994.

DIELING, Helga; HIRSCHFELD, Ursula. *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt, 2000.

EL ANDALOUSSI, Khalid. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Paulo, SP: EdUSCar, 2004.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press, 1985.

ENCINA ALONSO, María. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Edelsa, Madrid, 1995.

FALCÃO, Carla Aguiar. O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 2012. v. Único.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Caracterización de la entonación del español hablado por brasileños. 2013, 340 f. *Tese* (Doutorado em ensino de línguas e literatura). Universidade de Barcelona: Barcelona, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/54688>>. Acesso em: maio de 2021.

GAVILLON, Póti Quartiero; KROEFF, Renata Fisher da Silveira; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>>. Acesso em: maio de 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIRALT LORENZ, Marta. El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición de la pronunciación del español como lengua extranjera. 2012. *Tese* (Doutorado em ensino de línguas e literatura). Universidade de Barcelona: Barcelona, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/41419>>. Acesso em: maio de 2021.

IRUELA, Agustín. Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. 2004, 383f. *Tese* (Doutorado em ensino de língua e literatura). Universidade de Barcelona: Barcelona, 2004. Disponível em: <www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:efb6750d-661b-4237-ac58-dfd08099069d/2009-bv-10-15iruela-pdf.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

_____. Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas. In: CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (eds.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Publicação da Universidade de Barcelona, 1997.

JETTÉ, Karine. La evaluación interaccional en la clase de E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 25, 2017. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/25/jette_evaluacion-interaccional.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKSFOSS, Ann Elisabeth Hansen. ¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula de E/LE. Actas de *ANPE II* Congreso nacional: Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de E/LE. Bergen, p. 1-9, 26-27/09, 2008. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ebf8717f-0b5a-4eae-b9cc-fb2a03148a19/2009-esp-09-08laksfoss-pdf.pdf>>. Acesso em: maio de 2021.

LAVILLE, Chritian.; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed, 1999.

LEITE ARAÚJO, Monique. Enfoque Oral y desarrollo de la competencia fónica de estudiantes universitarios brasileños de Letras-Español. *Tese* (Doutorado em ensino de língua e literatura). Universidade de Barcelona: Barcelona, 2021.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LÓPEZ GÓMEZ, Ernesto. En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 20, n. 1, jan-abr, 2016, p. 311-322. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>>. Acesso em: maio de 2021.

LLISTERRI, Joaquim. La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador. En Actas del XXIV Congreso Internacional de *AESLA*. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas. 2007, p. 91-120. Disponível em: <http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterri_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

_____. La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes*, Revista del instituto Cervantes en Italia, 2002. Disponível em: <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória. O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira. *Tese* (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>>. Acesso em: maio de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTENEGRO, Edith Aurrecoechea. La pronunciación y su tratamiento en el aula E/LE. 2002, 59f. *Dissertação* (Mestrado em ensino de espanhol como língua estrangeira). Universidade de Nebrija, 2002. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8>. Acesso em: maio de 2021.

NAVARRO, Fernando Recaj. Factores que influyen en el acento extranjero: estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español. 2008, 356f. *Tese* (Doutorado em Filología). Universidad de Salamanca, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10366/22438>>. Acesso em: maio de 2021.

PADILLA, Xose A. García. *La pronunciación del español*: Fonética y enseñanza de lenguas. Alicante: Servei de Publicacions, 2015.

PINHO, José Ricardo Dordron de. O tratamento da pronúncia em coleções de espanhol do ensino médio aprovadas pelo PNL D. Viória da Conquista: *Fólio* - Revista das Letras, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/folio.v13i1.7879>>. Acesso em outubro de 2021.

RODRÍGUEZ, David; VALLDEORIOLA, Jordi. *Metodología de la investigación*. 1ª ed. Barcelona: Eureca Media, 2009. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/2/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_M%20B3dulo%201.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

SILVA, Airton Marques. *Metodologia da pesquisa*. Ceará: EdUECE, 2015.

SILVA, Cristiane Conceição. O ensino de prosódia nas aulas de espanhol como língua estrangeira. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; LUCENTE, Luciana (org.). *Prosódia da fala*: pesquisa e ensino. São Paulo: Blucher, 2017.

SPALACCI, Mirelle. Enfoque oral digital para el aula de francés LE con fines profesionales. *Phonica*, p. 222-229, 2014. Disponível em: <<http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10983>>. Acesso em: maio de 2021.

TOMÉ, Mario. Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la WEB 2.0. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, [S.l.], v. 5, p. 221-239, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2010.771>>. Acesso em: maio de 2021.

TORO, Juan. Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplo prácticos. *MarcoELE*. n. 8, p. 1-68, 2009. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: maio de 2021.

UCHIGASAKI PINHEIRO, Kimiko. Educação literária com teatro: leitura cênica do Travesseiro dos sonhos uma peça das Peças de Nô Moderno de Yukio Mishima. *Tese* (Doutorado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38937>>. Acesso em: maio de 2021.

ZANÓN, Javier et al. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

Apêndices

Organização

Apêndices

Organizaram-se os apêndices desta pesquisa da seguinte forma:

Apêndice I: O acordo pedagógico da ação presencial (p. 190)

Apêndice II: O acordo pedagógico da ação remota (p. 193)

Apêndice III: Autoavaliação do curta-metragem (p. 196)

Apêndice IV: Autoavaliação do podcast (p. 203)

Apêndice V: Termo de consentimento livre e esclarecido (p. 216)

Apêndice VI: Diários da ação presencial (p. 218)

Apêndice VII: Diários da ação remota (p. 245)

Apêndice VIII: Transcrições das gravações da ação presencial (p. 256)

Apêndice IX: Transcrições das gravações da ação remota (p. 264)

Apêndice I

O acordo pedagógico da ação presencial

Apêndice I

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Extranjeras y Traducción
Língua Espanhola 2 (142336 – TA) | 2020.0 (verão)
Profesor: Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

ACUERDO PEDAGÓGICO

Se trata de un instrumento a través del que se realizan acuerdos entre alumnos y profesor sobre el funcionamiento del curso. En este sentido, el reto de este documento es poner de relieve los criterios de evaluación y cómo se desarrollarán las clases de la asignatura.

» **Presentación del curso:**

A este respecto, el objetivo de la asignatura "Língua Espanhola 2" (código: 142336), en delante LE 2, es: "proporcionar a los alumnos los contenidos aplicados y las herramientas lingüísticas necesarias para una correcta elocución, tanto en el nivel oral como en el escrito, al mismo tiempo que adquieren una mayor seguridad en el uso de las estructuras de un nivel básico del español". Cabe mencionar que, dentro del plan de estudios, es una asignatura que se ofrece tras haber cursado "Língua Espanhola 1".

» **La asistencia**

En LE 2 todos los participantes —alumnos y profesor— deben buscar formas de estar presente en clase, principalmente durante las interacciones que se desarrollarán en las tareas a lo largo del curso. Nótese que el vehículo usado en estas interacciones orales —a menudo prácticas libres— es la producción oral. A este respecto, es necesario que el profesor esté al tanto de todas las producciones orales, llevadas a cabo simultáneamente, de los alumnos. Puesto que es imposible asistirlos al mismo tiempo, una forma de contornear este impase es servirse de grabaciones de voz en audio y/o vídeo, las cuales harán los propios alumnos en sus teléfonos móviles y las subirán a la plataforma Google Classroom en una carpeta específica. Estos instrumentos sirven tanto para el control de la asistencia, como para la evaluación de la producción oral de los alumnos. Asimismo, podrán utilizarse en futuras investigaciones científicas, preservando el anonimato de los participantes, con el fin de perfeccionar la acción didáctica planteada en LE 2.

» **La puntualidad**

Es conveniente resaltar que las clases empiezan a las 16h y terminan a las 18h. La puntualidad es fundamental para que todos puedan asistir a las clases y salir en el horario previsto.

» **La evaluación**

Con relación a la evaluación de LE 2, se centra en tres tareas: (I) hacer ejercicios en Google Classroom; (II) hacer un cortometraje; y (III) participar de las actividades en clase. Cada una de estas tareas vale 10 puntos que se sumarán para hacer un promedio y llegar a la

calificación final. Es importante subrayar que (I) y (III) son tareas capacitadoras y posibilitadoras para la consecución de la tarea final que es hacer un cortometraje. Este consiste en 3 etapas, a saber: a) producir el guion escrito; b) grabar el ensayo; y c) producir el producto final que formará parte de la “Sesión LEA de Cine”. Esta sesión tendrá lugar el 4 de febrero de 2020. Además, cabe mencionar que esta tarea se desarrollará en grupos de 4 alumnos —como máximo.

» **Las relaciones interpersonales**

Por último, es nuestro reto crear un ambiente armónico y respetuoso, de suerte que podamos desarrollar nuestras actividades a lo largo del curso. Las clases de lengua española seguirán un enfoque comunicativo por tareas, así que todas/la mayoría de las actividades se realizarán en grupos/en parejas/en tríos. En este sentido, aunque se respete el criterio de afinidad, se estimulará el desarrollo de actividades entre diferentes personas a fin de explotar la diversidad y creatividad discursiva en interacción entre alumnos.

ACTA DEL ACUERDO PEDAGÓGICO

Asignatura: Língua Espanhola 2

Aula: BSA S B1 54/13

Fecha del acuerdo: 06/01/2020

Nombre del docente: Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

Asistentes al acuerdo pedagógico:

Apêndice II

O acordo pedagógico da ação remota

Apêndice II

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Extranjeras y Traducción
Asignatura: Lengua Española 2 (LET0120 – T01B) | 2020.2
Profesor: Quéfren Ramsés Corrêa Lopes
Horario: desde las 14h hasta las 15h50 (lunes y miércoles)

ACUERDO PEDAGÓGICO

Se trata de un instrumento a través del que se realizan acuerdos entre alumnos y profesor sobre el funcionamiento del curso. En este sentido, el reto de este documento es poner de relieve los criterios de evaluación y cómo se desarrollarán las clases de la asignatura.

» **Presentación del curso:**

A este respecto, el objetivo de la asignatura "Língua Espanhola 2" (código: LET0120), en delante LE 2, es: "proporcionar a los alumnos los contenidos aplicados y las herramientas lingüísticas necesarias para una correcta elocución, tanto en el nivel oral como en el escrito, al mismo tiempo que adquieren una mayor seguridad en el uso de las estructuras de un nivel básico del español". Cabe mencionar que, dentro del plan de estudios, es una asignatura que se ofrece tras haber cursado "Língua Espanhola 1".

» **La asistencia**

En LE 2, las clases a distancia se desarrollarán (a)síncronamente. En las clases asíncronas, los alumnos responderán a 25 formularios (tareas capacitadoras) en Google Classroom. Además, en esta modalidad, se reunirán para desarrollar la tarea final. En cuanto a las clases síncronas, servirán para desarrollar tareas posibilitadoras, es decir, con foco en la interacción entre los alumnos. Ambas tareas —capacitadoras y posibilitadoras— son vitales para la consecución de la tarea final, llevada a cabo a lo largo del curso. Esta tarea consiste en crear (en cuartetos o tríos) un podcast so la temática: "Retrato robot: la descripción de un crimen".

» **La puntualidad**

Es conveniente resaltar que, se usarán los formularios para efectos de registro de asistencia y evaluación a lo largo de las clases. Cabe mencionar que se publicará cada formulario en un día de clase. La entrega será siempre el próximo día de clase. Por ejemplo, supongamos que se publique el formulario el lunes, a las 14h; su entrega será el miércoles, hasta las 15h50. Este mismo miércoles se publicará otro formulario, cuya entrega será el próximo lunes, viceversa. No se aceptarán respuestas tras el plazo establecido.

» **La evaluación**

Con relación a la evaluación de LE 2, se centra en tres tareas: (I) hacer tareas organizadas en 25 formularios en Google Classroom; y (II) desarrollar un podcast de, como mínimo, 30

minutos. Cada una de estas tareas vale 50%. Es importante subrayar que, en (I) se trabajan tareas capacitadoras y posibilitadoras para la consecución de la tarea final, la cual consiste en desarrollar un podcast. Este consiste en 3 etapas, a saber: a) producir el guion escrito; b) grabar el ensayo; y c) producir el producto final que formará parte de la “Sesión LEA de Podcast”. Esta sesión tendrá lugar el 10 y el 12 de mayo de 2021. Además, cabe mencionar que esta tarea se desarrollará en grupos de 4 alumnos —como máximo.

» **Las relaciones interpersonales**

Por último, es nuestro reto crear un ambiente armónico y respetuoso, de suerte que podamos desarrollar nuestras actividades a lo largo del curso. Las clases de lengua española seguirán un enfoque comunicativo por tareas, así que todas/la mayoría de las tareas síncronas se realizarán en grupos. En este sentido, aunque se respete el criterio de afinidad, se estimulará el desarrollo de actividades entre diferentes personas a fin de explotar la diversidad y creatividad discursiva en interacción entre alumnos. Cabe mencionar que se grabarán todas las sesiones para efectos de provisión del material de la clase a los alumnos ausentes, así como para efectos de evaluación de la producción oral de los alumnos cuando estos se dividan en grupos para llevar a cabo tareas comunicativas en las que el profesor no puede estar presente todo el tiempo. Se usarán los datos de estas grabaciones en futuras investigaciones para mejorar la acción didáctica planteada en esta asignatura.

ACTA DEL ACUERDO PEDAGÓGICO

Asignatura: Língua Espanhola 2

Aula: virtual

Fecha del acuerdo: 01/02/2021

Nombre del docente: Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

Asistentes al acuerdo pedagógico:

Apêndice III

Autoavaliação do curta-metragem

Apêndice III

- 1) Quais são os aspectos positivos e negativos da elaboração do curta-metragem?
- 2) Você teve algum problema no desenvolvimento do curta-metragem? Se sim, como o solucionou?
- 3) Que diferenças percebeu entre a primeira e a segunda gravações?
- 4) Como se sentiu ao desenvolver o curta-metragem?
- 5) A sua pronúncia é inteligível? Avalie de 0 a 10.
- 6) Você entona adequadamente uma pergunta, uma declaração, uma ênfase e uma enumeração? Avalie de 0 a 10.
- 7) Sobre a minha pronúncia, sinto que:
 - a) melhorou
 - b) piorou
 - c) está igual
 - d) não percebi
 - e) outro: _____
- 8) Você ajudou seu grupo e participou ativamente na construção do curta-metragem? Avalie de 0 a 10.

1) Quais são os aspectos positivos e negativos da elaboração do curta-metragem?

| |
|---|
| Aspectos positivos: identificar erros, desenvolver a escrita, adquirir léxico; |
| Aspectos negativos: dificuldade de memorizar as falas e atuar ao mesmo tempo |
| Aspectos positivos: participação e contribuição de todos |
| Aspectos negativos: número pequeno de integrantes do grupo e tempo de duração do vídeo que foi menor do que a pedida |
| Aspectos positivos: tivemos a oportunidade de trabalhar a oralidade e as curvas melódicas e tentar manter o mesmo léxico todo o tempo; |
| Aspectos negativos: necessidade de reunir o grupo para gravar, nem sempre era possível porque uns trabalhavam e outros estudavam e os horários se chocavam; foi muito trabalhoso |
| Aspectos positivos: falamos bastante e treinamos as coisas das aulas no curta-metragem; |
| Aspectos negativos: tivemos dificuldade para gravar porque moramos muito longe da universidade e tínhamos pouco tempo porque trabalhamos e estudamos |
| Aspectos positivos: praticamos boa parte do que estudamos nas aulas; |
| Aspectos negativos: muito trabalho para escrever o roteiro, atuar e gravar o vídeo |
| Aspectos positivos: foi um trabalho muito divertido e criativo que ajudou a praticar mais o espanhol; |
| Aspectos negativos: tivemos pouco tempo para nos reunir e gravar e isto pode ter atrasado um pouco o processo. |
| Aspectos positivos: o trabalho foi muito bom; aspectos negativos: problemas com uma pessoa do grupo que saiu |
| Aspectos positivos: gostei de fazer o trabalho e percebi que eu gosto de fazer edição de vídeo e gostaria de ter tido mais tempo de fazer algo melhor e com mais ajuda; |
| Aspectos negativos: um problema foi que perguntei como faríamos as coisas e o que faríamos, mas ninguém me deu uma resposta ou uma ideia, eu que dei as ideias do roteiro até o final, sinto que poderíamos ter feito um trabalho melhor se todos estivessem se esforçado |
| Aspectos positivos: trabalho em equipe, fomento da criatividade e prática do espanhol falado e escrito; |
| Aspectos negativos: pouco tempo |
| Aspectos positivos: processo criativo que muda completamente a relação do estudante com o processo de avaliação; |
| Aspecto negativo: longo período de tempo que se deve dedicar ao desenvolvimento de um curta-metragem |
| Aspectos positivos: trabalhar em grupo ajudou muito, porque tivemos que criar todo o trabalho do zero. Escrever o roteiro foi positivo e negativo, porque não sabíamos como fazê-lo, mas foi um conhecimento novo. |
| Aspectos negativos: não gostei de ter que gravar o vídeo porque me dá muita vergonha. Mas ao mesmo tempo foi bom, porque é algo que tenho que melhorar. |

2) Você teve algum problema no desenvolvimento do curta-metragem? Se sim, como o solucionou?

| |
|--|
| Não tivemos problemas |
| Não cita |
| Sim. O grupo passou por situações difíceis e éramos três |
| Sim. Precisávamos de alguém para nos gravar e pedimos ajuda ao meu pai |

| |
|--|
| Não cita |
| Tivemos problemas com datas |
| Tive problemas com a atuação, mas depois trocamos os papéis e os personagens e melhorou bastante |
| Tivemos problema com a saída de uma pessoa do grupo, mas conseguimos solucionar esse problema de uma maneira criativa |
| Problemas de colaboração com o grupo |
| Não tínhamos recursos técnicos sofisticados, então usamos a criatividade e a tecnologia a nosso favor, principalmente para não gastar dinheiro |
| Não cita |
| Tivemos um imprevisto quando fomos gravar uma cena, então tivemos que mudar a cena para que as detetives falassem no celular. E também utilizamos um take do ensaio, porque não pudemos gravar juntos para o produto final |

3) Que diferenças percebeu entre a primeira e a segunda gravações?

| |
|---|
| Na primeira gravação tive dificuldades de memorizar e falar tudo o que tinha de falar; na segunda, já sabia tudo, mas tive alguns problemas nas entoações. Acredito que melhorei desde o primeiro dia. |
| Não cita |
| Não cita |
| A segunda gravação foi mais fácil porque já sabíamos o que tínhamos que gravar e solucionamos os problemas que tivemos na primeira gravação. Organizamos as cenas e corrigimos os verbos. A entoação também ficou mais clara e a pronúncia ficou mais fácil e tranquila. |
| A primeira gravação ajudou a melhorar as entoações e algumas coisas que não ficaram boas na primeira atuação |
| Foi mais difícil gravar pela segunda vez, talvez devido à pressão e à ansiedade de saber que essa versão todos iam ver. |
| A primeira gravação foi mais divertida e informal, mas com alguns erros e não estava completa; a segunda já estava mais completa, bem gravada, mas mais difícil e mais tensa; acredito que a primeira estava mais cômica |
| A primeira gravação ficou ruim, mas a segunda conseguimos melhorar muito |
| Nas duas fui eu que editei porque na primeira fiquei doente e não pude participar das gravações, os meninos melhoraram a entoação porque tiveram mais tempo para gravar e só depois eu fiquei sabendo que eu tinha que aparecer no vídeo, tive que pensar no que ia dizer, então não tinha jeito de saber se melhoraria ou não com duas gravações |
| A primeira gravação foi experimental. Tinha erros no roteiro e ficamos um pouco inseguros. Na segunda gravação, houve uma evolução. Melhoramos o roteiro, tivemos mais contato e nos sentimos mais seguros |
| Entre a primeira e a segunda gravação, mudamos completamente o foco temático, utilizando só umas poucas cenas da primeira gravação e adaptando melhor o projeto à proposta pedagógica. |
| Para o ensaio, não tinha ninguém para nos gravar, e então algumas cenas em que estavam todas as 4 pessoas, mudamos o ponto de vista e ficou muito estranho. Para o produto final, conseguimos alguém para gravar, então as cenas ficaram melhores e mais profissionais. Nossa entoação e pronúncia também melhoraram, porque tivemos mais tempo para praticar e também mais tempo de aula |

4) Como se sentiu ao desenvolver o curta-metragem?

| |
|--|
| Me senti bem, mas sou tímida, então fiquei com vergonha de falar em público nos dias das gravações |
| Senti que foi o melhor trabalho em grupo que já fiz. A princípio parecia muito desafiador para todos, mas ao final se tornou motivo de orgulho para todos |
| Satisfeito de ter conseguido gravar e editar o vídeo e de ter conseguido retratar o esforço do grupo |
| Gostei muito de fazer o curta e o resultado foi muito bom. Foi divertido e perdi a vergonha de falar espanhol. Foi um aprendizado incrível! |
| Não cita |
| Foi um trabalho muito bom. No começo fiquei com medo porque não gosto de aparecer em vídeos. Mas eu e as meninas do grupo nos aproximamos muito durante as gravações e nos demos bem, o que facilitou. É um trabalho muito dinâmico e nos fez usar o espanhol de uma maneira mais natural. Adorei fazer o curta. |
| Eu realmente gostei de gravar o curta-metragem, foi uma experiência diferente e muito rentável |
| Gostei muito de fazer esse trabalho com meus colegas, foi um ótimo trabalho |
| Como eu disse, gostei muito e quero fazer mais coisas com edições no futuro |
| Inicialmente reclamamos muito. Achamos o trabalho muito trabalhoso. No fim das contas foi uma experiência divertida. Gostei de ver o produto final do meu grupo e dos outros colegas |
| Apesar do cansaço, me senti satisfeito ao entregar um produto final de qualidade |
| Esse trabalho é muito diferente do que estamos acostumados, então foi um desafio. O grupo foi maravilhoso, então a pior parte foi a apresentação, porque fiquei com muita vergonha. Mas de forma geral, acho que foi muito bom e me ajudou a melhorar meu espanhol. |

5) A sua pronúncia é inteligível? Avalie de 0 a 10.

| |
|-----|
| 9 |
| 10 |
| 8 |
| 10 |
| 7 |
| 9 |
| 8 |
| 8 |
| 10 |
| 9,5 |
| 6 |
| 9 |

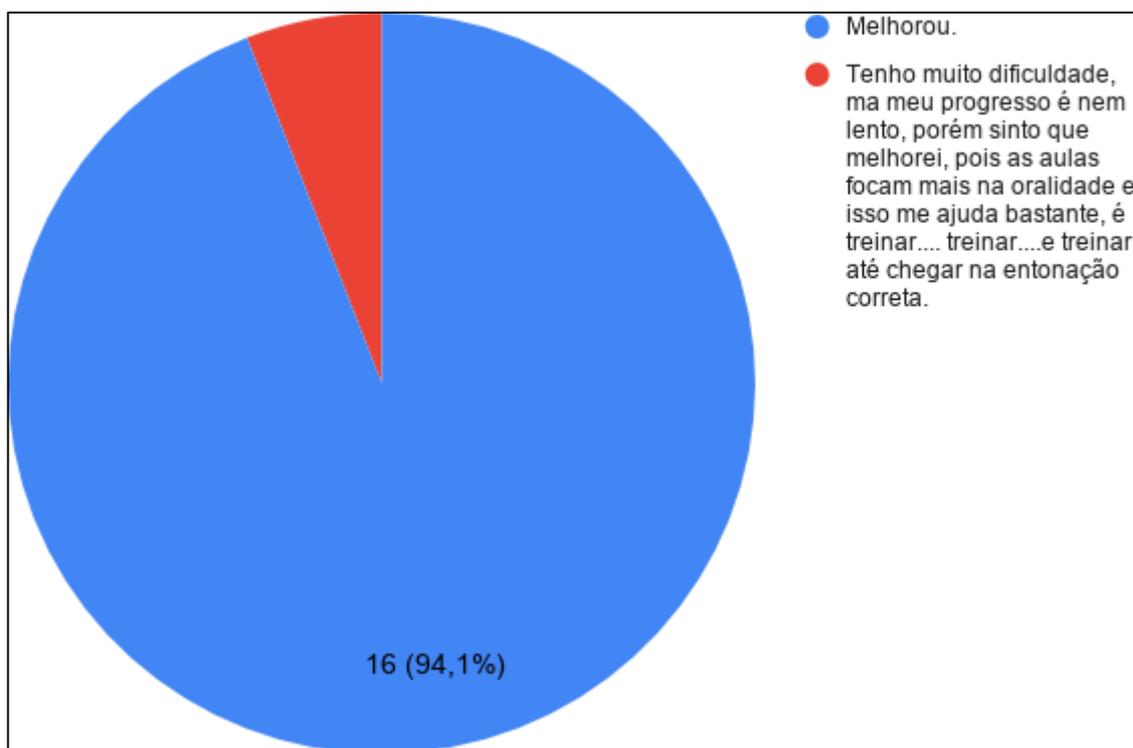
6) Você entona adequadamente uma pergunta, uma declaração, uma ênfase e uma enumeração? Avalie de 0 a 10.

| |
|----|
| 7 |
| 10 |
| 8 |

| |
|-----|
| 10 |
| 7 |
| 7 |
| 7 |
| 8 |
| 10 |
| 9,5 |
| 6 |
| 9 |

7) Sobre a minha pronúncia, eu sinto que:

- a) Melhorou
- b) Piorou
- c) está igual
- d) não percebi
- e) outro: _____



8) Você ajudou seu grupo e participou ativamente na construção do curta-metragem? Avalie de 0 a 10.

| |
|----|
| 10 |
| 10 |
| 9 |
| 9 |
| 8 |
| 9 |
| 10 |

| |
|----|
| 10 |
| 10 |
| 10 |
| 10 |
| 10 |

OBS: Perderam-se 4 respostas no Drive. Aparecem as seguintes mensagens:



Apêndice IV

Autoavaliação do podcast

Apêndice IV

- 1) Como foi a experiência de gravar um podcast em espanhol durante o curso? Explique.
- 2) Foi uma tarefa útil para desenvolver a sua pronúncia em língua espanhola? Por quê?
- 3) Redigir o roteiro sobre a narrativa desenvolvida no podcast lhe ajudou? Por quê?
- 4) Os comentários do professor lhe ajudaram a melhorar a sua pronúncia? Por quê?
- 5) Você teve alguma dificuldade na realização do podcast? Explique.
- 6) Você participou ativamente das reuniões em grupo e ajudou os seus colegas no desenvolvimento da tarefa? E o seu grupo, também participou ativamente? De 0 a 5, como você avalia o grupo?
- 7) Você gostou de escutar os podcasts de seus colegas? Cite o que mais gostou e justifique sua escolha.
- 8) Você percebeu algum desenvolvimento na sua pronúncia comparando o ensaio (ou os primeiros áudios das tarefas) com o produto final? Comente. Você pode avaliar o seu desenvolvimento de 0 a 5.
- 9) Você se sentiu motivado na realização desta tarefa?
- 10) Você gostaria de refazer este tipo de tarefa, no futuro, para melhorar a sua aprendizagem em língua espanhola? Explique.
- 11) De 0 a 5, como você avalia o seu podcast?

1) Como foi a experiência de gravar um podcast em espanhol durante o curso? Explique.

| |
|--|
| Diferente e um pouco desafiador, tanto pelo fato de nunca ter feito um trabalho desse tipo, quanto por ter que fazer à distância. |
| Foi como ter provas orais mas com uma pressão menor por não ser ao vivo. |
| Foi uma experiência bem legal, eu gostei bastante deste trabalho apesar de ter sido bem trabalhoso. |
| Foi bem diferente, uma tarefa que nunca havia feito. |
| Foi trabalhoso, demandou bastante tempo e às vezes foi estressante, mas foi divertido interagir com os colegas e criar uma história. |
| Muito valorosa, com a gravação do Podcast pude exercitar a prática da fala e pronúncia de uma forma mais lírica e divertida. |
| Foi maravilhosa, apesar de parecer algo muito difícil no início do curso por ser algo novo, a experiência é incomparável, e acaba se tornando "fácil" pois é prazerosa. |
| Diferente y exhaustivo |
| Foi interessante. A parte mais desgastante foi a de gravar os áudios e juntar tudo... determinar quem falaria tudo e gravar separadamente foi algo que eu acho que foi meio complicado porque, a princípio, não sabíamos como ficaria tudo junto... O trabalho ser em grupo complicada bastante isso - dependemos muito do trabalho uma da outra pra dar prosseguimento ao projeto. Mas o processo de escrever e de reunir e falar com outras pessoas foi bom... eu estava sentindo falta dessa interação. |
| Foi interessante, tive um bom desenvolvimento durante as gravações e o meu grupo ajudou bastante. |
| Foi algo difícil e que levou tempo para a execução mas o resultado final valeu a pena. |
| Adorei. Foi uma experiência nova para mim, pois não sabia falar bem em espanhol e senti que melhorei muito minha pronúncia em comparação com o início do curso. |
| Divertida, mesmo sendo um trabalho difícil, me diverti enquanto gravava com meus amigos e todo pequeno progresso nos deixava felizes. |
| Foi uma experiência interessante, porque nunca tinha feito algo assim antes. |
| Gostei muito da experiência, nunca pensei que iria fazer um podcast. |
| Foi interessante, nunca havia gravado um podcast antes e muito menos em outra língua, achei divertido o processo de montagem da história. |
| Foi produtiva, aprendi bastante |
| Foi uma experiência muito proveitosa. Pessoalmente, gostei de várias partes do processo, desde a criação da história até a parte mais pragmática da edição. Pode parecer um pouco estranho criar um podcast como parte de um curso de espanhol, mas após todo o processo terminado fica claro como foi uma experiência favorável para o aprendizado. |
| Eu gostei muito de ter o podcast como trabalho pois não conhecia a plataforma utilizada e por isso foi novidade para mim. Foi ótimo para treinar a pronúncia em espanhol. |
| Foi divertido, apesar de desafiador. A melhor parte com certeza foram as gravações, e a plataforma Anchor, apesar de ser um pouco imprática, ajudou na formulação do formato |
| Gravar um podcast foi divertido, interessante e muito difícil, mas ver o resultado final foi muito gratificante. |

2) Foi uma tarefa útil para desenvolver a sua pronúncia em língua espanhola? Por quê?

| |
|--|
| Bastante. Por ser uma sequência maior de falas, a boa pronúncia foi essencial para desenvolvê-las, e ao concluir também percebi uma melhora nos ritmos e entoações. |
| Sim. Gravar os áudios nos obriga a prestar mais atenção nos detalhes da pronúncia. |
| Foi bem útil, eu sinto que minha pronúncia desenvolveu muito conforme as práticas e evoluiu bastante com este podcast. |
| Sim, melhorei muito na entoação das frases, algo que é bem difícil. |
| Sim, tive que pesquisar constantemente e li o podcast em voz alta várias vezes, além das correções do professor, que foram muito úteis; por isso acho que a minha pronúncia melhorou, eu estou muito mais atenta à maneira como eu pronuncio as palavras. |
| Com certeza, muitas vezes tive que repetir minhas falas para conseguir completá-las. Que me gerou bastante esforço e prática na pronúncia. |
| Sim, pois por querer dar o meu melhor no trabalho acabei me esforçando para aprender e pronunciar corretamente. |
| Si, Tuve que investigar y entrenar mucho |
| Sim. Primeiramente porque eu tive que falar muito. Todas as gravações dos meus áudios eu fiz do lado da minha irmã (agindo como minha crítica ferrenha e faltando me dar uns chutes quando saia meio estranho) e além disso ler, reler o roteiro e ouvir novamente os áudios pra ver como estava saindo tudo com naturalidade e fluência me ajudou a notar alguns vícios de pronúncia. |
| Sim, porque graças aos feedbacks do professor e de meus colegas consegui enxergar e corrigir mais erros em minha pronúncia, conseqüentemente melhorando ela. |
| Sim, ajudou a ter mais naturalidade na fala, entoação e pronuncia. |
| Sim, foi. Porque fiquei mais confiante em falar e melhorei muitos pontos na minha pronúncia. Sei que preciso melhorar cada vez mais. |
| Foi sim, principalmente depois das correções do professor, consegui distinguir melhor a diferença dos sons e a pronúncia correta de algumas regras. |
| Foi útil, pois consegui perceber meus erros na pronúncia de certas palavras e consertá-los. |
| Sim. Acredito que como tive que falar, gravar e ouvir, deu pra perceber alguns erros na pronúncia e poder corrigir. |
| Foi útil porque para gravar eu tive que repetir as frases diversas vezes até ficar bom, então cada vez que eu repetia a pronúncia melhorava e ficava mais natural, ainda assim é difícil gravar em uma língua que eu sei tão pouco, em alguns momentos eu tive que ler. |
| Sim, pois me obrigou a falar |
| Sim, muito. Foram necessárias revisões em nossas gravações, e essa necessidade de regravar corrigindo alguns detalhes de pronúncia foi ótima para melhorar a percepção e produção da pronúncia. No meu caso foi também preciso aprender um sotaque específico para interpretar um personagem, assim eu percebi ainda mais detalhes sobre pronúncia. |
| Sim, pois ajudou na minha compreensão do idioma como um todo, tanto na parte escrita quanto na língua falada. Também percebi que a minha fala ficou mais rápida e natural em comparação ao início do semestre. |

Com certeza. A repetição sempre ajuda no aprendizado da língua, e repetição com certeza foi praticada nessa tarefa!

Sim, foi muito útil. Porque eu tive que analisar detalhe por detalhe de cada palavra pronunciada nas minhas falas e também nas dos colegas, me ajudando a compreender melhor a língua espanhola e melhorando a minha pronúncia.

3) Redigir o roteiro sobre a narrativa desenvolvida no podcast lhe ajudou? Por quê?

Não participei da redação :(

Foi mais fácil gravar pois já sabíamos o que teria de ser dito.

Ajudou muito redigir o roteiro porque com ele podíamos nos organizar melhor, ver onde estávamos errando e o que poderíamos melhorar.

O roteiro foi mais para a criatividade que dificuldade de espanhol. Usamos muito dicionário.

Com certeza, havia várias coisas que eu não sabia dizer em espanhol que eu descobri ao fazer pesquisas para o podcast. Além disso, as sugestões do professor me ajudaram a entender um pouco melhor como o espanhol é realmente falado, o que foi difícil de descobrir usando tradutores digitais ao pé da letra.

Sim, muito. Creio que a fala sem o texto torna o processo de aprendizagem mais difícil e formular um roteiro me colocou com os problemas gramaticais e de vocabulário anteriores as dificuldades de fala e pronúncia.

Sim, pois incentiva a criatividade e também a escrita, no início achei que não seria capaz de contribuir muito com a história, pois não me vejo como uma pessoa criativa, porém ao ter que fazer, percebi que me envolvi com a história e consegui criar.

Um pouco desgastando pois pouca ajuda do grupo

Siiiiiiim. Meu grupo começou redigindo a história em português e depois passamos tudo para o espanhol para termos uma garantia de que sairia tudo com um pouco mais de coerência. Mas o processo de tradução e de redigir a história também envolveu tentarmos fazer algumas pesquisas sobre expressões idiomáticas além da gramática espanhola e uns bons acréscimos ao vocabulário.

Sim, porque adquirir um vocabulário maior, aprendi muitas novas palavras durante o processo de criação do roteiro.

Sim, ajudou a escrever de forma correta algumas palavras no espanhol e a notar entoações que algumas pontuações deveriam levar.

Me ajudou muito porque aprendi mais sobre a estrutura gramatical da língua e pude colocar minhas habilidades criativas em redigir um roteiro para o podcast.

Sim, me ajudou porque pude trabalhar a escrita em espanhol e aprender palavras novas.

Redigir o texto me ajudou a conhecer mais palavras em espanhol.

Sim. O tema foi diferente, então aprendi um vocabulário novo.

Ajudou muito, é interessante criar uma história e ter ela reproduzida no podcast, com falas e sons de ambientação.

Sim, porém achei avançado para o espanhol 2

Sim. Criar o roteiro certamente deixou tudo mais organizado e conseqüentemente tornou o processo de gravação mais simples.

Sim, pois eu aprendi vocabulários novos e me ajudou a escrever parágrafos completos e mais estruturados.

Foi bem difícil, e eu diria que me ajudou a descobrir palavras novas no vocabulário espanhol!

Sim, porque como tivemos que criar uma história do zero, isso nos fez pensar muito na língua espanhola, pesquisar se o que escrevíamos estava correto e principalmente as expressões idiomáticas. Isso tudo fez a minha escrita evoluir bastante.

4) Os comentários do professor lhe ajudaram a melhorar a sua pronúncia? Por quê?

Sim, porque em alguns momentos tinha dúvidas em algumas pronúncias

Sim, é sempre bom receber feedback antes da entrega oficial

Com certeza, por mais que a gente ache que sabe, sempre vai ter algo que pode melhorar, então com os comentários do professor, pude ver o que eu precisava melhorar.

Sim! Muito!! Palavras que não sabia como pronunciar direito, por ouvir os comentários fiquei tentando buscar a pronúncia correta.

Os comentários do professor me ajudaram a prestar atenção às palavras que são escritas da mesma forma mas com pronúncias diferentes em português e espanhol.

Os comentários do professor foram um problema para mim. Já que nosso texto ficou muito grande a resposta tomou igual proporção, tornando essa revisão longa e difícil. Tivemos planos de fazer mais gravações, entretanto com o tamanho necessário de revisão foi impossível para mim.

Sim, acreditei que estava fazendo uma pronúncia ótima kkkk, mas depois dos áudios com os comentários do professor, pude perceber que estava uma leitura bem mecânica e os conselhos dele ajudaram a melhorar

Um pouco

Sim. O professor percebeu vícios de linguagem além dos que eu já tinha percebido, então, ajudou bastante.

Sim, eles foram de grande ajuda. Porque os comentários eram bastante esclarecedores e a pronúncia fácil de entender e acompanhar, então ajudou bastante

Sim, ajudou a diferenciar melhor as palavras do espanhol com as do português.

Sim, pois ele me ajudou a corrigir pontos problemáticos.

Sim, muito! O nosso "portunhol" nos confunde muito e as correções me ajudaram a fixar e identificar essas diferenças.

Sim, principalmente para conseguir alcançar a entoação correta da frase.

Ajudaram muito, principalmente na aula sobre as entoações

Sim, porque apesar do espanhol ser mais próximo do português em algumas coisas, ainda assim a pronúncia é bem diferente, então é importante ter um feedback do professor para desenvolver melhor a pronúncia.

Sim, pois ele sabe mais espanhol

Sim. Pois foram comentários bem assertivos e ditos de forma bem didática. Além disso, como foram feitos por áudio foi possível compreendê-los bem facilmente.

Ajudaram, sempre repito as frases após a correção de alguma palavra que falei incorretamente.

Com certeza! Absolutamente tudo que emanava qualquer dúvida na pronúncia das palavras foi corrigido.

Sim, porque mesmo com todos do grupo analisando se estávamos pronunciando tudo certo, o professor ainda percebeu erros que não notamos e nos ajudou a entender melhor porque nossa pronúncia estava errado.

5) Você teve alguma dificuldade na realização do podcast? Explique.

As únicas partes mais difíceis de gravar eram as que tinham 6, 7 linhas, mas correu tudo bem.

Apenas em relação ao tempo, por causa das outras disciplinas.

Não tive uma dificuldade em particular, a maior dificuldade do grupo em si foi a parte de colocar tudo de forma que ficasse compreensível pra quem ouvisse, mas acredito que conseguimos realizar.

Maior dificuldade foi pronuncia com palavras com G.

Acho que a minha maior dificuldade foi saber manejar o tempo, acho que o meu grupo sempre acabava mandando as tarefas um pouco em cima da hora.

Algumas, um produto audiofônico é muito complexo e cheio de detalhes. E nos trabalhos de minha area, audiovisual que inclui trabalhos radiofônicos, quanto maior o tempo o trabalho se multiplica. Na FAC, que também fizemos um trabalho parecido, os produtos do final do curso não passavam de 25 minutos. Com a intenção de uma maior facilidade de revisão e de segundas gravações.

Não foi uma dificuldade que desestimulou no processo de criação, mas por nunca ter usado um aplicativo como o anchor, tive um pouco de dificuldade no início para montar o podcast.

Sim, o tempo do podcast é longo

Eu e meu grupo tivemos um pouquinho de problema com o nosso roteiro que não correspondeu à quantidade de tempo que achavamos que teria quando escrevemos - um pequeno erro de cálculo que fez com que tivéssemos que acrescentar mais coisas depois para atingir o tempo mínimo do podcast. Mas, fora isso, nenhum problema.

Foi um trabalho extenso e com bastante ensaios e gravações, e que exigiu muitas horas dedicadas a esse projeto e tive um pouco de dificuldade de me dedicar só máximo a ele, mas fora isso ocorreu tudo bem.

o podcast foi um pouco cansativo de fazer, considerando seu tamanho e dar atenção detalhes que precisavam de correção na fala por exemplo foi difícil.

Tive dificuldade em pronunciar as palavras corretamente e em falar naturalmente.

Não muita, o anchor foi bem prático de mexer!

O contato via internet com os outros integrantes do grupo dificultou um pouco a nossa comunicação.

Sim. Como foi uma atividade nova pra mim, tive algumas dificuldades, mas não demorei pra aprender a mexer no aplicativo.

Eu tive só na questão de falas muito extensas que exigiram muito de alguém que sabe pouco como eu, mas como todas as integrantes do grupo tiveram falas longas, não me vejo em posição de reclamar muito disso.

A questão tecnológica me incomodou um pouco, se não tivesse alguém no grupo que soubesse editar e etc teríamos tido problemas.

Sim. Houveram dificuldades no processo, principalmente na parte da edição, pois o Anchor em certos momentos era um pouco simples demais para realizar alguns tipos de ação. Conseguimos com o Audacity, o que necessitou um pouco mais de aprendizado sobre uma nova ferramenta.

Eu tive dificuldade na elaboração do roteiro por causa de alguns termos, porém revisei os vocabulários nas minhas anotações e a correção do guion me ajudou também.

Principalmente na escrita do roteiro e na edição via Anchor, a prática da gravação foi o melhor e mais tranquilo.

Sim, minha maior dificuldade foi gravar os áudios, porque eles tinham que soar o mais natural possível, então eu tive que gravar várias vezes a mesma fala para ficar no mínimo aceitável. E eu também não tenho um gravador de áudio de boa qualidade nem um ambiente silencioso para gravar os áudios, o que dificultou mais ainda o processo.

- 6) Você participou ativamente das reuniões em grupo e ajudou os seus colegas no desenvolvimento da tarefa? E o seu grupo, também participou ativamente? De 0 a 5, como você avalia o grupo?

Sim. Sim. 5.

Sim, nosso grupo inteiro foi muito prestativo. Nota 5.

Participei de todas as reuniões que tivemos e em todas todos os integrantes participaram de forma conjunta e amigável. Meu grupo teve um interação incrível. Dou nota 5.

5, todos do grupo participaram, nos encontramos várias vezes em reuniões síncronas além de conversas pelo whatsapp.

Sim, todos do meu grupo participaram ativamente de todo o processo de desenvolvimento do podcast. Avalio o meu grupo com 5.

Ativamente até demais, sem esforços contínuos durante a realização não acredito que o trabalho seria terminado. Grande esforço não somente meu, quanto de outras integrantes do grupo. Meu grupo teve a desistência de uma das integrantes após a reprovação na matéria, que também dificultou as gravações. 5

Sim, o grupo todo foi bem ativo, em todas as reuniões todos estiverem presentes e tentamos dividir as tarefas para que não pesasse para uma única pessoa.

J-5, G 3,5, M 2 [nomes suprimidos]

Sim. 5.

Sim, eu e meu grupo participamos de todo o processo igualmente, a tarefa foi devolvida coletivamente do início só fim, avalio com nota 5.

As partes do trabalho foram muito bem divididas para todos do grupo, assim todo mundo pode contribuir com uma boa parte. Nota 5

Sim, participei e o grupo também participou muito bem. Dou nota 5 pra gente.

Sim, todos nós nos dedicamos para que tudo fosse entregue corretamente e no prazo. Houveram alguns desencontros mas resolvemos todos os eventuais problemas e sempre nos disponibilizamos para ajudar uns aos outros. Avalio como 5.

Eu e todos os integrantes do meu grupo participamos das reuniões e todos nós ajudamos a desenvolver a tarefa, por isso eu avalio o meu grupo com 5.

Sim. Dividimos o trabalho em algumas partes. Nem todos foram muito ativos. 4.

Sim, todas participaram do processo de criativo e das gravações e reuniões. Minha nota para o grupo é 5.

Todos ajudamos na realização das tarefas

Sim, nós todos do grupo participamos ativamente. Nossas reuniões foram todas muito proveitosas e contribuimos de forma bem equilibrada, acredito que ninguém sentiu que fez muito mais do que os outros, fomos bem companheiros. Avalio o grupo com nota 5.

O roteiro foi escrito em dupla. 4

O grupo inteiro participou ativamente e, honestamente, produziu o meu podcast preferido. 5.

Sim, eu participei de todas as reuniões em grupo, assim como todos os membros do meu grupo. Todos nós participamos da criação inteira do trabalho e cada um teve seu papel fundamental na criação da história, do guião e do podcast, sempre contribuindo com ideias brilhantes e ajudando com o que sabia ou não fazer, como, por exemplo, eu tive que aprender a usar o editor de áudio "Audacity" para editar o podcast. Se eu pudesse, eu daria nota 1000 pro meu grupo, porque ele foi incrível, e nós nos demos muito bem juntos, mas como é só até 5, então minha nota é 5.

7) Você gostou de escutar os podcasts de seus colegas? Cite o que mais gostou e justifique sua escolha.

Sim.

Infelizmente não tive tempo para escutar pois estou fazendo meu TCC e estagiando.

O que mais gostei foi o 2, acredito que tenha sido bem trabalhado e achei que ficou de fácil compreensão.

Gostei, estava curiosa quanto a como seriam os outros trabalhos. o que mais gostei é a experiência de escutar os trabalhos alheios.

Sim, foi muito divertido!!! O que eu mais gostei foi La Sombra de un Asesino porque eu gostei do formato com uma entrevistadora que estava fazendo um podcast para descobrir quem era esse assassino infame. Também achei engraçado o fato de um monte de gente estar afim do assassino em série.

Sim, gostei muito. Prefiro não escolher um melhor, mas perceber as diferentes qualidades e características de cada um. Vou apontar o que me chamou muito atenção que foi o das memórias postumas, o formato inspirado em Machado de Assis, foi grandioso e funcionou belamente para a proposta de trabalho.

Não escutei o podcast dos meus colegas

Si, muito interativo

Siiiiim. Gostei do podcast do grupo 5. O plodtwist foi sensacional... eu não imaginava que o menino vegano fosse o assassino, ele sempre parecia tão amável durante a história toda que eu não tinha a mínima ideia de que tinha sido ele, jurava que tinha sido a amiga que tinha jogado a vítima na piscina.

Sim, o postcast que mais gostei foi o do grupo 5. Esse postcast estava excelente, a narrativa e edição me surpreendeu bastante.

sim, o episódio 5 foi muito bem feito com bom roteiro, edição, atuação e foi bem divertido de ouvir.

| |
|--|
| Gostei e o que mais gostei foi a criatividade deles na produção das histórias, dos roteiros e gostei muito das interpretações teatrais deles porque demonstraram grande impacto emotivo. |
| EP 06, ficou muito bem editado, a história me prendeu até o final, o plot é bem original e eu gostei da pronúncia dos meus colegas. |
| Sim, gostei muito do "El caso de la vecina, el marido adúltero y las voces macabras", pois achei a história muito interessante. |
| Sim. Gostei de ouvir os outros podcasts, o primeiro e o quarto foram muitos bons, mas o primeiro teve a historia super interessante e bem desenvolvida, e os sons ficaram bem legais. |
| Eu não cheguei a escutar outros podcasts por falta de tempo. |
| Sou tendenciosa mas gostei mais do podcast do meu grupo |
| Gostei. O primeiro me agradou: "El caso de la vecina, el marido adúltero y las voces macabras". Apesar de um pouco longo gostei das vozes (principalmente a que mandava matar), dos efeitos e das reviravoltas. Também gostei do "A Sangre y Fuego: Asesinato en la Tomatina". A ambientação em Valencia, as músicas clássicas, as descrições. |
| Foi uma ótima experiência escutar os podcasts dos grupos, ficaram muito divertidos e percebi que a minha compreensão de audios em espanhol melhorou muito desde o início do semestre. Entendi todas as histórias e não tive dificuldade com os vocabulários utilizados. |
| Sim! Foi divertido observar as diferentes interpretações de cada grupo pros cenários dramáticos. Admito que o que mais gostei foi o nosso pela limpeza de correções de erros. |
| Sim. Gostei muito, principalmente porque todos foram muito criativos e com ideias que nem passaram pela minha cabeça. Gostei também das músicas de fundo, foi o que mais me chamou a atenção especialmente pelo meu amor por música. |

- 8) Você percebeu algum desenvolvimento na sua pronúncia comparando o ensaio (ou os primeiros áudios das tarefas) com o produto final? Comente. Você pode avaliar o seu desenvolvimento de 0 a 5.

| |
|--|
| Sim. Nos primeiros contatos com o roteiro a pronúncia era lenta e com vários erros. Já depois de treinar para gravar, a melhora foi notável, então daria nota 5. |
| Ter a oportunidade de regravar alguns dos áudios foi essencial. 5 |
| Sim. A diferença dos ensaios para o final mudou bastante, não só pelos comentários do professor, mas também pela prática em si, o costume de falar aquilo. |
| Sim, acredito que melhorei. |
| Sim, eu tive que realmente me preocupar com as vogais para não nasalizar ou pronunciar-las abertas, além de tentar fazer a pronúncia espanhola do c e do z, apesar de eu preferir a pronúncia americana. |
| Com certeza, após esse semestre, não só percebi uma maior confiança e pronúncia de meu espanhol, como também comecei a entender mais os espanohablantes nos vídeos e áudios que vejo e ouço. Não creio que seria capaz de mensurar isso. |
| A minha "atuação" deixou a desejar, porém considero que fiz um bom trabalho, pois sou uma pessoa tímida. De 0 a 5 me avalio num 3 |
| Sim, menos vergonha |

Um bocado... o ato de ter que gravar e ouvir repetidamente as falas me ajudou a melhorar um tico com relação à entoação, acho. Acho que passei de um 3,5 pra um 4 comparado ao ano passado, talvez?

Sim, nos primeiros ensaios eu tive muitas dificuldades de pronúncia que ao longo das gravações fui corrigindo as com ajuda com meus colegas e do professor. avalio com 4 meu desenvolvimento.

Sim, minha fala ficou muito mais "espanhola" com as correções de entoações e pronuncias. Nota 4

Sim, percebi um progresso. Avalio meu desenvolvimento em 4 porque sinto que posso melhorar ainda mais a minha pronúncia.

Sim, os falsos cognatos me confundiam no início mas depois aprendi a pronúncia correta.

Eu percebi um desenvolvimento, minha pronúncia ficou cada vez mais correta.

Sim. Percebi que no começo falava mais travado e no podcast ficou mais leve e a pronuncia de algumas letras também melhorou.

Acho que no ensaio eu estava mais presa ao que estava escrito, na gravação final eu procurei falar com mais naturalidade. Minha nota é 4.

Creio que não tenha mudado tanto assim, talvez 3

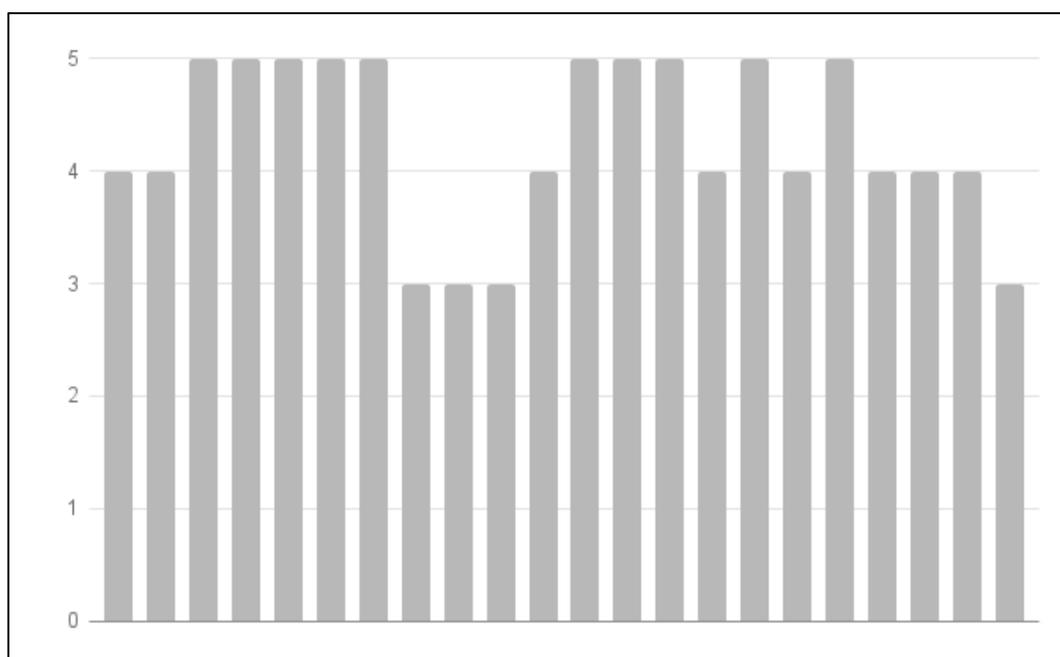
Sim. No ensaio cometi erros que parecem até óbvios agora depois de tudo corrigido. Fiquei bastante feliz com meu desenvolvimento. Avalio com nota 4.

Percebi que a fala ficou mais rápida e mais natural, sem erros de pronúncia.

Com certeza! A maior parte das dúvidas que eu tinha a respeito do espanhol básico foi sanada durante esse processo.

Com certeza. Ao meu ver, minha pronúncia já estava boa nos ensaios, mas no produto final o resultado foi o melhor que eu poderia esperar. Meu único problema foi não conseguir pronunciar direito o som do "rr". Por isso eu me dou nota 4.

9) Você se sentiu motivado na realização desta tarefa?

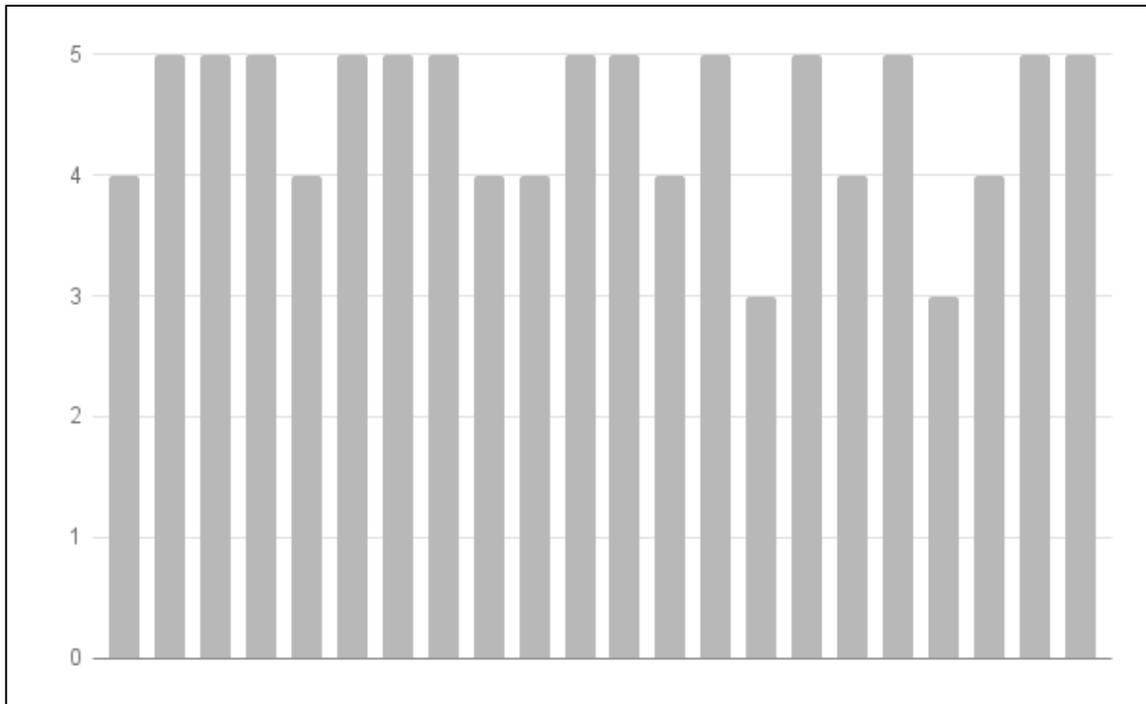


10) Você gostaria de refazer este tipo de tarefa, no futuro, para melhorar a sua aprendizagem em língua espanhola? Explique.

| |
|---|
| Sim, porque foi uma maneira menos maçante de treinar pronúncia em textos mais longos. |
| Não pretendo continuar a estudar espanhol, mas se continuasse iria gostar. |
| Sim. Como falei, me diverti bastante e aprendi bastante também, então, faria mais uma vez tranquilamente. |
| Sim, talvez com outros tipos de tópicos, mas achei muito bom o aprendizado. |
| Siiiiim, foi super legal, eu e o meu grupo conversamos muito e tivemos que pesquisar muito. Acho que fez a gente assumir uma postura ativa para aprender, em vez de ficar simplesmente ouvindo o professor falar. |
| Sim, creio que exercita minha escrita, fala e pronúncia. |
| Sim, acredito que é uma tarefa que coloca em uso todas as habilidades linguísticas que um aluno deve desenvolver em um curso de língua, tanto a fala, quanto escrita, leitura e a parte de compreensão oral. |
| Não, kkk professor a tarefa é incrível mas junto com outras matérias da faculdade mais pessoas que vc n conhece se torna desgastante. |
| Sim... no final das contas eu gostei muito do processo de criar uma narrativa com a participação de outras pessoas. Acho que se refizéssemos nosso podcast agora, no entanto, poderíamos fazer um trabalho melhor com a experiência que tivemos esse semestre. |
| Sim, porém creio que uma atividade menor seria melhor, pois no final eu pessoalmente estava um pouco desmotivada em relação ao projeto, o interesse havia diminuído e só havia a ideia de terminar logo. |
| Gostaria sim, porém um trabalho talvez um pouco menor porque me senti sobrecarregada as vezes com os deveres mais o trabalho. |
| Sim, gostaria. Porque adorei a dinâmica do trabalho e melhorei em muitos aspectos em meu aprendizado do idioma. |
| Como foi um trabalho que exigiu muito esforço e tempo, eu ficaria receosa em ter que fazê-lo novamente porque tenho outras matérias que também me exigem bastante tempo e esforço para conciliar. |
| Gostaria, pois consegui aprender muitas coisas novas em relação ao idioma. |
| Sim. Achei a ideia muito diferente e muito boa pra desenvolver a fala. |
| Eu achei uma experiência interessante, então seria legal fazer algo parecido novamente. |
| Gostei da tarefa para melhorar a pronúncia porém não sei se gostaria de fazer especificamente um podcast novamente |
| Sim. Apesar de ser um estilo de atividade inédita, gostei muito e sobretudo achei muito proveitoso e favorável para o desenvolvimento de várias competências como estudante de uma língua estrangeira. Desde a compreensão à produção oral, mas também escrita, por toda a criação do roteiro e as palavras novas que tivemos que procurar. Fomos instigados a sermos criativos na história, então mesmo a parte oral sendo o destaque da atividade, também aprendemos bastante na parte escrita. |
| Sim, acredito que essa forma de trabalho ajuda muito na aprendizagem pois trabalhamos a escrita, a pronúncia e também pesquisamos palavras novas. |
| Não! Apesar do quanto foi divertido, o trabalho em grupo é sempre mais desafiador. |

Não. Eu gostaria de fazer uma atividade diferente para aprender coisas novas. Essa atividade me fez aprender muito sobre diversas coisas, e eu consegui aproveitar ao máximo essa experiência. Por isso eu gostaria de fazer algo diferente da próxima vez.

11) De 0 a 5, como você avalia o seu podcast?



Apêndice V

Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice V

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Língua Espanhola 2 (LET0120 - T01B)
Professor: Quéfren Ramsés Corrêa Lopes

Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Ao longo do curso de Língua Espanhola 2 (LET0120), disciplina do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília, os alunos desenvolveram uma tarefa final, cuja temática é “Retrato robot: la descripción de un crimen”, como parte basilar de sua avaliação. Esta tarefa, em grupo, consistiu em criar um podcast autoral para a consecução da “Sessão LEA de Podcast”, compondo, assim, a segunda temporada de “Tarehablando”, um canal na plataforma Anchor que se construiu para expor os trabalhos dos alunos e permitir que todos pudessem escutá-los, apesar da distância. O objetivo desta tarefa é proporcionar o desenvolvimento fônico dos aprendizes, permitindo-lhes usufruir de interlocutores habituais, contextos significativos e espaços de imersão fônica em língua espanhola. A este respeito, a contribuição deste tipo de tarefa está sendo analisada em uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da mesma universidade, conduzida pelo professor-pesquisador da disciplina, Quéfren Ramsés Corrêa Lopes. Cabe mencionar que ele responsabilizou-se pela gestão e publicação dos produtos finais dos alunos na plataforma, os quais aceitaram — como consta abaixo — ter seus podcasts divulgados na Anchor, de modo que todos pudessem ter a possibilidade de escutar os trabalhos uns dos outros e avaliar-se, posteriormente.

Eu, _____, autorizo a divulgação do meu podcast e da minha voz na plataforma Anchor para que meus colegas e eu possamos escutar-nos e prestigiar os trabalhos uns dos outros na “Sessão LEA de Podcasts”. Informo, ainda, ser maior de 18 anos de idade. Destaco que minha participação neste trabalho fez parte do meu processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina Língua Espanhola 2. Declaro, ainda, aceitar o uso de meu podcast como fonte de dados para o desenvolvimento da pesquisa do professor, no âmbito do PGLA-UnB, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento fônico de seus alunos e analisar a eficácia deste tipo de tarefa para alcançar-se isto. Por ser verdade firmo o presente.

Brasília, ____ de maio de 2021.

Assinatura por extenso do estudante

Assinatura por extenso do professor

Apêndice VI

Diários da ação presencial

Apêndice VI

Aula 1

06 de janeiro de 2020

Nesta aula, apresentei o curso, assinamos o acordo pedagógico e fiz uma sondagem para saber o perfil dos alunos. Segui o plano de aula e conseguimos fazer tudo o que estava planejado, inclusive a música que era uma atividade extra, no caso de sobrar tempo. Pensei que não daria tempo de responder à sondagem (e neste caso, como já estava no Classroom, eles o fariam em casa), mas conseguimos! Isto, porque, há 26 alunos matriculados na disciplina, mas apenas 19 estavam presentes. Sobre a apresentação do curso, os alunos ficaram um pouco assustados/surpresos com a proposta. Talvez porque rompa um pouco o paradigma da prova escrita habitual. Mas o motivo da inquietação certamente foi a exposição à gravação em vídeo e o trabalho em grupo. Quanto às gravações para avaliar a participação oral em sala de aula, mostraram-se reticentes em um primeiro momento, mas dei-lhes argumentos e mostraram-se favoráveis à proposta, tanto que assinaram o acordo. Durante as interações orais na elaboração do diálogo escrito, pude conhecer mais de perto as dificuldades dos alunos, ao passar por cada dupla para avaliar a interação e oferecer algum auxílio. Com a redação do diálogo pronta, pedi-lhes que ensaiassem e gravassem este ensaio para subi-lo à plataforma. Trabalharam muito bem, todos. É evidente o quanto a interação ajudou os alunos a se soltarem mais e se animarem ao trabalhar em duplas. A inibição, o nervosismo e a ansiedade iniciais não estavam mais tão à flor da pele como no começo. Alguns resquícios destes sentimentos se manifestaram nas interpretações em classe aberta, mas nada que interferisse na dinâmica proposta. Estas interações finais também foram gravadas e anexadas ao Classroom pelos alunos. Claramente, houve erros/equívocos na forma, mas não eram o foco do momento. Queria interagir com a turma e que os alunos pudessem interagir uns com os outros e se conhecer um pouco. Além disso, era importante fazê-los entender, na prática, a relevância do trabalho em equipe e, sobretudo, da comunicação oral e da fala como fatores fundamentais para se aprender uma língua estrangeira. Em suma, fiquei muito satisfeito de vê-los trabalhar juntos. Senti-me muito motivado e ansioso para o próximo dia.

Aula 2

07 de janeiro de 2020

Nesta aula, concretizou-se a tarefa prévia para a realização da tarefa final. Estiveram presentes 19 alunos e incorporaram-se 4 alunos novos. Eles comentaram notícias sobre retratos falado na imprensa espanhola em grupos. Segui o plano de aula, mas acrescentei e modifiquei algumas atividades no contexto. Na sensibilização, para além das perguntas iniciais, incorporei outras, por exemplo: se já haviam feito um retrato falado alguma vez e o que se deve ter em um retrato falado. A turma estava pouco participativa no começo, um pouco inibida. Passei, então, o vídeo sobre o tema e lamento não ter podido trabalhar mais questões de pronúncia e léxico a partir dele. Fiz algumas perguntas de compreensão geral sobre o vídeo. Os alunos participaram pouco, só alguns deram opiniões. Quando chegou a hora de sortear os grupos, os alunos se animaram um pouco. Cada grupo se compôs por um trio e não por um quinteto, como o planejado, exceto um grupo que precisou ser um quarteto. Pedi a um aluno de cada grupo que escolhesse um número ao acaso. Desta forma, cada número representava uma notícia com a qual trabalhariam. Apresentei-lhes a RAE e dei-lhes um exemplo de como se pesquisava ali para que resolvessem possíveis dúvidas de vocabulário. Eles pareceram animados. De fato, usaram o dicionário. Vi quando andava pela sala. Dei-lhes um tempo para ler a sua respectiva notícia, individualmente.

Depois, pedi que discutissem o conteúdo da notícia entre os membros do grupo. Este foi o primeiro momento de interação oral. Eles deviam gravar e fazer o upload à plataforma. Após isto, eles deviam comentar a notícia, resumidamente, de onde estavam, aos colegas. Não pedi parte escrita, como o planejado. Achei excessivo. Mas os próprios alunos fizeram esquemas e anotações em seus cadernos (vi ao passear pela sala). Enquanto se preparavam, passava por eles para acompanhar o processo. Uma aluna comentou que não gostava de apresentar trabalhos, não se sentia confortável, mas que entendia a importância da oralidade. Em vista disso, insisti aos alunos que não se tratava de uma apresentação, mas sim de comentários sobre uma notícia que era desconhecida pelos colegas. Os grupos comentaram as notícias, em classe aberta, e se soltaram bastante. Não se via mais o nervosismo e a inibição iniciais. Eles resumiram muito bem as notícias. Claro, não tinham um repertório vasto, mas se viraram muito bem. Não recorreram muito à leitura. Conseguiram transmitir a informação espontaneamente. Fiz algumas perguntas, ao término de cada comentário, à turma para ver se conseguiram reter/apreender a ideia geral e alguns detalhes dos relatos dos colegas. Participaram à base de estímulos. Ao término dessa primeira dinâmica, pedi que baixassem o aplicativo para fazer um retrato falado online. A minha intenção era que cada um fizesse o seu. Mas percebi que seria mais interessante e interativo se cada grupo fizesse o seu. De fato, eles interagiram bem e criaram personagens fictícios muito bons. Pedi que publicassem o retrato no Classroom para que os colegas pudessem ver quando o apresentassem (ampliei a foto na projeção na página do Classroom). Eles descreveram as características físicas muito bem, alguns pequenos erros na estrutura, mas não atrapalhou o entendimento. Percebi que aprenderam vocabulários novos em autonomia, claro, buscando em dicionários/tradutores. Uma aluna comentou que sempre que via uma palavra em espanhol pronunciava-a como em português, e deu o exemplo da palavra 'crimen' que embora entendesse a ortografia, pronunciava 'crime', que sempre saia um portunhol. Alguns alunos têm interferência do francês na fala de alguns enunciados, isto, porque estudam ambas línguas na graduação. Em suma, notei que a turma se desenvolveu muito bem, se soltou bastante e pôde interagir bem. Recebi um bom feedback dos alunos sobre a atividade. Disseram-me que foi muito proveitosa. Lamento não ter trabalhado a pronúncia especificamente, mas a minha intenção era precisamente fazer com que falassem mais, se soltassem mais, perdessem um pouco a timidez e o medo de cometer erros.

Aula 3 **08 de janeiro de 2020**

Nesta aula, conhecemos os tipos de entoação (declarativa, suspensa e interrogativa) e praticamos a partir de um diálogo (extraído de um material didático) sobre descrições físicas. Primeiro, os alunos escutaram o diálogo, sem apoio de leitura, neste primeiro momento. Fiz algumas perguntas de compreensão oral. Depois, pedi que, em duplas, lessem o diálogo (o material já havia sido enviado antes da aula) e se gravassem. Após isto, reproduzi o áudio uma vez mais com a projeção do diálogo escrito para fixar os padrões entoacionais. Além disso, esclareci algumas dúvidas de vocabulário que surgiram. Em seguida, analisamos um esquema (metáfora da montanha russa) das curvas melódicas com os respectivos fragmentos entoacionais a partir do áudio do diálogo (cortei o áudio, com a ajuda do Audacity, separando os enunciados de que precisava). Repeti cada enunciado três vezes para fixar a entoação e, só então, repetiam os padrões tentando se aproximar o máximo possível do modelo. Fizemos um exercício de fixação com os mesmos enunciados. No quadro, projetei uma tabela com as três entoações estudadas. Pedi que, em uma folha separada, fizessem três colunas e colocassem os três tipos de entoação e preenchessem-nas com os nove enunciados que iríamos escutar. Reproduzi os enunciados duas vezes, cada um estava enumerado de 1 a 9. Desta forma, só precisavam escrever o número na coluna correspondente. Quando acabaram, reproduzi os

enunciados, um por um, novamente, e perguntei a turma toda onde devia colocar cada um. Pedi que, com uma caneta de outra cor, corrigissem suas respostas a partir das respostas que dei na sequência. De modo geral, os alunos se saíram muito bem, com base nos resultados e na produção oral. Isto feito, pedi que, em duplas, relessem o diálogo prestando atenção à pronúncia e à entoação. Deviam, ainda, gravar e publicar no Classroom. Queria que contrastassem e percebessem as duas produções orais: uma antes de praticar as curvas melódicas; e outra, depois do reconhecimento destas. De fato, percebi uma grande diferença na produção dos alunos. Eles também puderam se autoavaliar e constataram que houve uma melhora. Fizemos a leitura a coro do material de descrição física. Com isto, puderam praticar a leitura ortoépica. A medida que liam, surgiam dúvidas de vocabulários que foram esclarecidas. Na sequência, distribuí uma foto (recortada de revista e colada em folha A4) para cada aluno. Eles deviam descrever as características físicas da pessoa com a qual ficaram, primeiro por escrito, depois apresentá-la à turma sem ler. Na produção escrita, passei por cada aluno para ler e corrigir o texto (dei 10 minutos e podiam consultar o material para fazer as descrições físicas). Durante a apresentação oral, pedi que se levantassem com o seu celular — para gravar a sua produção — e fossem à frente para descrever as características físicas do personagem. Percebi que alguns ficaram muito nervosos sem o suporte do texto na hora de apresentar. Dois alunos leram, mas com muita delicadeza e tato, esperei-os acabar a leitura e peguei, gentilmente, o papel e pedi que recomencessem. Disseram que não conseguiriam, mas acabaram fazendo um bom trabalho. Demoramos um pouco para acabar a aula, ficamos até às 18h15. Perguntei se podíamos terminar tudo naquele dia e se poderiam ter um pouco de paciência. Não se importaram. Deixei claro que se tivessem algum compromisso importante poderiam sair. Cabe mencionar ainda, que incorporou à aula um novo aluno. Ele não estava matriculado na disciplina e me pediu para participar como ouvinte, embora já tivesse recebido concessão de créditos; queria, então, melhorar sua competência comunicativa na língua espanhola. Em suma, ao longo da aula percebi o quanto a interação oral é importante para que os alunos se soltem e usem a língua. Os alunos ficaram muito interessados com a aula de entoação. Sempre que comento alguma coisa sobre pronúncia eles ficam muito atentos e interessados. As gravações nos fazem (aos alunos e a mim) perceber melhoras na produção oral. Certamente, fizeram um bom trabalho neste dia. Além disso, notei que depois de apresentarem, pareciam bem mais relaxados e animados. Enfim, fiquei muito satisfeito com os resultados desta aula, porque foi extremamente produtiva.

Aula 4

09 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula eram: falar como é e como era fisicamente alguém; falar sobre ações habituais no passado; e entonar adequadamente. Antes de começar a aula uma aluna comentou que havia muitas tarefas com áudios e do trabalho que tinha para converter cada um para o formato mp3. Neste momento, um aluno, que havia me mandado, mais cedo, neste dia, um link de um aplicativo que contornava esse contratempo, chegou. Pedi, então, que repassasse a ela as informações sobre o App de que me havia falado. Quando estava prestas a iniciar a aula, surgiu uma dúvida dessa aluna sobre a estrutura de como se diz a hora em espanhol (se 'cuarto' eram 25 minutos). Expliquei-lhe resumidamente, dando-lhe um exemplo com o meu relógio. Iniciei a sessão. Cumprimentei os alunos e estabeleci um primeiro contato com eles. Perguntei como estavam. Alguns disseram que cansados; outros que estavam bem. Perguntei-lhes o que iríamos fazer nesta aula (sempre ponho a agenda do dia no quadro). Comentaram o conteúdo que iríamos estudar. Quando comentaram sobre a entoação (pois era um conteúdo que iríamos revisar), perguntei-lhes como estavam com relação a ela (se enfrentavam dificuldades ou não). Não obtive resposta. Insisti e perguntei-lhe se era fácil ou difícil. Um aluno disse que achava os enunciados muito rápidos e que tinha de escutá-los várias vezes para entendê-los. Uma aluna

disse que não conseguia distinguir entre uma entoação suspensa de uma declarativa. Dei-lhe um exemplo de cada uma. Pareceu ter entendido. Depois disso, comentei rapidamente sobre a agenda do dia. Havia posto mais cedo no quadro as tarefas que já havia passado, mas que muitos não haviam feito e dei um prazo. Comentei sobre isso. Uma aluna comentou que não conseguia escutar os áudios em seu celular, e que o seu computador não os enviava. Expliquei-lhes como deviam anexar os arquivos da participação relativa à sessão passada, porque surgiu a dúvida de um aluno. Outro aluno disse que estava confuso com tantas atividades. Comentei que era importante que se organizassem e não deixassem acumular tarefas. Os alunos pontuaram que, não queriam ter aulas às sextas-feiras e surgiram argumentações. Disse-lhes que tinham direito a sete faltas e havia 6 sextas-feiras, mas perderiam atividades de participação. Expliquei-lhes, a tarefa de casa sobre descrição física da aula passada. Projetei a atividade e pedi-lhes que descrevessem a primeira personagem apenas para dar-lhes uma mostra de como deviam fazer o exercício. Muitos participaram descrevendo a personagem. Fiquei espantado, porque não conseguia acompanhar todos ao mesmo tempo, porque falavam simultaneamente. Encerrei esta parte dizendo-lhes que teriam que gravar um áudio, descrevendo cada personagem. Perguntei-lhes se preferiam escrever ou gravar. Escolheram gravar. Comentei sobre a importância de dar o feedback dos áudios que vinha escutando. Propus a criação de um grupo no WhatsApp e que cada aluno salvasse o meu contato para que eu pudesse mandar-lhes o feedback, individualmente. Um aluno não tinha WhatsApp. Me comprometi a enviar-lhe por e-mail. Surgiu uma dúvida sobre se o feedback que eu iria lhes enviar seria no grupo. Perguntei-lhes qual era o melhor prazo para a entrega de atividades de casa. Uma aluna sugeriu que deixasse aberta durante a semana e eu encerrasse no domingo. Eu já estava super ansioso para começar o tema da aula e muito agoniado com tantos desvios da programação. De fato, foi uma situação que não esperava. Por causa de muitas dúvidas dos alunos, comeci a aula com 25 minutos de atraso. Projetei o vídeo para trabalhar a pronúncia e o vocabulário visto na aula passada. Em um primeiro momento, vimos o vídeo inteiro com áudio para perceber as características entoativas (exclamações, afirmações, enumerações, perguntas) dos personagens em contexto. Os alunos disseram achar a compreensão difícil. Um aluno comentou que falavam muito rápido. Passei-o uma segunda vez, mas pausando-o, sem áudio. Pedi aos alunos que descrevessem os personagens em cada cena. Poucos participaram ativamente. Cabe mencionar que, nesta aula, vieram 17 alunos, mas por causa da chuva, muitos chegaram atrasados. Comentamos, então, em classe aberta, como era cada personagem (no presente). Depois, comentamos como é (depois da transformação) a protagonista do vídeo e como era. O mesmo ritmo de antes: letargia. Repeti o vídeo uma terceira e última vez. Um aluno me perguntou o que era 'guion' quando estava fazendo perguntas do vídeo. Os alunos pareceram ter compreendido mais o vídeo, porque fiz algumas perguntas e as responderam bem e porque demonstraram sinais de compreensão como risos, por exemplo. Como já estava preocupado e muito nervoso, porque perdemos um bom tempo, não trabalhei com as curvas melódicas como havia planejado. Na sequência, projetei no quadro uma série de fotos (o documento foi publicado na plataforma também) para que, em duplas, descrevessem as características físicas dos personagens. Antes, porém, descrevemos juntos 4 fotos de diferentes pessoas. Após isto, os alunos interagiram para praticar a descrição física e se gravaram enquanto comentavam entre eles. Senti-me mais aliviado vendo-os interagirem, porque pareciam estar mais estimulados e, sobretudo, porque estavam todos falando —ninguém estava mudo. Enquanto interagiam, passeava pela sala para avaliar a produção oral e a interação entre eles. Ao passar pelas duplas, observava se precisavam de alguma intervenção, por exemplo, quando passei por uma dupla, o aluno não soube dizer 'boné' em espanhol, dei-lhe, então, a resposta e sai para que continuassem a interação. Outro aluno me perguntou a mesma coisa, em outro momento. Conversei com uma aluna que havia sumido e que achava que tivesse desistido do curso. Ela me disse que estava pensando em fazê-lo, por causa das atividades orais para toda a turma e que isto lhe causava ansiedade e que

passava por uma situação que não lhe permitia viver sob muita ansiedade. Na sequência contrastamos como uma pessoa era antes e como é agora. Participaram só alguns alunos. Contrastamos uma atriz brasileira: Fernanda Montenegro (antes e depois). Os alunos participaram mais ativamente. Após isto, pedi-lhes que lessem o diálogo "Una abuela jovencísima", em duplas, e que gravassem para fazer o upload no Drive. Perguntei-lhes se tinha dúvidas de vocabulário. Uma aluna perguntou qual era a diferença de entoação em uma frase afirmativa e em uma exclamativa. Perguntei-lhes quais eram os pronomes sujeitos do espanhol e os coloquei no quadro. Perguntei-lhes quais eram as terminações do espanhol. Pedi-lhes exemplos de verbos cujas terminações me havia, comentado. Pedi-lhes que buscassem no diálogo verbos que indicam ações passadas (podiam fazer em duplas, se quisessem). Dei-lhes uns minutos. Perguntei-lhes que verbos (dos que sublinharam no diálogo (pretérito imperfecto) podiam entrar na coluna AR; depois na coluna ER; e IR. Depois disto, perguntei a turma qual era o radical dos verbos (expliquei que era a parte que não mudava) que estavam conjugados. Apontei para o que sobrou (ao marcar os radicais) e disse-lhes que tínhamos terminações; perguntei quais eram. Fiquei muito satisfeito, porque a maioria participava, oralmente, dando-me as respostas, não era eu quem as dava, só fazia perguntas e provocações. Pedi que fossem construindo hipóteses para as outras terminações que não estavam dadas. Conseguiram responder e montar muito bem o esquema. Tiveram problemas para pôr os acentos. Pedi que buscassem no material que havia lhes enviado. Agi assim para que tivessem autonomia e investigassem as dúvidas e não só dar as respostas. Houve alguns verbos que, apesar de se encaixarem nos grupos, não se conjugavam iguais. Foi o que perceberam. Chegaram à conclusão de que eram irregulares. Lemos a coroa as três conjugações regulares e irregulares para praticar a leitura ortoépica. Perguntei-lhes para que usávamos este tempo verbal e um aluno disse que para descrever situações. Seguimos, então, com os exercícios. Disse-lhes que podiam consultar e/ou fazer em duplas. Passei pela sala para verificar como estavam. Quando o tempo estipulado para a tarefa acabou, escolhi alguns voluntários e dei o marcador para que fossem ao quadro para que escolhessem um verbo da lista a que haviam acabado de responder e pôr a resposta; depois, entregavam o marcador a um colega que não havia ido; depois, pedi-lhes que repetissem. Todos se levantaram e responderam aos exercícios. Fiquei muito contente, porque houve mais animação por parte dos alunos, se soltaram um pouco. Corrigimos, oralmente, depois. Encerramos a sessão com as opiniões dos alunos sobre o que acharam da aula. Disseram que foi muito boa. Um aluno disse que não gostava de gramática. Uma aluna disse que não viria na próxima aula, porque ia cantar em um casamento.

Aula 5

10 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: corrigir os deveres de casa; jogar um jogo online (Kahoot) sobre o pretérito imperfeito; contar experiências pessoais passadas; perceber e produzir segmentos vocálicos. Comecei a aula às 16h em ponto. 17 alunos assistiram à aula neste dia. Decidi não esperar os alunos atrasados, porque isto me atrasava com relação à programação da aula. Cumprimentei os presentes e perguntei como estavam. Alguns disseram que estavam cansados, outros que estavam bem. Nas duas respostas perguntei o porquê de estarem bem e o de estarem cansados, de modo que pudessem argumentar. Surgiram dúvidas com relação a léxico. Após isto, pedi que os alunos fossem ao quadro para responder aos exercícios de casa. Isto dá a oportunidade a quem não fez; fazer, enquanto os colegas respondem aos exercícios e se movimentam um pouco pela sala. Depois disto, pedi que cada aluno lesse uma frase. Corrigimos cada frase juntos. Um aluno comentou que teve problemas para saber qual era o sujeito de uma frase, uma aluna lhe ajudou. Enquanto liam oralmente os exemplos, treinamos aspectos de pronúncia que foram enunciados inadequadamente, principalmente com relação ao acento de

sílaba com os verbos do pretérito imperfeito. Eu fiquei bastante feliz pela animação do grupo. Estavam super participativos e se soltaram bem. Não percebi um clima de monotonia na sala, muito pelo contrário. Houve outro exercício e seguimos o mesmo ritmo da atividade anterior: projetei as perguntas e os alunos as respondiam no quadro. Enquanto corrigíamos, surgiu uma dúvida de uma aluna sobre quando usar 'v' ou 'b'. Comentei rapidamente e disse que havia um material (lista com links de vídeos) de revisão de temas básicos no Classroom que explicava isso. Surgiu outra dúvida muito engraçada, os alunos pensaram que o verbo 'suelen' do exercício era o nome de uma pessoa. Comentei sobre a elisão das frases e um aluno comentou com o colega ao lado —e o ouvi— sobre se a elisão não era algo do francês. Eu disse-lhe que acontecia o mesmo em espanhol e em português e dei um exemplo 'chegar em/a casa'. Os alunos comentaram sobre a diferença da minha voz quando falei em português. Ficaram bastante espantados e surpresos. Disseram que era bem diferente, muito estranha, que era outra personalidade minha. Na sequência, jogamos o Kahoot do pretérito imperfeito. Durante o jogo, surgiram algumas dúvidas. Uma que me tomou mais tempo foi sobre a colocação pronominal. Comentei rapidamente sobre os três casos em que usamos os pronomes junto ao verbo. A turma ficou muito entusiasmada e super participativa com o jogo. Percebi todos muito atentos e interessados. O aluno que me disse na aula passada que não gostava de gramática comentou que agora gostava. Na sequência, para terminar o tema de pretérito imperfeito, projetei um quadro com alguns assuntos e perguntas para que, em duplas, conversassem sobre experiências pessoais no passado. Os alunos ficaram, a princípio, muito inseguros sobre o tema. Disseram-me que não sabiam o que dizer, que era muito difícil. Mas ao longo da prática, se soltaram bastante e fizeram, ao meu ver, um excelente trabalho. Enquanto conversam, passava por eles para escutá-los e auxiliá-los com possíveis dúvidas. Notei que alguns grupos buscavam, em autonomia, suas dúvidas em dicionários. A medida que acabavam as conversações, pedia-lhes feedback às duplas (e ao trio) sobre o que acharam da atividade e quais foram as principais dificuldades encontradas. Todos foram unânimes ao afirmar que a atividade foi muito boa e proveitosa. Quanto às dificuldades, muitos relataram problemas com falta de vocabulário e problemas nos usos dos passados. Na sequência, seguimos com a tarefa 'El arte de vocalizar'. Pensei que não conseguiríamos fazer esta atividade pelo pouco tempo que tínhamos. Para isto, li algumas charadas sobre as vogais e os alunos respondiam a que vogal correspondia. A proposta no plano era que entre eles buscassem as respostas em duplas, mas por causa do tempo e de não ter conseguido terminar o conteúdo planejado na aula anterior não foi possível dar tanta ênfase ao ensino explícito da pronúncia. Prefери, então, ler e pedir as respostas para ser mais rápido. Lamento ter feito assim, porque deixei o ensino explícito da pronúncia como um apêndice para o fim da aula. Apresentei-lhes um diagrama dos segmentos vocálicos do espanhol e, depois, contrastamos com o do português. Mostrei-lhes o diagrama interativo da Universidade de Iowa e os alunos reagiram muito bem à proposta. Ficaram bem atentos e interessados. Conseguiram perceber a posição da língua na boca ao pronunciar as vogais pelo diagrama. Acharam engraçado a animação pelos movimentos da língua na boca. Fizemos, depois, uma comparação entre as vogais do espanhol e com as do português. Para praticar, pedi-lhes que, em duplas (e um trio), treinassem os poemas/trava-línguas para treinar as vogais. Tinham que gravar e publicar na plataforma. Por fim, escutamos e vimos o vídeo de uma música, mas não conseguimos fazer a atividade com a música (completar as lacunas da letra com as vogais que faltavam). Encerrei a sessão com perguntas sobre o que acharam da aula. Os comentários foram muito positivos. Eu, particularmente, fiquei bastante satisfeito com a produção oral dos alunos. Por mais que não tivessem léxico suficiente e cometessem erros, interagiram e usaram a língua, o que é um grande progresso. Em suma, notei que os alunos duvidavam muito de seu potencial, mas perceberam, ao longo das atividades, que conseguiam falar, como puderam comprovar nos longos minutos de interação entre eles. Fiquei muito feliz

mesmo. O único contratempo é mandar o feedback para cada um deles por áudio no WhatsApp. Mas é um sacrifício que vale a pena.

Aula 6

13 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: explicar o roteiro do curta-metragem que os alunos farão; comparar fisicamente duas pessoas; e conhecer os comparativos do espanhol para comparar adjetivos. Neste dia, estiveram presentes 16 alunos. Como nesta sessão comentaríamos sobre o roteiro do trabalho final, não planejei muitas atividades. Iniciamos a sessão com a explicação das instruções para produzir a tarefa final. Cada aluno leu um tópico em voz alta. Corrigi erros de pronúncia à medida que surgiam. Apesar de não estar em um momento de interação dialógica, mas sim de leitura, pude trabalhar com a oralidade focando na competência ortoépica. Não pude focalizar no ensino explícito da pronúncia, mas estive presente nas leituras. Os alunos, em alguns momentos, tiveram que entonar adequadamente em partes do material escrito, o que lhes possibilitou treinar a entoação interrogativa. Surgiram algumas dúvidas de vocabulário durante a leitura e uma proposta para o trabalho. Havia planejado um grupo de três alunos, mas alguns alunos acharam pouca gente e pediram para formar grupos com 4 pessoas e um com 6. A sugestão foi acatada. Depois de meia hora de explicações e resoluções de dúvidas, projetei no quadro, o material com o qual trabalharam para praticar a comparação (mas já estava na plataforma, de sorte que puderam se utilizar do celular para ver melhor as imagens). Lemos, rapidamente, as três fórmulas comparativas. Projetei duas imagens, lado a lado, para que os alunos as comparassem. Fizeram-no muito bem. Pedi-lhes, então, que seguissem esse mesmo modelo para comparar outros personagens, em duplas, e que se gravassem. As interações, como sempre, provaram-se efetivas para desenvolver a competência comunicativa e poder trabalhar a competência fônica, afinal, sem a fala, não produziríamos os sons. Enquanto interagiam, descrevendo as imagens, passeava pela sala para ouvi-los, avaliá-los e auxiliá-los na resolução de dúvidas e/ou correções quanto à pronúncia e à forma. Em um desses momentos, passei por dois alunos. O primeiro pediu esclarecimentos constantes sobre a forma de algumas palavras que usamos para descrever pessoas, porque não estava acreditando em seu colega que lhe havia dito as formas corretas. Percebi, novamente, que alguns alunos confundiam-se com formas do francês e do espanhol e me pediam explicações. Por exemplo, um aluno achava que seu colega lhe estava dizendo formas incorretas, pois uma das palavras que usou foi 'pantalones', a qual lhe fazia associar a 'pantalon', do francês. Depois de explicar que seu colega tinha razão, ele riu nervosamente e me pediu desculpas. Por outro lado, uma aluna me perguntou o que era 'heureuse' e eu lhe disse que alegre, em francês. Ela riu nervosamente e me pediu desculpas, também. Muitos alunos têm essas interferências com outras línguas: quando não é o francês, é o inglês. O engraçado é que a interferência, venho percebendo, restringe-se apenas a elementos lexicais e em alguns casos gramaticais, mas os elementos fônicos são sempre os do português. Uma aluna comentou que estava com problemas para fazer o upload dos áudios na plataforma. Expliquei a turma toda um simples tutorial —na prática— de como transformar um áudio em mp3 apenas renomeando-o. Os alunos ficaram chocados (positivamente) com a explicação. Na sequência, vimos um curta-metragem. Depois, comentamos sobre ele em classe aberta, bem como as impressões pessoais de cada aluno. Uma aluna me perguntou se os hispano-falantes usavam muito 'vosotros'. Expliquei-lhe os pronomes do espanhol pela ótica das pessoas do discurso e as variedades dialetais. Por fim, escutamos uma música e completamos os espaços com o léxico relativo ao conteúdo estudado nesta e nas últimas aulas. Os alunos pareciam bem cansados no final da aula, então, perguntei-lhes se queriam sair mais cedo; disseram-me —a coro e felizes— que sim. Enceramos dez minutos mais cedo.

Aula 7

14 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: perceber como se descreve as roupas de alguém; conhecer recursos para comprar roupas em uma loja; e ser capaz de entonar adequadamente uma pergunta, uma ênfase, uma declaração e uma suspensão. Iniciamos a sessão com a divisão dos alunos, em duplas, para conversarem sobre: se gostam de fazer compras; com que frequência compram roupas; onde as compram e se gostam de ir só ou com alguém; se compram roupas de marca, por quê ou por que não; se têm um estilo e qual é; que cores mais gostam de vestir. Esse momento de interação inicial foi muito importante, pois os alunos se soltaram e desenvolveram a oralidade. Percebi que conseguiram manter uma conversa de maneira natural e espontânea, apesar dos obstáculos com relação à forma da língua. Na sequência, observamos um desenho, enquanto escutávamos um áudio em que uma pessoa descreve os cinco personagens da imagem. Depois da segunda escuta, projetei as descrições por escrito e pedi aos alunos que me dissessem oralmente a quem se referia. Vejo, agora, que para focalizar mais na oralidade, não deveria ter introduzido a escrita neste exercício, porque ele pode ser feito sem intermédio da escrita. Surgiram, então, algumas dúvidas de vocabulário. Após isto, seguimos com a escuta de um diálogo. Na primeira escuta, fiz perguntas de compreensão geral do texto. Todos participaram muito bem e com boas respostas. Talvez, se não tivesse começado com a oralidade, não teriam participado da mesma forma. Na segunda escuta, fiz perguntas específicas, por exemplo se conseguiam citar exemplos de enunciados interrogativos, enfáticos, declarativos e/ou suspensos. Um aluno tentou reproduzir um, mas os outros não. Pedi, então, exemplos das curvas melódicas que estudamos antes. Conseguiram reproduzir exemplos. Fiquei muito surpreso, porque já havia um tempo que a tínhamos feito. Cabe mencionar que, os alunos não tiveram acesso ao texto escrito desta vez. Fizemos, então, uma atividade com as curvas melódicas. Escutamos 4 enunciados (interrogativo, declarativo, suspenso e enfático) extraídos do diálogo anterior. Pedi-lhes que identificassem o enunciado e me dissessem de qual se tratava antes de dar-lhes a resposta. Notei que foram muito bem no declarativo e no interrogativo. No entanto, no suspenso alguns ficaram com dúvidas. No enfático, a turma ficou muda, em um primeiro momento, e confusa. Não sabiam se se tratava de uma declarativa ou de uma suspenso. Depois disto, fizemos um exercício para escutar e associar enunciados à tipologia a que se referiam. Pedi-lhes que fizessem 4 colunas com algumas linhas em uma folha separada para entregar. Na correção, percebi uma confusão na classificação dos enfáticos, muitos pensaram tratar-se da declarativa e da suspenso. Na sequência, projetei um desenho da parte externa e interna de uma loja para identificar léxicos. Pedi-lhes, então, que, em duplas, lessem o diálogo atentando-se às entoações. Quando terminaram, pedi-lhes que se autoescutassem. Passei por cada dupla pedindo-lhes um retorno sobre o que haviam percebido com relação à pronúncia. Alguns alunos disseram que entonaram adequadamente. Outros disseram que achavam tê-las conseguido reproduzir, embora com um pouco de dificuldade. Uns poucos disseram ter dificuldades. Na sequência, conhecemos algumas ações úteis para usar com as roupas e complementos. Vimos, também, alguns léxicos úteis relativos à roupa. Em meu planejamento, pensei que teríamos tempo de conhecer todos os léxicos de roupas planejados, mas não conseguimos vê-los. Tampouco pudemos descrever como alguém está vestido — quanto a isto, sabia que não haveria tempo e planejei seguir na próxima aula. Em suma, nesta aula pude perceber que os alunos já se sentiam bem mais à vontade com as atividades gravadas e não demonstravam mais surpresa — parecem ter se acostumado às gravações. Além disso, notei que têm dificuldades com as entoações enfáticas e declarativas. Notei, também, que conseguem perceber e produzir a interrogativa apenas se eu lhes pedir que refaçam o enunciado, não espontaneamente como deveria ser (principalmente nos diálogos orais). Sinto que devo propor mais atividade de percepção e produção em próximas aulas. No entanto, tenho de ter o

cuidado de elaborar outra forma mais chamativa e estimulante para os alunos não acharem que sempre estamos voltando na mesma tecla. Gostaria de propor, talvez, um jogo em grupo, pois venho percebendo que os pares têm jogado um papel importante no uptake (tomada de consciência) e no reparo uns dos outros. Em outras palavras, quando um colega corrige o outro, este facilmente consegue entender a forma adequada. Nesta aula me senti extremamente ansioso, pois havia muitas atividades planejadas. Poderia ter trabalhado mais calmamente as entoações com mais exemplos, mas não me arrisquei muito, pois ainda pensava que conseguiria dar tudo o que havia planejado. Fiquei frustrado por não tê-lo feito, pois tinha uma ideia para a próxima aula que nos tomaria muito tempo.

Aula 8

15 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: conhecer o léxico relativo a roupas, acessórios e joias; ser capaz de descrever como uma pessoa está vestida; e criar um cartaz publicitário sobre moda, usando o léxico aprendido para descrever o conceito. Iniciamos a sessão com o reconhecimento dos léxicos relativos às roupas. Para isto, projetei imagens e fiz algumas perguntas para ver se já tinham um conhecimento prévio ou se chutariam bem —como costuma acontecer— mas não obtive o resultado esperado. Isto, porém, mudou. Voltei à primeira imagem (depois de ter feito a primeira apresentação de léxico) e perguntei-lhes o que era e todos participaram ativamente com uma boa resposta. Fomos até o final nesse ritmo e todos se mantiveram muito participativos. Na sequência, projetei um jogo autoral para que cada um escolhesse um número, ao acaso, para descrever uma pessoa. Havia 18 perguntas para os 18 alunos presentes. Alguns alunos quiseram consultar as anotações, mas não os deixei. Pedi-lhes, então, que perguntassem aos colegas. Todos participaram muito bem. Houve interação, porque os colegas se ajudavam. Os alunos pareceram gostar muito da atividade. Fiquei muito satisfeito, pois desenvolveram a oralidade e comecei a perceber menos nervosismo nas falas dos alunos e mais confiança ao falar espanhol. Terminado isto, sorteiei os alunos em trios e um quarteto. Fizeram cartazes de moda a partir das revistas que lhes levei. Foi um trabalho muito bom, porque puderam interagir oralmente, usar a criatividade e aplicar o conteúdo estudado de uma maneira prática. Após a conclusão dos trabalhos, pedi-lhes que os colassem na parede da sala e tirassem fotos para publicar no mural da plataforma/blog da sala. Eles apresentaram o cartaz, explicando o conceito, as roupas, entre outras informações que quisessem comentar. Encerramos a sessão com uma aluna cantando e tocando uma música para a turma. Senti-me muito emocionado e feliz com o poder de sua voz, que tocou a alma. Todos os alunos ficaram encantados com a interpretação da aluna. Foi muito lindo, mesmo. Em suma, nesta aula pudemos conhecer léxicos para descrever a roupa de alguém, o que será útil para a realização da tarefa final.

Aula 9

16 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: reconhecer as entoações declarativa e interrogativa; conhecer os complementos direto e indireto; e ser capaz de evitar a repetição usando os complementos. Iniciamos a sessão com a escuta de um diálogo, com o qual trabalhamos a compreensão oral e as curvas melódicas. A partir deste áudio extrai enunciados declarativos e interrogativos (com Audacity). Organizei-os em um slide. Os alunos escutaram e repetiram os enunciados. Depois, classificaram-nos quanto à tipologia. Os enunciados que mais tiveram dificuldades foram: 9, 6 e 7. Repeti um mesmo enunciado duas vezes de propósito. Muitos acertam o 3, mas erraram o 7, sendo que era o mesmo áudio. Os alunos pareceram cansados de fazer este tipo de atividade de entoação, pois era a terceira vez que a faziam —claro, com enunciados diferentes. Expliquei-

lhes a importância de perceber as estruturas para poder produzi-las. Quanto à produção, dá-se sempre nas interações orais, seja em uma leitura de diálogo, seja em uma conversa espontânea. Na sequência, projetei o texto no quadro e pedi aos alunos que identificassem perguntas nele, oralmente. Enquanto diziam, sublinhava no computador. Pedi-lhes que entonassem adequadamente as perguntas que haviam encontrado. Chamei, então, atenção aos pronomes complementos que apareceram nas perguntas e questionei-lhes a que faziam referência. Alguns alunos participaram (os mais participativos da turma). No entanto, todos pareciam bem interessados e atentos. Pedi-lhes, então, que buscassem no texto (oralmente) outros pronomes como os que havíamos sublinhado nas perguntas. Após a sublinha, pedi-lhes que sistematizassem em um quadro (desenhei duas colunas no quadro) como poderíamos classificar os elementos sublinhados. Eles escolhiam os critérios. Completamos o quadro juntos. Meu papel foi o de auxiliar os alunos, guiá-los na classificação. Gostei muito de ter trabalhado desta forma, pois, os alunos participaram mais e se tornaram protagonistas, já que eles é quem explicavam as construções a partir da percepção de padrão. Nomeei as colunas como COI e COD, respectivamente. Na sequência, lemos as regras de colocação pronominal; de pronome neutro; e combinação de pronomes complemento. Cada aluno pode ler uma explicação e/ou um exemplo. Trabalhamos a leitura ortoépica. Fizemos exercícios oral e individualmente. Nestes, pedi aos alunos que fossem ao quadro e escrevessem a resposta. Corrigimos depois de todos terem ido. Por fim, escutamos uma música e completamos as lacunas com os pronomes. Neste dia, estiveram presentes 18 alunos, dois faltaram. Em suma, os alunos aprovaram a aula (pedi o feedback ao fim da sessão). Puderam perceber as entoações declarativa e interrogativa, conhecer a teoria dos complementos direto e indireto e praticá-la com exercícios. Senti falta de interação oral nesta aula. Não houve gravações por parte dos alunos. A ideia era que os alunos trabalhassem em duplas para ler o diálogo e praticar a entoação, mas preferi não fazer essa prática por causa do tempo. Vejo que foi uma falha não tê-la feito naquele momento. Por outro lado, os alunos sentiram dificuldades na colocação e duplicação pronominal —ficou bem evidente. Planejei a prática desta estrutura para a próxima sessão, contextualizando-a com as entoações declarativa e interrogativa e com o léxico de roupas.

Aula 10

17 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: corrigir os exercícios de complementos direto e indireto; usar adequadamente as entoações declarativa e interrogativa; e revisar o léxico de roupa e acessórios. Iniciamos a sessão com a correção dos exercícios. Projetei as perguntas no quadro e pedi a cada aluno que respondesse a uma. Quando havia uma resposta incorreta, perguntava se alguém a havia posto diferentemente. Desta forma, os alunos podiam contrastar as formas e perceber qual era a mais adequada. Dei-lhes a resposta depois. Seguimos assim até o último exercício. Alguns alunos pareciam estar entediados com o ritmo. Eu mesmo estava cansado com o ritmo. Percebi que alguns alunos não fizeram o dever de casa, e, em consequência, demoraram a responder — e, neste caso, erraram— e/ou não quiseram responder. Confesso que estava bem desanimado e desestimulado nesta aula. A participação foi bem reduzida. Na sequência, entreguei-lhes as atividades corrigidas de entoação que fizeram ao longo das aulas. Digitalizei todas antes de entregá-las a eles. Comentei rapidamente sobre os erros/equívocos. Pareciam pouco interessados, pois não prestaram atenção ao que dizia. Alguns estavam conversando com os colegas ao lado ou fazendo outras coisas no celular. Após isto, expliquei a dinâmica da atividade proposta para concretizar os objetivos da aula. Criei 5 fichas (previamente) com 12 fotos de roupas e complementos cada e as imprimi em versão colorida. As estagiárias do departamento me ajudaram a emplastificá-las com "papel contact", pois minhas habilidades com isto eram

nulas. Cabe mencionar que elas que se dispuseram a me ajudar, com muita boa vontade. Ficou um material muito bom que pode ser reusado em outras atividades. Pedi, então, à turma que se dividisse para formar 5 grupos. Eles ficaram surpresos, porque eles mesmos se dividiriam. Eles demoraram um pouco para se moverem, estavam um pouco letárgicos neste dia. Acho que todos nós estávamos um pouco letárgicos neste dia, sexta-feira. Precisei interferir na divisão, pois haviam formado 4 grupos. Expliquei-lhes uma vez mais a dinâmica, pois alguns alunos não a tinham entendido (estavam conversando). Pedi a uma aluna que me ajudasse com os exemplos. Demonstramos como era para fazer a atividade. Disse-lhes, por fim, que deviam se gravar. Os alunos deram início a dinâmica. Passei pela sala para prestar atenção à produção oral e auxiliá-los, se solicitado ou se necessário. Percebi muita dificuldade dos estudantes de usarem os pronomes juntos (estos zapatos me los quedo) e muita dificuldade na posposição pronominal em verbos no infinito e no imperativo afirmativo. Notei que alguns alunos tiveram dificuldades com os demonstrativos e me pediram ajuda. Algumas vezes, intervi em suas falas para corrigir problemas com ‘esto/este’. Fiquei contente com a dinâmica. Acho que ajudou os alunos a se soltarem, a interagirem e, sobretudo, a praticarem a entoação nas perguntas que faziam e nas respostas que davam; a revisarem o vocabulário de roupa; e a usarem os complementos em situações significativas. A medida que os grupos iam terminando a dinâmica, pedia-lhes feedback. De modo geral, gostaram da atividade, porque lhes permitiu praticar mais as estruturas trabalhadas. Por outro lado, sentiram muita dificuldade no uso dos pronomes átonos. Uma aluna sentiu-se confusa. Outra aluna relatou que gostou muito da dinâmica e pôde praticar o conteúdo estudado. Por outro lado, uma aluna relatou que foi uma atividade muito boa, mas que os pronomes não lhe saíam fluentemente, sentia-se falando como um robô. Na sequência, os alunos puderam, cada um em seu turno, comentar com quais objetos haviam ficado, usando, novamente, as estruturas. Pudemos, então, reparar os enunciados, tornando-os mais adequados e inteligíveis. Enquanto uma aluna comentava com quais objetos havia ficado, um aluno se engasgou com água e demorou muito para se recuperar. Todos ficaram atônitos e inertes. Não consegui reagir, a não ser com perguntas para avaliar o seu estado físico. Depois de alguns minutos, o aluno se recuperou. Continuamos a dinâmica. Houve mais erros na colocação pronominal e no reconhecimento do gênero dos objetos. Em suma, acredito que tenha sido uma aula bem produtiva, apesar de alguns fatores emocionais, físicos e psicológicos. Modificaria uma coisa nesta atividade: no lugar de se trabalhar em pequenos grupos, seria melhor se trabalhassem em pares, assim podem praticar mais vezes. Pude constatar que, os alunos ainda não estão usando adequadamente a estrutura e precisam praticá-la mais na oralidade. Precisam apropriar-se dela. Seria bom ter outra sessão para poderem usar os pronomes átonos em situações significativas.

Aula 11

20 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: ser capaz de perceber entoações interrogativa, declarativa e enfática; ser capaz de perceber o acento (tônico) de palavra; saber acentuar ortograficamente uma palavra; e conhecer as regras gerais de acentuação. Iniciei a sessão conversando com os 18 alunos presentes, individualmente (comecei uns 5 minutos antes do início da sessão), perguntando-lhe como estava e o que havia feito no fim de semana. Além disso, entreguei-lhes as atividades corrigidas de entoação feitas nas aulas anteriores. Teci alguns comentários a este respeito. Depois, escutamos o áudio de um diálogo. Fizemos uma primeira escuta para compreender o contexto das situações e levantei algumas perguntas de compreensão do texto oral. Poucos participaram. Nesta primeira escuta, percebi que só uma aluna demonstrou reconhecimento da intenção na entoação da personagem do micro diálogo 2, porque foi a única que riu, espontaneamente. Os alunos estavam um pouco travados, não davam suas opiniões,

impressões, acerca do áudio. A timidez, descobriu-se, se deu pela falta de segurança nas informações que tinham e pela incompreensão do diálogo (geral e/ou específica). Os poucos que participaram responderam bem às perguntas propostas, mas deixaram uma resposta em suspensão e não conseguiram compreender alguns pontos específicos do diálogo. Após isto, fizemos a segunda escuta e resolvemos as questões anteriores. A intenção era pausá-la para compreender as partes. No entanto, preferi não fazê-lo, porque notei muitas expressões de compreensão das cenas e não quis interromper o momento. Refiz as mesmas perguntas de antes aos alunos, com o fim de confirmá-las (não havia dito que estavam corretas ou incorretas antes) e dar-lhes a oportunidade de participarem (principalmente quem não havia participado antes). De fato, muitos contribuíram com comentários —se comparado à primeira etapa— não rapidamente, mas em seu próprio tempo, ou seja, quando se sentiam preparados para comentar. Isto tomou um pouco do tempo da aula. Constatei que é impossível estabelecer um tempo para este tipo de atividade; se o professor realmente quiser que os alunos falem, deve esperar o tempo de cada um. Em seguida, fizemos a terceira e última escuta. Notei que mais alunos (não todos) reagiam às intenções das entoações dos personagens. Na sequência, escutamos quatro fragmentos (um por vez) do diálogo. O objetivo era perceber as entoações o seu significado no contexto. Direcionei os alunos com perguntas (sobre emoções, tom de voz) cujas respostas levavam à entoação. Provoquei-lhes perguntando-lhes como sabiam disto (da intenção por trás da entoação). Uma aluna comentou que é uma linguagem universal e por isso havia compreendido. A mesma aluna pontuou que não conseguia distinguir se um enunciado ('vamos a bailar a una discoteca') era uma pergunta ou uma declaração. Perguntei-lhes qual era o papel da entoação no discurso. Um aluno disse que era o de mostrar a intenção do falante. Outro aluno disse que a entoação dava vida ao conteúdo. Uma aluna disse que não precisava pensar na entoação em português, porque era natural para ela. Por outro, precisava pensar na entoação em espanhol. Acrescentou ainda que se praticar em espanhol será natural para ela, mas que agora não o é. Outro aluno citou que em uma entrevista de emprego o entrevistador muitas vezes não está interessado no que dizemos, mas em como dizemos. Ele disse que a maneira como dizemos algo, diz mais do que o conteúdo em si. Deu um exemplo de que uma pessoa diz estar feliz em seu trabalho e a entoação não corresponde ao que está dizendo. Este momento foi significativo, pois os alunos puderam refletir sobre o papel da entoação no discurso, contextualizadamente. Na sequência, pedi-lhes que desenhassem uma tabela com três colunas para três entoações. Escutamos, duas vezes, alguns fragmentos de entoações dos diálogos escutados. Depois, repeti os áudios classificando-os junto aos alunos em cada coluna e, ao mesmo tempo, pedia-lhes que repetissem os enunciados. Os próprios alunos corrigiram as suas respostas (com uma cor diferente) e, a partir disso, puderam autoavaliar-se. Uma aluna disse que não sabia distinguir uma entoação interrogativa de uma enfática. Outra aluna concordou com esta aluna. Outra aluna não conseguia entender a ascensão de uma interrogativa e a de uma enfática. Perguntou-me, então, se as duas subiam, igualmente, no fim. A aluna disse que, para ela, era melhor quando entendia todo o contexto, porque é mais claro e só escutando a entoação isolada não entende nada. Uma aluna disse que era mais fácil entender a entoação quando se podia ver a expressão da pessoa. Aquela aluna concordou com esta. Outra aluna continuava sem entender, então mostrei-lhe o desenho das curvas melódicas que tinha anotado em meu caderno. Pareceu entender. Pedi que todos se levantassem em torno de uma mesa. Mostrei-lhes os modelos de entoação de Font-Rotchés e Cantero. Todos pareceram entender melhor depois de visualizar o desenho. Ficaram impressionados com o esquema e com a porcentagem (de ascenso e descenso) no fim de cada entoação. Mostrei-lhes, ainda, as curvas de uma interrogativa no software Praat. Na sequência, trabalhamos o acento. Perguntei-lhes o que era acento. Uma aluna disse que se trata de sotaque, de identidade, de diferenças entre Espanha e Cuba. Perguntei-lhes qual era a diferença entre 'canto/cantó'; 'hablo/habló'. Conseguiram perceber a diferença e comentaram sobre a possibilidade de haver ambiguidades sem contexto. Na sequência, escutamos vários

fragmentos do diálogo para classificá-los quanto à tonicidade (início, meio e fim de palavra). A minha intenção era usar os áudios do diálogo com falantes nativos para esta atividade para que pudessem escutar outros falantes pronunciando. Mas percebi que foi bem difícil manipular os áudios, porque não se escutava com clareza. Os alunos tiveram dificuldades de percepção. Para as futuras atividades, penso que seria melhor que eu mesmo gravasse os áudios. Como precisei repetir várias vezes, perdi um bom tempo que poderia ser usado para fazer o jogo e o questionário que havia planejado e que não pude fazer por falta de tempo. Corrigimos juntos e eles puderam autoavaliar-se. Depois disto, pedi-lhes que, em duplas, interpretassem o diálogo (e o gravassem) atentando-se à pronúncia (entoação e acento). Puderam, então, praticar o que haviam trabalhado anteriormente. Ao término da gravação, pedi aos alunos que, a partir da classificação que haviam feito das palavras quanto à tonicidade, descobrissem quando acentuamos, graficamente, uma sílaba. Uma vez mais, pude constatar que a proposta de fazê-los buscar os padrões da língua e montarem as regras, funciona. Sistematizei o que haviam descoberto no quadro. Após isto, encerramos a sessão. Em suma, os alunos gostaram muito das atividades propostas nesta sessão. Soube pelo feedback durante e ao fim da sessão. Fiquei bastante contente com o resultado. Pensei que achariam a atividade cansativa e a fariam bem rapidamente, mas tudo isso provou-se diferente na prática. Para as próximas atividades — usando este ou novos materiais— vou gravar minha voz pronunciando as palavras, pois isto facilitará a compreensão e evitará a repetição excessiva.

Aula 12

21 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: conhecer a forma e os usos do pretérito perfeito; saber usar o pretérito ao contar a rotina sob um prisma inacabado; saber produzir entoações e acentuar tonicamente o ritmo das palavras na leitura; e treinar a pronúncia em leitura oral. Iniciei a sessão perguntando aos 16 alunos presentes —individualmente— três coisas que haviam feito neste dia (podiam, se quisessem, inventar). Muitos souberam usar o pretérito perfeito, sem ter conhecimento das regras. Outros tiveram dificuldades, seja com a formação, seja com o uso indiscriminado entre o perfeito e o indefinido (interferência do português). De modo geral, conseguiram transmitir a mensagem e autocorrigir-se (houve reparo) após sinalização dos erros. Uma aluna comentou à turma uma situação pela qual havia passado na Argentina. Ela contou que estava tentado comprar algo na feira e perguntou ao atendente quanto custava esse algo e ele não a entendeu. Ela tentou mais algumas vezes e continuou sem resposta. A aluna relatou que ele só conseguiu saber o que perguntava quando sua amiga, que é nativa, apareceu e fez a pergunta por ela. Houve, portanto, intercompreensão das partes. Ela explicou aos colegas a importância da entoação, baseando-se em sua experiência em um país hispano-americano. Os colegas ficaram bem atentos e interessados no relato da colega. Achei muito pertinente o comentário da aluna e, por isso, agradei sua contribuição. Na sequência, projetei um texto sobre o que fiz neste dia (desde a hora que me levantei até a hora de dormir). Pedi que cada aluno lesse um fragmento do texto (até uma pontuação). Depois, eu mesmo escolhia o próximo (chamando-o pelo nome). Os alunos puderam praticar a pronúncia na leitura ortoépica, pois a medida que cometiam erros, eu os sinalizava fazendo-lhes uma pergunta (como?), assim, puderam repetir o enunciado e autocorrigir-se, no caso de já saber a forma adequada, e/ou reparar o erro com o auxílio do professor. Um fato interessante deste momento foi que, ao fazer perguntas de compreensão do texto, os alunos relataram que não haviam prestado atenção ao conteúdo, mas sim à pronúncia. Havia alguns alunos com problemas em alguns sons. Reparamos os problemas (pedia sempre que a turma repetisse comigo para não perder a atenção do público e para não monopolizar o discurso). Além disso, um aluno que tem muita dificuldade com alguns sons (como ele mesmo relatou-me, quando passava por sua cadeira, pedindo-me

conselhos de como melhorar a pronúncia e desenvolver os sons /r/ e /x/) não conseguiu perceber os erros que cometia no som africado /tʃ/ e no som fricativo /x/, pelo que pedi a cada aluno, individualmente, que pronunciasse as palavras em que esse aluno teve dificuldade. Todos pareceram bem entusiasmados com isto, o próprio aluno ficou bem feliz e notei que estava percebendo o som através dos pares. Ele conseguiu incorporar a forma adequada depois disto. Expliquei-lhes o dever de casa. Na sequência, escutamos um diálogo, três vezes. Na primeira escuta, fiz-lhes perguntas de compreensão geral. Na segunda, perguntas específicas. Na última, confirmamos o que havíamos comentado e percebemos o todo do diálogo. Os alunos pareceram, desde o início do diálogo, entender cada situação, pois demonstraram suas reações e expressões espontaneamente. No que me diz respeito, o diálogo da aula passada e o trabalho que viemos desenvolvendo com a entoação ajudou muito a alcançar o nível de entendimento do texto oral tão rapidamente. Perguntei aos alunos se achavam o diálogo deste dia mais fácil que o da aula passada. Disseram-me que sim. Acredito que o nível de dificuldade dos dois seja o mesmo. Ambos apresentaram entoações interrogativas, declarativas e enfáticas. Lamento não ter trabalhado, explicitamente, a percepção da entoação no diálogo. Precisei deixá-la para outro momento para cumprir o cronograma de estudos planejado. Além disso, não quis repetir muito esse tema, posto que já o havíamos trabalhado aula passada. De todas as formas, eles puderam perceber as entoações na escuta e produzi-las, juntamente com o acento tônico das palavras, na leitura do diálogo que se realizou em seguida. Percebi, ao passear pelos alunos para avaliar a sua produção oral, que haviam melhorado muito na produção das entoações. Quando acabaram, pedi que se escutassem e se autoavaliassem. Na sequência, pedi que identificassem os verbos no pretérito perfeito e sistematizassem-nos em um quadro. Construimos, depois, juntos, um esquema no quadro (os alunos diziam o que haviam encontrado e eu o esquematiza no quadro). Puderam, então, perceber a formação do pretérito perfeito e dos participios passados. Um aluno me interrompeu para perguntar qual era a diferença entre 'esto' e 'este'. Expliquei com exemplos práticos, mas percebi que continuava sem compreender. Recorri à tradução, e pedi-lhe que os dissesse em português, já que se usam os demonstrativos da mesma forma em nossa língua. Após isto, leram a coro alguns participios irregulares e os usos do pretérito perfeito. Uma aluna interrompeu-me para tirar uma dúvida sobre o uso do pretérito perfeito e do pretérito indefinido nos países hispano-americanos e na Espanha. Comentei rapidamente. Trabalhamos bastante a leitura oral para melhorar a pronúncia das palavras. Na sequência, fizemos os exercícios planejados para esta sessão, oralmente, exceto dois, os quais fizeram individualmente e, depois, a coro, leram a resposta. Por fim, escutamos uma música e completamos os espaços em branco com os verbos no pretérito perfeito. Em suma, por mais que não tivéssemos trabalhado o ensino explícito da pronúncia, em uma aula com foco na gramática, não deixamos de lado a oralidade. Os alunos se serviram dela para praticar os sons da língua espanhola e, com isto, pude avaliá-los quanto à produção oral e propor tratamentos aos erros orais. No que me concerne, devo buscar novas formas de ensinar o ponto gramatical em contexto com o ensino da pronúncia, mas fazendo desta a protagonista e aquela a coadjuvante. Sinto que poderia ter aproveitado e planejado mais esta aula para a concretização disto. Talvez se todas essas atividades de gramática fossem gravadas em áudio por mim, de forma didática e contextualizada, poderia planejar um formulário para reconhecimento das estruturas, indutivamente, sem usar a escrita e introduzi-la depois. Penso que seria uma forma de alcançá-lo.

Aula 13

22 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: ver um filme; perceber as entoações em contexto; perceber o ritmo, o acento, a velocidade, as sinalefas e as pausas em contextos; e perceber os sons do espanhol. Neste dia (frio e chuvoso) eu estava muito gripado. Todos os sintomas da gripe me

pegaram de surpresa. Como estava com a voz fraca e com dores no corpo, não consegui ter forças de conduzir uma aula e proporcionar dinâmicas à turma. A melhor forma encontrada para contornar este problema foi passar-lhes um filme, de modo que pudessem perceber a língua real (ou pelo menos que simulava a fala espontânea). Cabe mencionar que, não consegui fazer o download da legenda do filme a que assistimos. Portanto, os alunos prestaram atenção unicamente às imagens e ao som do filme ("La tribu", 2018). A princípio, percebi alguns alunos dispersos, no telefone; mas os outros estavam bem atentos à trama. Ao longo da sessão, notei que os alunos, às vezes, conseguiam entender algumas situações engraçadas e riam disso. Dois alunos deixaram a sala de aula às 17h, porque foram à recepção dos calouros. Ao término do filme, fiz-lhes algumas perguntas. Disseram-me que gostaram do filme, apesar de não terem entendido tudo, apenas o contexto geral. Dois alunos relataram-me que conseguiram perceber as entoações. Uma aluna, comentou que sempre que ouvia hispano-falantes conversando tinha a impressão de que estavam brigando. Outra aluna disse ter percebido a aspiração do som /s/ e comentou que os personagens falavam muito rápido. Uma aluna relatou ter percebido a distinção entre /s/ e /θ/. Outro aluno disse ter achado as falas do personagem principal didáticas, pois, como havia sofrido um trauma, falava mais devagar. Depois disso, fiz a chamada e pedi que entregassem as redações que lhes havia passado como dever de casa. Em suma, esta sessão não constava no programa de estudos, mas foi necessária em vista do meu estado de saúde. Consegui contornar a situação, mas vou precisar recuperar o ritmo e me manter no planejamento.

Aula 14

23 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: revisar as formas do pretérito perfeito; fazer um mini teste do pretérito perfeito com os participios (ir)regulares; saber produzir entoações e pôr o acento tônico nas palavras. Iniciei a sessão com cinco minutos de atraso, porque a turma anterior precisou de um tempo a mais para terminar a tarefa. Cumprimentei os 15 alunos presentes e expliquei-lhes a agenda do dia. Começamos com a revisão do pretérito perfeito, pois havia notado muitos erros com esse tempo na correção das redações. Essa revisão consistiu em um jogo (Kahoot) de competição e velocidade. Os alunos responderam a 14 questões sobre o tempo verbal em destaque e leram, a coro, as frases (oralmente), completando-as com o verbo adequado. Na sequência, passei-lhes um mini teste. Dei-lhes vinte minutos para que o respondessem. Enquanto o respondiam, corrigia as redações que me faltavam. Muitos terminaram antes dos vinte minutos, mas não pude corrigi-lo, pois, um aluno chegou atrasado e precisou do tempo estipulado para concluí-lo. Depois, pedi que os alunos, com uma caneta de cor diferente, corrigissem o seu próprio mini teste. Com isto, queria que se autoavaliassem. Como o mini teste trazia o nome de cada aluno em posição de pronome (gosto de dar este toque de personalização), cada um leu a frase que lhe correspondia. Dessa forma, os alunos puderam treinar a pronúncia dos sons e das entoações. No meu computador, digitei as respostas corretas. Quando terminamos de corrigi-lo, pedi-lhes que identificassem os marcadores temporais nas frases. Um aluno estava muito estranho. Levantou-se e me pediu que o acompanhasse ao corredor. Relatou-me que ia trancar a disciplina, porque não havia conseguido responder ao teste. Confidenciou-me, ainda, que não se sentia capaz de acompanhar a turma, pois esta estava em um nível superior ao seu (ele havia conseguido concessão de créditos). Aproveitou o espaço para desabafar sobre os problemas com o seu grupo (do curta-metragem). Estava preocupado, pois, uma aluna havia desistido da disciplina (até então eu desconhecia o fato, pois havia entrado em contato com ela para saber o porquê de não estar assistindo às aulas e apareceu na aula no outro dia) e temia ser prejudicado pela falta de um componente do grupo. Relatou-me, ainda, que o grupo estava desorganizado e que não havia chegado a um consenso (achei

estranho, pois já havia entregado o roteiro do trabalho por escrito, com tudo pronto). Isto me tomou alguns minutos da aula. Entrei na sala. Entreguei-lhes as redações corrigidas. Na sequência, pedi-lhes que se juntassem em duplas e dois trios. Expliquei-lhes a atividade a que responderiam em forma de conversa. Notei que os alunos não estavam animados no começo, mas se soltaram ao longo da atividade. Enquanto conversavam sobre o tema proposto, passeava pela sala para ouvir os diálogos e interferir quando necessário. Procurei ficar um pouco distante, pois estava gripado. A este respeito, por causa dos sintomas, ainda me achava muito indisposto para conduzir uma aula. No entanto, precisei achar forças para seguir com o ritmo das aulas. Esta sessão não constava no planejamento de aulas original, mas foi necessária em vista de meu estado e das dificuldades dos alunos com o pretérito perfeito. Cabe mencionar que, havia planejado, para esta sessão, introduzir o pretérito indefinido, mas como não quis misturar os dois tempos verbais em um só dia, para não confundir os alunos, decidi postergá-lo para a próxima sessão. Assim, no tempo que ainda nos restava, isto é, em 50 minutos, decidi realizar essa atividade oral, a qual havia planejado para aula retrasada, mas que não foi possível empreendê-la em vista de falta de tempo. Pude perceber que, os alunos interagiram bem entre eles e puderam praticar a oralidade. Notei problemas na forma (gramática, léxico e pronúncia). Ademais, notei problemas nas entoações de alguns alunos. Como a atividade era bem livre, alguns não se atentaram às entoações, nem ao acento tônico das palavras ao falar. Os alunos só se atentaram a isto quando estimulados por mim ao passar por eles e ao corrigi-los. A medida em que as duplas acabavam as conversações, pedia-lhes uma autoavaliação sobre o que haviam percebido no diálogo: as dificuldades, os erros, os acertos... Muitos relataram problemas no vocabulário e na entoação. Perguntei-lhes como poderiam melhorar as suas dificuldades. Todos pareciam ter em mente o que precisavam fazer. Um aluno comentou que em sua fala havia muitas pausas de pensamento que atrapalhavam a comunicação. Outra aluna relatou que não falava fluidamente. Um aluno pontuou que os seus maiores problemas foram a entoação, o vocabulário e os verbos no passado. Uma aluna disse ter problemas para diferenciar espontaneamente a entoação de 'por que' (pergunta) e 'porque' (resposta). Na sequência, pedi que se autoescutassem para buscar mais informações para comentar sobre as dificuldades percebidas e identificar problemas na forma. Em suma, os alunos relataram que a aula foi proveitosa, em feedback. Eles puderam reparar os problemas encontrados anteriormente e ainda puderam interagir entre eles, usando o seu repertório linguístico e suas vivências pessoais. Não obtive sucesso no que se refere à prática do acento tônico de palavra e pouco no da entoação. De fato, preciso desenvolver atividades específicas que foquem somente nas questões de pronúncia. Preciso propor atividades que façam os alunos autoconscientizar-se do uso da competência fônica no discurso oral. Por outro lado, é preciso que usem-na em situações significativas de fala, não como meros exercícios estruturalistas.

Aula 15

24 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: falar sobre ações passadas; conhecer a estrutura e os usos do pretérito indefinido; e treinar a pronúncia. Antes de iniciar a sessão, soube de problemas com um grupo do curta-metragem. Uma aluna, de acordo com os colegas, não estava participando. Eles estavam adaptando o roteiro do trabalho para desenvolvê-lo em dupla. Descobriu-se, depois, que a aluna estava com suspeita de dengue e por isso a sua ausência. Iniciei a sessão com atraso (às 16h10), porque os alunos não chegaram pontualmente. Neste dia estiveram presentes 16 alunos. Expliquei-lhes a agenda do dia, as tarefas de casa e os exercícios de revisão a que deviam responder. Entreguei-lhes os minis testes da aula passada. Percebi, uma vez mais, que o clima interfere no ânimo dos alunos (sobretudo se for em uma sexta-feira). Todos pareciam letárgicos e inertes. Apesar disto, segui com minha proposta: perguntei a cada um o

que fizeram no fim de semana (para sensibilizá-los ao tema desta sessão). Disse-lhes que deviam dar três ações, reais ou fictícias. Dois alunos tiveram muitas dificuldades. Um desses alunos usava, constantemente, o pretérito perfeito, o que me tomou mais tempo do que havia previsto, pois precisei explicar as diferenças. À essas exceções, todos pareceram saber usar o pretérito indefinido antes mesmo de tê-lo estudado, estruturalmente. Na sequência, escutamos o primeiro diálogo. Fiz algumas perguntas de escuta sobre o texto oral. Insisti em que me dessem respostas completas, de sorte que usassem os verbos no passado nas respostas. Apenas quatro alunos de sempre responderam às perguntas. Os outros se mantiveram calados. Repeti o áudio e confirmamos as respostas. Depois, se juntaram em duplas e gravaram sua interpretação do primeiro diálogo. Na sequência, pedi-lhes que sublinhassem no diálogo todos os verbos no pretérito indefinido. Pedi-lhes, ainda, que sistematizassem os verbos em colunas de acordo com as desinências verbais. Após isto, construí uma tabela no computador com as três terminações de verbos. Os alunos me disseram quais verbos faziam parte de cada coluna. A partir disso, pedi-lhes que descobrissem quais eram as terminações para cada grupo verbal. Poucos participavam oralmente. Muitos prestavam atenção. Outros estavam distraídos no celular. De modo geral, o objetivo de explicar a gramática por indução foi alcançado. Revisamos o que haviam descoberto em um quadro para treinar a pronúncia a coro dos verbos conjugados. Depois, praticaram com exercícios de conjugação, de associação e de completar lacunas. Na sequência, fizemos a escuta do diálogo 2. Fiz perguntas de compreensão. Repeti o áudio e confirmamos às respostas. Os alunos, então, interpretaram o diálogo com um colega. Gravaram e subiram a gravação ao espaço correspondente na plataforma. Em seguida, pedi-lhes que sublinhassem no diálogo todos os verbos no pretérito indefinido. Os alunos fizeram o exercício 2. Tentei passar o exercício 4, de verbos irregulares, mas não conseguiram, pelo que decidi explicar as irregularidades antes. Depois, lemos a coro os usos do pretérito indefinido e os seus marcadores temporais. Na sequência, voltamos aos exercícios. Por fim, escutamos uma música e completamos os espaços com os pretéritos estudados, a saber: imperfeito, perfeito e indefinido, respectivamente. Contrastamos rapidamente os três. A sessão terminou no horário previsto. Em suma, neste dia, eu estava, a princípio, animado, mas depois de ouvir algumas queixas de alguns alunos sobre o trabalho; do descomprometimento de alguns; e do atraso constante de outros, fiquei desmotivado. A este respeito, um grupo havia se fragmentado muito, pois uma aluna abandonou o curso e outra estava doente e não participava. Uma aluna disse, em sala, que não achava produtivo a filmagem do curta-metragem, pois não estava usando o conteúdo que aprendia nas aulas e que preferia fazer uma prova escrita. Um aluno disse que preferia fazer o trabalho, porque focavam mais a oralidade, mas com os problemas com o seu grupo, preferia fazer prova. Em suma, sinto que algumas pessoas não sabem trabalhar sociavelmente, coletivamente, tampouco sabem tomar a liderança para resolver conflitos internos. Ademais, alguns alunos estão estagnados na forma de avaliação tradicional por ser mais confortável e não exige que lidem com a vida em sociedade em apenas uma parte do que é de fato. Nesse sentido, há crenças de alguns alunos que merecem ser debatidas. Enfim, acredito que esta aula foi produtiva, mas não a repetiria. Precisei condensá-la para seguir o cronograma. A ideia, a princípio, era trabalhar o pretérito indefinido em duas sessões com foco na pronúncia. Queria analisar os áudios, fazendo que os alunos percebessem as entoações fragmentadas, as quais incorporavam os verbos no passado e, só então, induzir os alunos a pensarem na gramática, como um excerto do áudio. Por último, propor algumas perguntas às que os alunos respondessem em forma de conversação. Infelizmente, não se concretizou. Quanto à pronúncia, ficou em segundo plano. Não é muito fácil trabalhar explicitamente com ela como pensava. É um desafio.

Aula 16

27 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: contrastar os usos dos pretéritos perfeito e indefinido; falar sobre ações passadas; e treinar a pronúncia em sala. Neste dia (frio e chuvoso) estiveram presentes 14 alunos. Três alunas faltaram à aula, porque estavam doentes, segundo o que me informaram os alunos. Dois alunos abandonaram o curso por motivos laborais. Iniciei a sessão com poucos alunos. De modo a aproveitar o tempo, perguntei-lhes como passaram o fim de semana. Deviam contar três ações sobre o que fizeram. Após isto, projetei o jogo (Kahoot) no quadro e pedi-lhes que entrassem usando o código da tela. Um aluno estava sem celular, então lhe emprestei o meu. Todos estavam bem competitivos e animados. De modo geral, responderam bem às questões, apesar de alguns equívocos de uso com determinados marcadores temporais. A medida que concluía cada questão do jogo, pedia-lhes que, a coro, lessem o enunciado. Ademais, esclareci as dúvidas que surgiram. Na sequência, disse-lhes que faríamos um mini teste. Alguns alunos ficaram, a princípio, nervosos, pois não sabiam dele. Depois de 20 minutos, o corrigimos. Na correção, cada aluno leu um enunciado. Pedia sempre a confirmação da turma para, então, escrever a forma adequada (digitei-as no computador no arquivo digital do mini teste). Enquanto corrigíamos, pedia-lhes que dissessem qual era o marcador temporal de cada enunciado e sublinhava-o, em amarelo, no meu computador. Em um momento, em determinado enunciado, uma aluna questionou uma correção de forma muito petulante. Entendi a sua colocação como uma contradição ao havia dito. A aluna insistiu em seu posicionamento. Cansado de explicar-lhe a mesma coisa, disse-lhe que por que era sim e que consultasse o material que lhes havia entregado. A aluna se conteve. Depois, em um outro momento, fui a sua mesa, expliquei-lhe pacientemente o enunciado novamente e pedi-lhes desculpas pela forma como falei. A aluna pareceu ter entendido. O engraçado da história foi que ela disse ter feito uma pergunta, mas entendi como uma declaração bem enfática. Na sequência, dividi os alunos em duplas e um trio. Expliquei-lhes a atividade que iriam fazer. Pedi que uma aluna (a da discussão anterior) me ajudasse a mostrar como deveriam fazer a atividade. Os alunos iniciaram os diálogos. Percebia, andando pela sala, alguns erros e os corrigia. O curioso foi que muitos se serviram da correção pelos pares, isto é, um aluno A não sabia a forma correta, então o aluno B lhe ajudava, vice-versa. Quando terminaram o diálogo, pedi-lhes que escutassem a gravação e anotassem os erros cometidos, oralmente, em um papel para que os comentássemos depois. Mostrei-lhes o conjugador da Real Academia para que buscassem as formas corretas dos verbos incorretos. Os alunos, então, se autoavaliaram e me comentaram as principais dificuldades e os erros. Muitos puderam identificar os erros e sabiam o que deviam fazer para não tornar a cometê-los ou poder, caso se equivocassem, autocorrigir-se. Apesar de não ter trabalhado a pronúncia explicitamente, sinto que os alunos puderam usá-la na oralidade. Em suma, os objetivos planejados para esta aula foram alcançados e conseguimos fazer tudo que constava em nossa agenda.

Aula 17

28 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: descrever ações em desenvolvimento; descrever ações que se repetem com frequência; falar sobre ações que se realizam no momento em que falamos. Neste dia, estiveram presentes 14 alunos (3 faltaram). Iniciei a sessão com um pouco de atraso, pois precisei concluir a atividade que havia desenvolvido com a turma anterior. Não interagi com os alunos como costumo fazer no início das aulas. Comecei com uma escuta para a sensibilização do tema que iríamos estudar. Os alunos escutaram três vezes. Fiz-lhes perguntas de compreensão oral. Na sequência, pedi-lhes que notassem a estrutura relativa à ação dos personagens do diálogo. Eles não conseguiram se lembrar, apesar de terem comentado-a antes, pelo que precisei repetir o áudio. Isto feito, anotei, no quadro, o que me diziam. Alguns alunos

participaram. Os outros ficaram calados. Depois disto, perguntei-lhes qual era a estrutura que constava no corpus extraído do texto oral. Puderam identificar o verbo 'estar' e o gerúndio. Surgiu a dúvida de um aluno sobre o pronome reflexivo e a acentuação de uma estrutura. Disse-lhe que lhe explicaria em seguida. Perguntei-lhes sobre o verbo 'estar': em qual tempo estava e como se conjugava neste tempo. Foram capazes de rememorar esta conjugação. Então, perguntei-lhes a outra parte (gerúndio): como se construía. Anotei suas respostas no quadro. Identificaram, ainda, alguns verbos irregulares no corpus extraído do diálogo. Comentamos esses verbos e acrescentei outros, oralmente, em forma de ditado. Surgiram muitas dúvidas sobre a pronúncia e a ortografia do som /x/, quando ditei 'corregir'. Precisei, então, explicar-lhes, indutivamente, quando usar este som na oralidade. Construimos, a partir de exemplos de palavras de que os alunos se lembravam, um quadro que relacionava pronúncia e ortografia ao som em questão. Treinamos a pronúncia desse som. Um aluno ficou com dúvida na diferenciação desse som fricativo com os sons vibrantes múltiplo e simples. Trabalhamos, indutivamente, a partir de exemplos práticos que os próprios alunos aportavam, quando usá-los. Recitei-lhes dois trava-línguas de que me lembrava. Ficaram impressionados e demonstravam expressões de espanto. Repeti-os, pausadamente, e pedi-lhes que repetissem na sequência. Pedi-lhes que treinassem um pouco os trava-línguas com os colegas. Na sequência, expliquei a dúvida do aluno sobre a colocação pronominal. Fixamos alguns exercícios e os corrigimos. Surgiu a dúvida de um aluno de como se pronunciava corretamente a palavra 'llamar'. Para responder a esta pergunta, perguntei-lhes qual era a diferença entre /seka'jo/ (el niño se cayó) y /seka'jo/ (el niño se calló). Ficaram em dúvida, pois não viram o enunciado por escrito. Anotei-o, no quadro, e puderam compreendê-lo. Perguntei-lhes como pronunciavam as duas palavras: igual ou diferentemente. Uma parte disse que igual, outra parte disse que diferente e o restante se absteve da resposta. Expliquei-lhes o fenômeno 'yeísmo'. Comentei os alófonos para o som em evidência. Expliquei-lhes também o som lateral de 'll', igual ao do português. Pareceram surpresos com as informações. Na sequência, pedi a cada aluno que criasse três frases usando as estruturas 'estar + gerúndio', com os pronomes antepostos e pospostos; e uma sem pronome. Antes de lerem-nas, passei por cada aluno para avaliar o que haviam escrito e auxiliá-los, se necessário. Fizemos mais exercícios. Por último, descreveram imagens, oralmente, sobre as ações dos personagens em uma praia. Em suma, os alunos estavam bem dispersos neste dia. Acredito que todos estamos cansados do ritmo de aulas diárias. Estes últimos dias foquei bastante na gramática e me perdi um pouco do caminho do desenvolvimento da pronúncia. Ela apareceu como apêndice nas aulas. Reconheço a dificuldade de trabalhá-la quando se têm muita gramática que ensinar. Os alunos têm muitos problemas com os pretéritos e, sabendo disso, precisei focar neles, pois exige-se que os dominem para os próximos níveis.

Aula 18

29 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: ser capaz de fazer o pedido em um restaurante; e conhecer o léxico de alimentos. Estiveram presentes neste dia 14 alunos (3 faltaram). Iniciei a sessão cumprimentando os alunos. Pedi-lhes, individualmente, que dissessem três coisas que haviam feito hoje. Só um aluno teve dificuldades em usar o tempo verbal adequado. Os outros alunos usaram muito bem o pretérito perfeito. Na sequência, pedi-lhes que lessem um texto com o léxico de utensílios de mesa. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto. Depois, pedi que cada aluno lesse uma parte do texto. A maioria pronunciou bem. Resolvemos dúvidas de vocabulário. Responderam verdadeiro ou falso as alternativas propostas, oralmente, e justificaram as falsas. Na sequência, pedi-lhes que lessem o segundo texto (diálogo) e respondessem às questões propostas. Depois, cada um leu um fragmento do texto. Resolvemos

dúvidas de vocabulário e corrigimos o exercício. Na sequência, expliquei-lhes a próxima que deveriam criar um diálogo por escrito para entregar e interpretar, conforme o modelo apresentado. Dei-lhes 20 minutos para criarem uma situação em dupla. Enquanto elaboravam-na, escrevia no quadro alguns léxicos que lhes poderiam ser úteis (frutas, verduras, carnes e frutos do mar e alimentos do dia a dia). Na sequência, os alunos se levantaram e apresentaram os diálogos aos colegas e se gravaram. Fiquei muito feliz com o desempenho deles. Houve diálogos bem criativos e alguns usaram o léxico escrito no quadro. Os alunos entonaram bem as perguntas e as declarações. Mas na suspendida alguns não alcançaram a curva adequada. Depois de apresentarem, pedi que repetissem o enunciado em que haviam se equivocado e conseguiram entonar adequadamente. O nervosismo pode ter atrapalhado um pouco. Uma aluna comentou, em particular, que se sentia muito nervosa na hora de apresentar e estava muito preocupada em falar sem erros, com os sons corretos e acabava se atrapalhando na pronúncia. De modo geral, os alunos se saíram bem. Ao término das apresentações, trabalhamos com o vocabulário posto no quadro. Os alunos repetiram, a coro, a pronúncia das palavras. Depois, solucionei com mímicas, comparações e tradução, em alguns casos, as dúvidas dos alunos. Estive sem computador estes últimos dias, pois está com problemas técnico; se não, teria lhes passado o material visual. Em suma, a aula deste dia foi bem mais produtiva que a do dia anterior, pois os alunos puderam interagir mais entre eles e criarem diálogos, trabalhando a escrita e a oralidade. Não houve ensino explícito da pronúncia, mas com as situações orais os alunos puderam desenvolvê-la em contexto.

Aula 19

30 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: escrever uma receita de comida; dar instruções; e revisar o vocabulário de comida. Neste estiveram presentes 15 alunos. Iniciei a sessão pedindo a cada um que contasse três coisas que haviam feito hoje, ontem e anteontem. Com isso, quebramos um pouco o gelo e trabalhamos a oralidade. Na sequência, expliquei-lhes a tarefa deste dia. Depois, pedi que abrissem o material enviado com três receitas. Pedi que cada aluno lesse um fragmento da receita e, enquanto liam, tinha que conjugar o verbo no imperativo afirmativo de 'tú'. Com a ajuda de uma tabela com as terminações, os alunos não tiveram muitas dificuldades. Seguimos neste ritmo com as outras receitas, sempre oralmente. Cabe mencionar que, após a leitura de cada receita, abri o espaço para resolver dúvidas de vocabulário. Na sequência, depois de praticar o imperativo e a pronúncia na leitura das receitas, pedi-lhes que criassem em duplas e um trio, uma receita de uma comida inventada por eles mesmos. Não podia ser algo já existente. Para isto, deviam usar o léxico da aula passada. Dei-lhes, a princípio, 10 minutos, mas muitos não conseguiram terminar, pelo que lhes dei 10 minutos a mais. Enquanto escreviam, passeava pela sala auxiliando-os. Além disso, pedi a cada dupla que explicasse seu prato, fazendo uma analogia ao programa Masterchef. Os alunos pareceram ter gostado bastante desta atividade. De fato, se divertiram bastante e criaram pratos bem interessantes. Na sequência, apresentaram seus pratos aos colegas e se gravaram enquanto lhes explicava. Os alunos escreveram a receita e a transmitiram. Quando todos acabaram de apresentar, pedi a cada um que dissesse qual receita preferia (não podia ser a sua). Na sequência, revisamos o vocabulário de comida e utensílios de mesa em um grupo de competição em pequenos grupos (duplas e um trio). Usei o computador de uma aluna (Camila) pois o meu estava com problemas técnicos. Como sabia que o levava sempre às aulas, levei o meu pen drive com o jogo e o cabo hdmi. Os alunos ficaram bem animados e super-competitivos. Notei que muitos não sabiam os nomes das verduras e com o jogo puderam revisar. Por último, somamos as pontuações para saber quem era o campeão do jogo. Em suma, os alunos elogiaram a aula deste dia. Segundo

eles foi bem proveitosa. Novamente, não trabalhei com o ensino da pronúncia explicitamente, mas sim com a oralidade e a interação entre os alunos.

Aula 20

31 de janeiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: pedir e dar instruções sobre como ir a um lugar; e praticar o imperativo afirmativo de segunda pessoa do discurso no singular. Neste dia, estiveram presentes 15 alunos. Iniciei a sessão cumprimentando os alunos e pedindo-lhes que dissessem três ações usando os marcadores ‘hoy’, ‘ayer’ e ‘anteayer’. Usaram os passados corretamente. Para as próximas aulas, em vez de pedir declarações, vou fazê-los interrogarem. Na sequência, perguntei-lhes o que havíamos estudado aula passada. Pedi-lhes que dissessem quais eram os usos do imperativo. Alguns alunos participaram. Pedi-lhes, ainda, que me dissessem como formávamos o imperativo. Todos participaram bem. Na sequência, conhecemos os irregulares e fizemos exercícios. Os alunos responderam aos exercícios individualmente em seus cadernos. Depois, escolhi dois alunos que já haviam acabado o exercício (no tempo estipulado) para ir ao quadro e responder a uma questão. Depois, tinham de escolher outros colegas para ir ao quadro. Com isto, os alunos se moveram um pouco pela sala e se despertaram. Após isso, pedi que cada aluno lesse um enunciado do exercício. Corrigimos juntos. Quando havia um enunciado incorreto e alguém o identificava, este ia ao quadro e o corrigia. Fizemos mais uma rodada de exercícios e seguimos o mesmo ritmo. Funcionou muito bem. Os alunos não ficaram em nenhum momento dispersos. Estavam atentos à elaboração e correção dos exercícios. Havia um terceiro exercício, mas o passei para casa, pois não daria tempo de fazê-lo. Na sequência, escutaram uma música e completaram os espaços com o imperativo cantado. Corrigimos oralmente. Depois, pedi que todos cantassem para praticar os sons. Perguntei-lhes se tinha o hábito de escutar músicas em espanhol. Muitos disseram que tinham, mas quando lhes perguntei se cantavam, fiquei surpreso, pois só escutavam. Expliquei-lhes a importância de cantar para o ritmo, as sinalefas, os sons, entre outros. Na sequência, perguntei-lhes quais lugares havia na cidade. Poucos comentaram. Então, lemos uma lista que havia escrito no quadro mais cedo. Pedi que pronunciassem cada palavra depois de mim. Resolvemos dúvidas de vocabulário. Na sequência, propus-lhes uma atividade comunicativa, em que deveriam simular uma conversa pedindo e dando informações de como ir a algum lugar na cidade. O exercício foi pensado para uma dupla. No entanto, havia uma aluna que ficaria só, pelo que fiz com ela. Eu lhe fiz as perguntas e elas a respondeu. Precisarei modificar o formato desta atividade para este tipo de circunstância. Quando acabamos, pedi o feedback das duplas que já haviam acabado. Relataram problemas de vocabulário, de alguns erros na forma do imperativo, mas disseram que alcançaram o objetivo. Uma dupla estava escrevendo primeiro para depois gravar. Disse-lhes que não era o objetivo da atividade. Perderam muito tempo e foram interrompidos com a próxima atividade. Aos dez minutos do término da aula, pedi a cada aluno que escrevesse uma ordem. Depois, tiveram que escolher uma pessoa e dizer a ordem para a ela. A pessoa teve que realizar a ação de alguma forma (mímica, interpretação...). A dinâmica funcionou muito bem. Os alunos pareceram bem entusiasmados com as interpretações dos colegas.

Aula 21

03 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: pedir e dar direções para ir de metrô; praticar as entoações em diálogo; usar o imperativo afirmativo; e diferenciar e saber usar registros formais de informais. Neste dia estiveram presentes 14 alunos (3 faltaram). Iniciei a sessão cumprimentando os alunos e perguntando-lhes três coisas que haviam feito no fim de semana. Primeiramente, eles

declararam três ações. Depois, pedi-lhes que transformassem essas mesmas declarações em perguntas. Alguns entonaram como uma ênfase e outros como declaração, pois tiveram dificuldade de subir o tom da pergunta. Auxiliei-os e conseguiram se aproximar da entoação interrogativa adequada. De modo geral, foi um bom exercício. Isto, pois, ajudou a quebrar o gelo e treinar a pronúncia de forma contextualizada e não isolada. Além disso, os alunos puderam trabalhar com o pretérito indefinido e usar léxicos diferentes. Na sequência, sensibilizei-os com uma atividade de escuta, que consistia em um diálogo entre um bilheteiro e um cliente. Este pedia, aquele, informações para ir de um lugar a outro de metrô. Fiz-lhes perguntas de compreensão auditiva. Os alunos participaram bem. Após isto, pedi-lhes que, em duplas, praticassem o diálogo escutado (mostrei-lhes o texto escrito neste momento) e se gravassem. Na sequência, trabalhamos com os registros formal e informal a partir da mostra anterior. Depois, fizemos uma tabela recapitulando as terminações do imperativo afirmativo para ajudar os alunos na atividade que iriam fazer. Na sequência, projetei o plano do metrô de Brasília e dei-lhes um exemplo de como deveriam fazer a atividade. Em duplas, praticaram as situações, oralmente, mas não se gravaram neste momento. Em seguida, projetei o plano do metrô de Madrid e pedi-lhes que elaborassem microdiálogos pedindo e dando informações a partir de situações determinadas. Eles, então, precisavam buscar no plano o trajeto e escrevê-lo. Enquanto trabalhavam, passeava pelas duplas para avaliá-los e auxiliá-los. Muitos tiveram dificuldades de encontrar os lugares no plano. Uma aluna relatou que achou a atividade chata, porque tinha de buscar no plano. Acredito que essa busca no plano ajudou os alunos a interagir entre eles e, principalmente, a usarem suas habilidades cognitivas. Além disso, a dinâmica não permitiu em nenhum momento que os alunos se dispersassem. Depois de criarem 7 microdiálogos (por escrito), tiveram que praticá-los, em duplas, e gravar-se. Esta atividade levou bastante tempo. Por último, passei-lhes o vídeo de uma música.

Aula 22

04 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: apresentar os curta-metragens dos alunos. Neste dia estiveram presentes todos os alunos e o público externo (alunos de outra disciplina que ministro (Língua Espanhola 4, que neste mesmo dia, mais cedo, expuseram a sua tarefa final: “Sesión LEA de Tele y Radiodifusión”) e os amigos dos alunos que estavam expondo os curtas). Todos ficaram muito contentes com o trabalho final. De fato, os curtas ficaram ótimos. O resultado foi muito bom. Fiquei bastante satisfeito. Notei que a pronúncia dos alunos melhorou significativamente. Iniciei a "Sesión LEA de Cine" às 16h e encerramos às 17h15. Cronometrei com antecedência o tempo de que disporíamos, e escolhi não preencher o tempo restante com atividades. No entanto, fiz um encerramento formal e agradei a todos os presentes e todos os alunos. A opinião dos alunos acerca do trabalho será levada em consideração no questionário de autoavaliação disponibilizado na plataforma.

Aula 23

05 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: perceber os sons do espanhol em contexto; escutar um programa de rádio; ser capaz de comentar informações sobre o documento sonoro, oralmente; e fazer a autoavaliação do curso. Neste dia não estiveram presentes duas alunas. Iniciei a sessão cumprimentando os alunos e parabenizando-lhes, novamente, pelos curtas-metragens. Após isso, pedi-lhes que me fizessem três perguntas para treinar a entoação interrogativa. Todos enunciaram-nas muito bem (à exceção de um aluno, que teve dificuldades). Fiquei bastante satisfeito com o resultado. Na sequência, escutamos um programa de rádio sobre um relato

peçoal da história. No quadro, havia algumas perguntas gerais, às quais os alunos tiveram de responder. Ao término do áudio, pedi a cada aluno, por turno, e seguindo a ordem das perguntas, que respondessem-nas oralmente. Todos participaram, algumas informações estavam equivocadas, mas foram capazes de comentar, oralmente, o que haviam escutado. Meu papel foi similar ao de um detetive, instigando os alunos com perguntas, sempre questionando o porquê das informações dadas até que eles esgotassem o seu repertório. Fiquei bastante satisfeito com o resultado desta primeira escuta, pois todos participaram e conseguiram pegar boa parte do conteúdo do texto. Houve dificuldades, mas, sinceramente, não esperava que conseguissem de cara, pois é um áudio que já havia trabalhado com níveis mais avançados e sentiram muita dificuldade. Fiquei surpreso, pois um grupo básico conseguiu, em apenas uma escuta, dar mais informações do que outros mais avançados. O inconveniente foi que alguns alunos chegaram atrasados e não puderam participar da atividade, pois não escutaram o áudio. Contudo, na segunda escuta, puderam participar com algumas informações. Esta escuta foi para que os alunos confirmassem o que haviam dito. Comentamos alguns detalhes do texto oral e os alunos pediram uma última escuta. Depois de terem participado bem e esgotado informações que haviam apreendido do texto, pedi-lhes que anotassem todas as informações em uma folha separada para entregar-me. Depois, perguntei-lhes se tinham dúvidas de vocabulário. Disseram-me que não. Projetei-lhes, então, o texto transcrito e puderam escutar o áudio acompanhando sua transcrição. Todos ficaram bem atentos. Vi algumas caras espantadas, isto porque havia informações que não haviam percebido no texto (soube depois quando lhes perguntei o porquê das expressões assustadas). Uma aluna soltou uma exclamação audível com o um fragmento da história. Na sequência, pedi-lhes que corrigissem o que haviam escrito com as respostas projetadas. Passamos, então, para as dúvidas de vocabulário que surgiram. A maioria das dúvidas surgiram de um aluno. Pedi aos colegas que lhe explicassem-nas, a condição de que soubessem. Se não, eu tentava explicar-lhe. Por último, pedi-lhes que respondessem a um questionário de autoavaliação na plataforma. Tiveram meia hora para respondê-lo. Muitos relataram que sentiram uma melhora na pronúncia. Alguns relataram, ainda, ter dificuldades com as entoações e comentaram que precisam estudá-la e praticá-la mais. No fim da sessão, uma aluna comentou que os alunos de língua espanhola 2 estavam melhores, no que se refere à oralidade, do que os alunos de língua espanhola 4. Ela percebeu isso a partir da exposição das notícias dos alunos da outra turma. De fato, a sua observação tem base. Treinei muito mais a pronúncia e as entoações com língua 2 do que com língua 4. Outras alunas também perceberam o mesmo. Acharam que a turma a que assistiram era língua espanhola 3. Ficaram surpresas quando disse que era a 4. Em suma, gostei desta aula, pois foi bem produtiva não só no nível de percepção fônica, mas também pelos dados colhidos a partir da autoavaliação pessoal dos alunos.

Aula 24

06 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: ser capaz de dizer a hora; e praticar a entoação interrogativa e declarativa (ao perguntar e dizer a hora). Neste dia, só uma aluna faltou, mas a havia visto mais cedo no corredor. Iniciei a sessão cumprimentando os alunos e pedindo-lhes que me perguntassem três coisas para praticar a entoação interrogativa (a maior dificuldade deles) e quebrar o gelo. Poderia pedir-lhes que pratiquem isto em duplas nas próximas aulas. Na sequência, projetei um material para expressar a hora; indicar os minutos transcorridos usando ‘y’ e ‘menos’; expressar hora aproximada; e expressar duração de tempo. Cabe dizer que, os alunos leram a coro todo o texto escrito com os exemplos e puderam praticar os sons e as entoações. O grupo estava bem animado neste dia (apesar da chuva e do frio). Isto me motivou. Estava bem animado também. Na sequência, projetei um exercício, não exaustivo, e dei-lhes

cinco minutos para que respondessem-no. Depois, pedi-lhes que fossem, cada um por vez, ao quadro para respondê-los por escrito. Este sempre é um momento de interação, pois os alunos que não sabem a resposta ou têm dúvidas perguntam-nas ou pedem ajuda aos colegas. O ambiente fica bem leve e descontraído. Além disso, quem não conseguiu terminar, pode concluir suas respostas. Após isso, corrigimos juntos. Quando aparecia um erro, perguntávamos se estavam de acordo com a resposta. O primeiro que reconhecesse o erro ganhava o marcador vermelho para ir ao quadro e corrigi-lo. Na sequência, dividi os alunos em trios e dois quartetos. Projetei um jogo sobre a hora. Expliquei-lhes as regras do jogo. Fiquei responsável por gerenciar a pontuação no quadro, passar os slides e verificar as respostas junto à turma. À esta, coube-lhe gerenciar o tempo dos colegas (cronometrando no celular). Ao fim da atividade, os alunos puderam perguntar e dizer a hora adequadamente. Notei alguns problemas fônicos com os números (de 17 a 29). De fato, os alunos sempre têm muitas dificuldades com essas duas construções, independentemente do nível. Contudo, todos pareceram estar bem cientes de como era a forma correta. Em suma, fiquei bastante satisfeito com esta aula, pela dinâmica e bom ânimo dos alunos. Não foi uma aula monótona, mas leve e descontraída. O papel principal centrou-se nos alunos; enquanto o meu, restringiu-se à administração do tempo e das perguntas.

Aula 25

07 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: revisar o pretérito indefinido; e praticar as entoações. Neste dia, cinco alunos faltaram. Acredito que o motivo foi a chuva forte e o frio aliados à sexta-feira. Iniciei a sessão cumprimentando os alunos e pedindo a cada um que criasse um enunciado interrogativo, declarativo e suspenso. Todos conseguiram enunciar muito bem os dois primeiros, à exceção de um aluno; mas na suspenso tiveram um pouco de dificuldade por causa da falta de pausa. Todos estavam em um ritmo lento pelo cansaço e pelo frio. A programação desta aula caiu como uma luva neste dia, pois consistia em um jogo de competição —em equipe— para revisar o pretérito indefinido dos verbos (ir)regulares. Como já acabamos o conteúdo proposto, estamos cobrindo as carências identificadas na autoavaliação. No jogo, havia enunciados interrogativos, declarativos, enfáticos e suspensos nas construções a que tinham que completar com a forma adequada dos verbos. A atividade mostrou-se bem produtiva, pois os alunos puderam interagir, em equipe, e usar a oralidade para trabalhar com um tema gramatical. Os alunos tiveram muitos problemas com os verbos irregulares, mas resolveram-nos com os erros e acertos de cada grupo. Fiquei muito satisfeito com o resultado da atividade. Cabe mencionar que, nunca havia acabado este jogo com outras turmas de mesmo nível, anteriormente; contudo, nesta turma fomos capazes de terminá-lo e ainda nos sobrou tempo, o qual aproveitamos com outro jogo online (kahoot) para contrastar os pretéritos perfeito e indefinido. Depois, escutamos uma música e completamos os espaços com os verbos no indefinido. Duas alunas pediram para escutar outra música (“Mucho más allá”, Frozen). Uma aluna que é cantora cantou o coro da música, presenteando-nos com o poder de sua voz.

Aula 26

10 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: revisar os 4 tipos de entoação; perceber e produzi-los. Neste dia, estiveram presentes 15 alunos. Iniciei a sessão com um pouco de atraso por causa da exposição dos cartazes da turma anterior. Pedi-lhes que se separassem em grupos de 3 ou 4. Anotei os nomes dos grupos no quadro. Expliquei-lhes como seria o jogo. Pareceram bem animados. Havia uma árvore com várias maçãs enumeradas. Cada grupo escolhia uma maçã. Em cada uma delas havia ou um enunciado em áudio (a maioria já havia sido trabalhada em sala de aula antes)

ou uma bomba (que fazia passar a vez). Os grupos deviam, cada um em seu turno, repetir o áudio reproduzido (uma única vez), gravá-lo em um só arquivo e dizer à qual entoação correspondia. Um celular (de alguém do grupo) passava por eles gravando as repetições, como um microfone. Todos pareceram bem motivados com o jogo. Cabe mencionar que todos os grupos precisaram gravar-se, em caso de que o grupo anterior não acertasse, e assim, ter a chance de ganhar os pontos com a resposta adequada. Havia maçãs com um, três ou quatro enunciados, com entoações iguais ou diferentes. Se a maçã viesse com três áudios, ganhavam três pontos —na condição de que acertassem a que tipo de entoação se referiam. Percebi que as maiores dúvidas dos alunos foram as entoações enfáticas. Sempre as confundiam com as declarativas ou com as interrogativas. Eles diziam que percebiam os enunciados subindo, mas não se davam conta de que isso ocorria pelo ritmo e da acentuação de sílaba. Tentei explicar-lhes isso demonstrando-lhes curvas no quadro e explicando o ritmo silábico, comparando-o com o português e contrastando-o com ritmo acentual do inglês (língua que tinham mais contato no curso deles). De modo geral, os alunos puderam praticá-las em grupos, interagindo entre eles e autocorrigindo-se quando erravam. Percebi que os próprios pares repararam os enunciados dos colegas e com isto estes puderam melhorar a entoação e a pronúncia. Em suma, esta atividade funcionou muito bem para o objetivo proposto. Testei a mesma atividade em dois grupos diferentes, um inicial e outro mais avançado. No primeiro, as maçãs que continham três ou quatro enunciados causaram problemas para os alunos. Eles torciam para vir um só enunciado. Já no segundo, foi o oposto: eles ficavam desmotivados quando vinha um só enunciado, torciam para vir quatro ou três áudios. Notei, em ambos os grupos, que se sentiam mais confortáveis com os áudios com os quais já haviam trabalhado. No entanto, quando vinha áudios que nunca haviam escutado gerava mais comicidade e surpresa entre eles. Se divertiam, pois repetiam-nos de modos diferentes e muitas vezes desiguais ao original, como a brincadeira ‘telefone sem fio’. Em suma, a atividade funcionou muito bem nas duas turmas. Preciso melhorar para as próximas vezes o nível de dificuldade dos enunciados, em número e em conteúdo.

Aula 27

11 de fevereiro de 2020

Os objetivos desta aula foram: ser capaz de recusar um convite/uma proposta; praticar as entoações; redigir um diálogo e interpretá-lo aos colegas. Neste dia, estiveram presentes todos os alunos. Iniciei a sessão cumprimentando todos os alunos. Pedi que cada aluno me dissesse três coisas (a critério deles), tema livre. Estava bem feliz e motivado. Isto não passou despercebido. Duas alunas construíram enunciados citando a animação e energia do professor. Depois disso, expliquei-lhes que escutariam um diálogo e deviam responder a três perguntas. Na primeira escuta foram capazes de responder a tudo o que lhes havia perguntado. Na segunda escuta, pedi-lhes que identificassem expressões que indicavam aceitar e recusar um convite. Fizeram-no muito bem. Na sequência, escutamos outros dois diálogos. Fiz-lhes algumas perguntas e as responderam corretamente. Todos estavam bem participativos e animados. Depois de ter trabalhado os áudios, escrevi no quadro dois conectores causais e pedi que me dissessem os nexos causais que conheciam. Ninguém disse nada. Dei-lhes a resposta sem enunciar um único som. Eles tiveram de fazer leitura labial. Quem respondia primeiro ganhava um ‘muito bem’. Pensei que conseguiriam responder facilmente a isto, já que em português usamos os mesmos. Contornei o impasse com abordagem relatada. Enumeramos alguns nexos causais mais frequentes (lista não exaustiva). Na sequência, expliquei-lhes que deveriam criar um diálogo usando os nexos causais e apoiando-se nos modelos apresentados nos diálogos escutados. Sorteie as duplas, de modo que puderam trabalhar com diferentes pessoas. Tiveram a oportunidade de trabalhar com colegas com quem nunca haviam trabalhado. Com as duplas

formadas, pedi-lhes que escolhessem um papel que estava em minha mão. Em cada um, havia uma situação diferente, a partir da qual deveriam criar um diálogo representando a situação sorteada. O resultado foi incrível. Fiquei muito feliz e muito emocionado, pois percebi o desenvolvimento deles voltando lá no primeiro dia e comparando com o desse dia. Cabe mencionar que, enquanto trabalhavam em duplas escrevendo os diálogos, passava por cada dupla auxiliando-os e sugerindo-lhes mudanças. Ao fim, apresentaram o diálogo aos colegas. Foi muito prazeroso ouvi-los. A criatividade deles foi a cereja do bolo. Fiquei muito satisfeito com o resultado.

Apêndice VII

Diários da ação remota

Apêndice VII

Aula 1

01 de fevereiro de 2021

Nesta aula, apresentei o curso, assinamos o acordo pedagógico e fiz uma sondagem para saber o perfil dos alunos. Segui o plano de aula e conseguimos fazer tudo o que estava planejado. Havia 30 alunos matriculados na disciplina, mas apenas 22 estavam presentes. Primeiro, cumprimentei os alunos, me apresentei e apresentei a metodologia do curso. Não pude perceber a reação dos alunos, porque estavam com a câmera e com o microfone fechados. Eles concordaram com a proposta e assinaram (mandaram foto com assinatura ao longo da semana no formulário Google) o acordo pedagógico. Na sequência, expliquei a dinâmica de apresentação que iam fazer. Comecei escolhendo um aluno para fazer comigo e demonstrar como os outros deveriam proceder. Eles precisavam dizer informações pessoais básicas de início de curso, mas o diferencial é que eles fizeram em forma de diálogo, simulando uma conversa casual de corredor entre pessoas desconhecidas. Sorteiei as duplas para que dialogassem. Ao longo das interações orais pude perceber que os alunos tinham muita dificuldade de falar espanhol. Percebi muita dificuldade com a pronúncia, com a gramática e com a falta de léxico. Apesar disso, eles fizeram um bom trabalho e se soltaram mais. Todos conseguimos nos conhecer um pouco neste dia. De modo geral, fiquei muito satisfeito de vê-los trabalhar juntos. Senti-me muito motivado e ansioso para o próximo encontro síncrono.

Aula 2

08 de fevereiro de 2021

Nesta aula concretizou-se a primeira tarefa prévia para a realização da tarefa final. Estiveram presentes 17 alunos. O objetivo da aula era comentar notícias sobre retratos falados na imprensa espanhola em grupos. Segui o plano de aula, mas não consegui cumpri-lo totalmente. Iniciei a aula conversando com cada aluno individualmente, perguntando-lhes como foi o fim de semana deles. Todos participaram respondendo às perguntas. Houve diálogo espontâneo e real. Os alunos evitaram abrir a câmera, embora insistisse para que o fizessem. No entanto, falavam tranquilamente usando o microfone, claro, sempre que solicitado. Tive problemas com a conexão à Internet. Estava usando 4G e o meu limite foi atingido. Precisei pedir o tablet de minha mãe emprestado. Nossa Internet precisou ser desligada porque estamos trocando a parte elétrica da casa toda. Devido a esse problema de conexão, perdemos tempo. Tive dificuldades de compartilhar o vídeo pelo telefone pelo que o publiquei no chat e pedi a uma aluna que o compartilhasse com os colegas. Deu certo, embora o vídeo saturasse um pouco. Fiz algumas perguntas de compreensão geral sobre o vídeo. Os alunos participaram pouco, só alguns deram opiniões: poucos oralmente, alguns no chat. Eles relataram que tiveram um pouco de dificuldade de compreensão. Passei o vídeo novamente, desta vez consegui compartilhá-lo a partir do meu computador, pois roteei a Internet do tablet de minha mãe para ele. Os alunos entenderam melhor o vídeo nesta etapa, segundo relataram. Participaram mais no chat do que no microfone. É impossível e ininteligível que todos falem simultaneamente ao microfone, as vozes se sobrepõem; diferentemente do que ocorre em sala de aula presencial. A “solução” subentendida foi servir-se do chat. Na sequência, expliquei-lhes as instruções da próxima tarefa. Criei 5 salas virtuais para acolhê-los. Sorteiei-os em trios e um quarteto. Cada sala correspondia a uma notícia. Expliquei-lhes que deviam primeiro ler e depois, gravando-se, comentá-las oralmente. Apresentei-lhes a RAE e dei-lhes um exemplo de como se pesquisava ali para que resolvessem possíveis dúvidas de vocabulário (já tinha feito uma nota de rodapé das dúvidas

mais frequentes das turmas anteriores). Não pude perceber se usaram o dicionário ao longo da leitura, como constatei em outros momentos presenciais. Pedi, então, que saíssem da sala principal e fossem a suas respectivas salas virtuais para prosseguir com a tarefa. Passei por todas as salas rapidamente para dar suporte aos alunos. Um problema identificado foi que alguns alunos que não tinham microfone estavam comunicando-se via chat. Isto prejudicou a avaliação da oralidade. Entrava e saía de tempos em tempos para observar seu desenvolvimento. Confesso que essa abordagem é mais eficiente em sala de aula presencial, porque me permite acompanhá-los melhor, pois posso disfarçar minha presença sem inibi-los. No ambiente virtual, quando imponho minha presença, costumam parar de falar. Cronometrando, avisava-lhes quanto tempo tinham. Quando este acabou, voltamos à sala principal para que os grupos comentassem as notícias, em classe aberta. Conseguiram, em sua maioria, transmitir a informação espontaneamente. Em dois casos percebi que duas alunas leram. Não consegui dar seguimento a terceira etapa da tarefa, criar o retrato falado, por falta de tempo. Em todas as turmas presenciais sempre consegui desenvolver a tarefa completamente. Neste ambiente, contudo, não tive sucesso. Nos minutos finais da aula, pedi o feedback dos alunos sobre a atividade. Disseram-me que gostaram e que foi ótima. Lamento não ter conseguido trabalhar tudo o que havia previsto no plano de classe. Precisaré planejar os tempos diferentemente do ensino presencial. Se neste tínhamos 1h40 (de 1h50), no virtual, teremos de 10 a 20 minutos a menos, pela troca de microfones e problemas de conexão. Retomarei o que não consegui fazer no próximo encontro síncrono.

Aula 3

15 de fevereiro de 2021

O objetivo da aula foi criar retratos falados em grupos e apresentá-los oralmente; revisar o léxico de descrição física apresentado na tarefa assíncrona e comentar as principais dúvidas identificadas nos áudios gravados. Neste dia, felizmente, consegui cumprir o plano de aula. Fiquei desapontado pelo número de participantes presentes: 9 alunos. Entendi que como era véspera de carnaval, os alunos decidiram faltar, ainda que o calendário da universidade confirmasse que não era feriado. Alguns alunos que não assistiram à primeira aula apareceram neste dia e puderam apresentar-se aos colegas. Iniciei a sessão perguntado a cada aluno sobre o que cada um fez no fim de semana, de modo que pudéssemos quebrar o gelo, interagir um pouco e conversar em espanhol. Estivemos quarenta minutos conversando. Fiquei muito contente de conhecer mais sobre os alunos, seus gostos pessoais, seus passatempos e suas experiências pessoais. Notei que eles sentiram algumas dificuldades na hora de falar, principalmente com relação a léxico, gramática e pronúncia. Muitos não conseguiram manter a conversação em espanhol por falta de vocabulário e usaram o português. O inconveniente deste dia foi que minha conexão estava péssima, travava muito. Fiquei muito frustrado, porque quando melhorava, acabava interrompendo o discurso dos alunos. Uma aluna me sugeriu que reiniciasse o modem para melhorar, mas não adiantou. Na sequência revisamos o léxico relativo à descrição física de pessoas porque seria útil para criar e descrever um retrato falado. Compartilhei a tela com fotos de celebridades e pedi que os alunos as descrevessem. Começamos com Marina Ruy Barbosa porque alguns se confundiram com os adjetivos ‘rubio’ e ‘pelirrojo’ e seguimos com as outras. Surgiram dúvidas sobre alguns fenômenos de apócope (gran(de); primer(o); tercer(o); según e segundo). Depois de trabalhado o léxico de descrição física, pedi que fizessem o download do aplicativo (Police Tool N1) para que desenhassem o retrato falado em seus smartphones. Dividi-os em 3 grupos (em 3 salas diferentes no Skype) para que trabalhassem juntos na consecução da tarefa. Ao entrar nas salas, percebia muita interação na criação dos personagens fictícios. Notei que tentavam usar o espanhol, mas muitas vezes acabavam usando o português. Quando concluíram, voltaram a sala principal no Skype e

compartilharam a tela para apresentar os retratos criados. Acho que a revisão prévia os ajudou, porque eles descreveram muito bem as características físicas dos personagens. Houve alguns erros de pronúncia e gramática, mas eram inteligíveis. Gostei muito do resultado final. Em feedback, alguns alunos relataram que a aula foi boa e esclarecedora.

Aula 4 **22 de fevereiro de 2021**

Nesta aula concretizou-se a segunda tarefa prévia para a realização da tarefa final. Estiveram presentes 19 alunos. O objetivo da aula era ler um conto (“El crimen casi perfecto”, de Roberto Arlt) sem o seu final (na primeira etapa), fazer exercícios de compreensão, debater em pequenos grupos sobre o possível final do conto e descrever fatos passados usando, indutivamente, os pretéritos. Segui o plano de aula e consegui fazer tudo o que havia planejado. Iniciei a sessão cumprimentando os alunos (decidi não falar com cada um individualmente, pois nos tomaria muito tempo) e dando alguns avisos importantes do que faríamos na próxima semana: explicar o plano da tarefa final e apresentar alguns modelos para servir de inspiração. Na sequência, compartilhei minha tela com os estudantes e trabalhei com as atividades planejadas. Primeiro, houve sensibilização como introdução à temática da aula, que consistia em classificar algumas palavras relacionadas a crime em seis grandes grupos. Pedi que os alunos repetissem as palavras depois de mim para que pudesse avaliar sua pronúncia. Surgiram algumas dúvidas de vocabulários e de pronúncia. Alguns alunos tiveram dificuldades de pronunciar os sons /tʃ/ e /x/ em ‘chantajear’ por causa da interferência da palavra escrita, que leram como em português: /ʃã.ta.ʒe’ah/. Um aluno perguntou: “quando o ‘g’ não tem a pronúncia de ‘r’? (como em carro /x/)”. Uma aluna perguntou: “o ‘v’ sempre vai ter som de ‘b’?”. Outro aluno perguntou se o ‘b’ sempre teria o som de ‘v’. Alguns alunos pronunciaram ‘pistola’ com o som /o/ aberto /ɔ/, como em português. Dei três minutos para que classificassem as palavras nas colunas correspondentes e, então, corrigimos oralmente. Após isto, publiquei o conto na plataforma do curso e pedi que o lessem individualmente (25 minutos). Enquanto alguns alunos terminavam a leitura, organizei-os em cinco grupos (para cinco salas diferentes no Skype) para que fizessem as próximas atividades. Quando todos acabaram a leitura, expliquei a segunda atividade: completar uma ficha com as informações extraídas do texto (suspeitos, relação com a vítima, os álibis, interesse na morte da vítima e última vez que a viram) e pedi que fossem às salas designadas a cada grupo e completassem juntos a ficha (10 minutos). Eles precisavam gravar a interação. Ao entrar em cada sala, pude perceber que alguns grupos interagiram bem, negociaram as informações e cooperaram para preencher a ficha com os dados extraídos do conto. Notei que alguns grupos usaram o português como estratégia. Alguns grupos se comunicaram pelo chat, o que prejudicou a avaliação da oralidade. Isto me deixou desapontado. Depois voltamos a sala principal para corrigir juntos. Os alunos estavam ansiosos pelo final do conto. Pedi que voltassem às salas para que debatessem e descobrissem quem era o assassino. Neste segundo momento, percebi mais interação, negociação e cooperação entre os grupos. Fiquei muito satisfeito com o esforço dos alunos em tentar argumentar apesar das limitações de léxico, gramática e pronúncia. Após isto, voltamos a sala principal para ler o final do conto. Os alunos ficaram muito surpresos com o final. Percebi que os alunos com a câmera aberta riram com o desfecho da narrativa. De modo geral, fiquei muito satisfeito com o resultado desta aula.

Aula 5 **01 de março de 2021**

O objetivo desta aula foi apresentar a estrutura do roteiro, o planejamento, os critérios de avaliação da tarefa final, modelos de podcast e os organizar os grupos para o trabalho.

Estiveram presentes alunos 18 alunos. Segui o plano de aula e consegui fazer tudo o que havia planejado. Iniciei a sessão perguntando quais eram as expectativas dos alunos quanto ao podcast. Não obtive nenhuma resposta. Decidi perguntar, então, se eles já haviam escutado algum podcast antes. Os alunos que estavam com a câmera aberta assentiram com a cabeça e dois alunos responderam que sim pelo microfone. Uma aluna disse que participava de um podcast de escrita criativa de uma disciplina de português. Outra aluna disse que não gostava muito de podcast, mas que já havia escutado. Um aluno relatou que gostava de podcast e que escutava todas as semanas. Um aluno disse que também escutava semanalmente podcast sobre celebridades. Uma aluna disse que não gostava muito, porque era mais visual do que auditiva e, portanto, gostava mais de ver vídeos. Uma aluna relatou que o bom de escutar podcast é que se pode fazer outras atividades ao mesmo tempo. De acordo com as respostas, escutavam em português, inglês e francês, mas nenhum em espanhol. Na sequência, compartilhei minha tela para mostrar a estrutura e um exemplo de roteiro do podcast que os alunos precisariam redigir. Depois, compartilhei o canal da disciplina (“Tarehablando”) dentro da plataforma Anchor. Escutamos primeiro o episódio piloto que eu construí como introdução à temática a ser desenvolvida. Depois, reproduzi os trabalhos dos alunos do curta-metragem para que servissem como inspiração. Para isto, extraí os áudios dos vídeos e os transformei em podcast com ajuda do software Audacity. Apresentei este software e a plataforma Anchor aos alunos como ferramentas para manipular suas gravações e mostrei como usá-los. Também compartilhei tutoriais para que pudessem aprender mais formas de edição. Os alunos não relataram dúvidas. Isto feito, expliquei-lhes que deviam se dividir em grupos e perguntei se eles mesmos queriam se organizar ou se preferiam sorteio. Escolheram esta opção. De modo geral, não houve muita interação neste dia, foi mais exposição. Reconheço que não gosto muito deste modelo, mas foi necessário para o desenvolvimento da tarefa final.

Aula 6

08 de março de 2021

Nesta aula realizamos uma mini sessão de podcast, uma prévia de como seria a tarefa final. Para isto, trabalhamos a dinâmica “El secuestro de Ágata” (uma cacatua única no mundo). Os objetivos foram: criar um roteiro simples com as falas dos personagens da narrativa que inventaram, ensaiar o roteiro para interpretá-lo o mais naturalmente possível e gravar um podcast usando a plataforma Anchor. Segui o plano de aula, mas precisei fazer modificações na programação. Alguns alunos não conseguiram terminar a tarefa a tempo. Estiveram presentes 15 alunos. Iniciei a sessão com quatro alunos e perguntei como foi o fim de semana deles para quebrar o gelo, conversar um pouco e esperar os outros (atrasados). Na sequência, expliquei como funcionaria a dinâmica. Sinto que demorei muito para explicar e poderia ter simplificado mais as instruções. Depois, organizei os alunos em grupos. Tentei organizá-los nos mesmos grupos da tarefa final do curso, mas nem todos os integrantes estavam presentes. Isto me demandou bastante tempo também e poderia ter simplificado mais o processo. Para a construção da narrativa, eles levaram em conta uma situação pré-determinada (publicada na plataforma do curso) e seguiram três etapas: descrever a rotina da mansão em que vivia Ágata; planejar o sequestro da cacatua; e denunciar o seu sequestro. No planejamento, pensei em 25 minutos para o desenvolvimento do roteiro, mas na prática, precisaram de mais 10 minutos. Após isto, eles ensaiaram as falas. Planejei 20 minutos, mas tampouco foram suficientes, sendo necessários mais 10 minutos. Percebi que não haveria tempo de fazer uma terceira gravação, então deixamos apenas uma gravação para que todos pudessem entregar o trabalho. Por fim, escutamos os produtos desenvolvidos por dois grupos. Nesta etapa, alguns alunos tiveram dificuldade de compartilhar o áudio, o que nos tomou bastante tempo e me deixou frustrado. Outro inconveniente foi que alguns podcasts não conseguiram ser concluídos por questões de

carregamento do Anchor. Nesses casos, a solução foi pedir aos alunos que compartilhassem os links dos áudios na plataforma do curso para que escutássemos depois, assincronamente. Mas de modo geral, fiquei muito satisfeito com o resultado final dos podcasts. Não esperava que fossem superdesenvolvidos, mas ficaram bem bons para o tempo e instantaneidade da tarefa. Houve interação, negociação e cooperação entre os alunos dos cinco grupos na consecução da tarefa. Escutei os três últimos assincronamente, porque não deu tempo de apresentá-los sincronamente. No fim da sessão, perguntei aos alunos se gostaram da tarefa. Uma aluna disse que não gostou, porque havia muita pressão envolvida. Uma aluna relatou ter tido muitas dificuldades de usar a plataforma Anchor. Um aluno disse que demorava muito para processar o arquivo final no Anchor. Um aluno disse que teve um pouco de dificuldade no começo e justificou que por ser a primeira vez que usava a plataforma era esperado, disse que praticaria mais e acrescentou que com ela não precisaria gravar vários áudios diferentes e depois juntá-los, porque permitia fazer tudo simultaneamente com os colegas. Um aluno disse que não conhecia a plataforma direito, mas que ainda teria tempo para aprender a usá-la. Quis demonstrar aos alunos que não é tão simples desenvolver um podcast com as especificidades solicitadas e com qualidade em pouco tempo, sendo imprescindível usar bem o tempo que dispunham. Me senti muito ansioso neste dia por causa do tempo, imaginei um planejamento e saiu outro, o que me frustrou um pouco. No entanto, não vou descartar esta dinâmica, pois mesmo com os contratempos, funcionou. Será necessário desenhá-la melhor para as próximas vezes: cuidar do planejamento e das instruções de modo mais simplificado e mais objetivamente.

Aula 7

15 de março de 2021

Nesta aula, trabalhamos com a dinâmica “La investigación del asesinato de Juan Ramírez” como tarefa possibilitadora da tarefa final. O objetivo era argumentar para defender a própria inocência no caso do assassinato em evidência e não ser condenado como culpado do crime. Segui o plano de aula e consegui realizar tudo o que havia planejado. Estiveram presentes 14 alunos. Iniciei a sessão dando alguns avisos e cobrando as tarefas assíncronas de uma parte da turma que não as estava entregando. Na sequência, expliquei como funcionaria a dinâmica. Organizei-os em dois grandes grupos, em que cada aluno jogaria um papel de acordo com os personagens sorteados. A cada aluno sorteei no chat, em privado, uma descrição de quem interpretariam na atividade. Eles não podiam revelar algumas informações comprometedoras. Além disso, a pessoa que recebeu o papel de assassino deveria guardar segredo e dissimular, argumentando sempre em sua defesa. Juntos, os papéis contavam uma história lógica e dependia da investigação para ser esclarecida. Nesse sentido, todos eram ao mesmo tempo suspeitos e detetives, devendo sempre fazer a arguição dos colegas para descobrir mais detalhes, confirmar álbis e desvendar o mistério. Foi a primeira vez que fiz essa dinâmica remotamente e achei muito mais trabalhoso. No presencial, sortear os papéis, dividir os grupos e assistir aos debates era muito mais fácil e viável. Na modalidade remota, tudo parece ser um empecilho e é mais trabalhoso, mas funcionou. Os grupos foram, então, às suas respectivas salas no Skype e deviam gravar-se enquanto estivessem lá. Entrava em cada sala por breves minutos para acompanhar a discussão e sair. Pude observar que os alunos, no começo, usaram o português, frequentemente, mas tentaram falar em espanhol muitas vezes. Estavam mais travados no início, mas depois se animaram mais, argumentando e debatendo melhor. Eles pareciam estar divertindo-se muito pelas risadas e interação. Notei dificuldades com relação a falta de léxico, gramática (principalmente com verbos no passado: pretérito perfecto, indefinido e pluscuamperfecto), pronúncia (heterotônicos e alguns sons consonantais) e entoação (principalmente interrogativa e produziam as declarativas como enfáticas). Apesar das dificuldades, eles interagiram,

negociaram e mediaram muito bem. De modo geral, fiquei muito satisfeito com o esforço e o progresso dos alunos. Eles melhoraram em relação às dinâmicas das semanas anteriores. Fiquei surpreso que conseguiram debater por uma hora inteira, falando, em sua maioria, espanhol. Trata-se de uma dinâmica que sempre funcionou nas minhas aulas e que não só me agrada muito, mas aos alunos também.

Aula 8

22 de março de 2021

Nesta aula, o objetivo foi fazer uma prática oral para contrastar os pretéritos perfecto e indefinido e revisar os verbos irregulares deste último. Segui o plano de aula e consegui cumprir tudo o que havia planejado. Neste dia havia poucos alunos: 9. Iniciamos a sessão com uma rápida revisão gramatical. Mandeí no chat do Skype duas capturas de tela: uma com os marcadores temporais dos pretéritos perfecto e indefinido; e outra, com uma lista de verbos. Expliquei que cada um devia escolher três marcadores temporais e três verbos diferentes para construir frases (declarativas) com os dois tempos verbais. Modificaria uma coisa: pediria para os alunos criarem frases além das declarativas, como interrogativas, enfáticas e suspendidas. O inconveniente foi que uma aluna teve problemas técnicos com o microfone e não participou no início; mais tarde conseguiu resolver o problema e participou do jogo. Isto foi um problema porque era uma das que mais dúvidas apresentava e não pode aproveitar ao máximo. Surgiu uma dúvida de pronúncia de um aluno sobre como se pronunciava ‘he’: se /he/ o /e/. Notei que, no início, muitos sentiram dificuldades em usar os marcadores temporais com os tempos adequados. Entretanto, ao longo da atividade foram melhorando e acertando mais. Na sequência, jogamos o jogo das maçãs para estudar os verbos irregulares mais frequentes do pretérito indefinido, pois percebi na última aula (com a investigação do assassinato) que precisavam de reforço neles. Ao longo do jogo, os alunos se divertiram e puderam competir entre eles. Notei que uma aluna não ficou muito contente, porque sempre escolhia maçãs que continham bombas e não teve oportunidade de responder às perguntas na sua vez. Poderia ter dado uma chance para que ela escolhesse outro número, mas acredito que faz parte da dinâmica do jogo. Em um momento do jogo, minha conexão caiu e demorou a voltar. Quando voltamos, depois de algumas rodadas, percebi que os alunos passaram a compreender melhor a morfologia dos verbos irregulares. Senti que eles puderam revisá-los e melhorar. Essa aula foi bastante proveitosa para esclarecer dúvidas e desfossilizar alguns erros. Fiquei contente com a participação dos alunos e com o esforço. Muitos perceberam que precisavam estudar mais e fazer os exercícios propostos para casa. Penso em fazer mais adiante um jogo (provavelmente Kahoot), contrastando todos os pretéritos estudados: imperfeito, indefinido, plucumperfecto e perfecto.

Aula 9

29 de março de 2021

Nesta aula, o objetivo foi trabalhar a produção das entoações declarativa, interrogativa e enfática (que gerava mais dificuldade aos alunos de acordo com os dados coletados nas tarefas assíncronas); e trabalhar a percepção dos quatro modelos de entoação por meio do jogo das curvas melódicas. Segui o plano de aula e consegui fazer tudo o que havia planejado. Estiveram presentes 14 alunos. Iniciei a sessão explicando-lhes o que faríamos neste dia. Começamos com a produção da entoação interrogativa sem usar pronomes interrogativos. Alguns alunos sentiram dificuldades em formular perguntas sem pronomes interrogativos. Notei com as atividades de produção que alguns alunos enunciaram interrogativas que pareciam declarativas, declarativas que pareciam enfáticas e enfáticas que pareciam interrogativas. Contudo, muitos

conseguiram enunciar entoações adequadas muito boas. Pude auxiliar os alunos e ajudá-los com suas dificuldades específicas. Na sequência, enunciei três tipos de entoação (declarativa, enfática e interrogativa) em três rodadas e pedi que os alunos, no chat do Skype, dissessem a que padrão melódico se aproximava cada uma. Em sua maioria, os alunos conseguiram distinguir todas as entoações. Pudemos trabalhar bem a percepção das curvas entonativas também com os jogos das curvas melódicas, em que os alunos puderam escutar entoações já trabalhadas nos áudios das tarefas assíncronas e escutar alguns enunciados inéditos. De modo geral, sinto que eles conseguiram melhorar a produção e percepção das entoações, sanar as dúvidas e ter um feedback personalizado que contribuiu para o seu desenvolvimento fônico. Acredito que o feedback contribuiu muito para reparar não só os padrões melódicos que não se adequam aos modelos entoacionais, mas também aos outros problemas de pronúncia. Na minha prática o desenvolvimento fônico dos alunos melhora muito com eles. Sinto que esta aula foi muito proveitosa para os alunos. Fiquei muito satisfeito com o resultado e com o esforço deles na produção e percepção das entoações.

Aula 10

05 de abril de 2021

Nesta aula, o objetivo foi desenvolver a oralidade dos alunos aplicando um questionário com inúmeras perguntas pessoais; gerar afetividade e aproximação entre os envolvidos a partir dos relatos pessoais de cada um. Segui e cumpri o plano de aula. Estiveram presentes 12 alunos. Iniciei a sessão explicando o que faríamos neste dia. Expliquei-lhes que deveriam escolher uma seção de A a J seguido de um número, que variava de uma seção à outra, podendo ter 6 perguntas ou 20 perguntas. Os alunos podiam escolher se queriam ou não responder à pergunta sorteada —no caso de acharem muito pessoal ou muito difícil de se responder— e, neste caso, escolher outra. Pudemos fazer várias rodadas em que todos puderam e quiseram (o que é importante) falar. Surgiram dúvidas de vocabulários, o que era esperado, mas que não atrapalhou a inteligibilidade do discurso dos alunos. Notei que eles conseguiram desenvolver-se bem e pareceram gostar da dinâmica. Consegui perceber que a oralidade deles melhorou significativamente em relação às primeiras semanas de curso. Fiquei muito feliz de ver o progresso. Dar aulas síncronas uma vez na semana está permitindo-me perceber mais claramente detalhes de desenvolvimento fônico. Também fiquei satisfeito de conhecer mais sobre eles, suas experiências pessoais, suas histórias, suas aventuras, entre outros tipos de relatos. Acho que as perguntas conseguiram gerar aproximação e afetividade entre os envolvidos neste dia, pois conhecer mais sobre o outro permite criar laços afetivos, na minha opinião. A ideia desta dinâmica nasceu pela necessidade de fuga ao modelo expositivo de aulas remotas que vivenciávamos em 2020, de modo que pudesse conectar-me mais com os meus alunos e tornar o processo de ensino-aprendizagem remoto mais humano. Gostei muito do resultado proporcionado por este questionário naquele ano que decidi replicá-lo nesta aula e quando as aulas presenciais voltarem, não será esquecido. Foi um ótimo dia de aula para mim.

Aula 11

03 de maio de 2021

Nesta aula, o objetivo foi fazer um debate a partir da dinâmica do balão aerostático. Segui o plano de aula e consegui cumprir o que havia planejado. Neste dia estiveram presentes 13 alunos. Iniciamos a sessão conversando um pouco, porque havia três semanas que não nos víamos, pois, os alunos pediram três dias de aulas para trabalharem no podcast. Um aluno relatou que gostou muito do clip da música (Nuevo verano, de Amaia) na tarefa assíncrona de contraste dos sons /x/ e /g/. Uma aluna confessou que pensava que não ia gostar de fazer o

podcast e se surpreendeu com a experiência positiva. Uma aluna relatou que gostou muito de fazer o podcast pela interação e colaboração entre o grupo. Uma aluna relatou que se surpreendeu com o resultado, porque pensava que não seria capaz de fazer edições e criar o roteiro e que aprendeu muito com a experiência. Um aluno disse que gostou bastante, mas suou na mesma proporção. Uma aluna disse que sua pronúncia melhorou muito com o trabalho, ainda que não gostasse de falar muito. Uma aluna disse que gostou muito de fazer o trabalho, porque foi diferente e criativo. Ela ressaltou também que a interação contribuiu muito para que gostasse de fazê-lo. Uma aluna disse que aprendeu bastante, mas que foi um trabalho estressante. Na sequência, pedi que cada aluno escolhesse uma profissão, que podia ser a que queria ser quando era criança ou a que mais prestigiava. Em seguida, expliquei como seria a dinâmica do balão. Conteí que houve uma guerra nuclear na terra e eles eram os únicos sobreviventes e, portanto, deveriam construir uma nova sociedade em outro planeta, sendo que as profissões mais relevantes para eles deveriam permanecer no balão, que os levaria ao destino final. De tempos em tempos, uma pessoa precisava saltar do balão, pois a capacidade estava sendo ultrapassada. Os critérios de eliminação foram argumentação e votação dos participantes. Cada um justificava porquê deveria permanecer no balão e chegar ao outro planeta. O inconveniente foi que duas alunas estavam sem microfone e não pude perceber se houve desenvolvimento fônico, mas conseguiram participar pelo chat. Fiquei muito satisfeito com desenvolvimento, com a interação, mediação e negociação dos alunos. Eles conseguiram argumentar bem e pareciam estar divertindo-se muito. De fato, foi uma ótima dinâmica para promover o debate. Não usaram muito o português, pois como estava presente durante todo o tempo, os guiei com as dúvidas de léxico, gramática e pronúncia. Fiquei muito contente com o resultado final, com o esforço e com o progresso dos alunos. Os alunos em feedback disseram que gostaram muito da dinâmica.

Aula 12

10 de maio de 2021

Nesta aula, concretizou-se o primeiro dia da “Sessão LEA de podcast”. Estiveram presentes 16 alunos. Cumpri o previsto para este encontro. Neste dia conseguimos escutar os dois primeiros episódios de ‘Tarehablando’. Os alunos reagiram muito no chat do Skype, onde nos juntamos para a sessão. O inconveniente foi que, em um momento, a minha conexão caiu e demorou a voltar, mas uma aluna compartilhou o podcast a partir de seu computador. Uma das vantagens de ter disponibilizado os episódios on-line na plataforma Anchor foi essa, além de permitir a quem não pudesse participar da sessão síncrona ter a oportunidade de escutar assincronamente, depois. Fiquei muito satisfeito com os trabalhos dos alunos deste dia. Eles ficaram muito orgulhosos de seus produtos, assim como eu. Os colegas recepcionaram muito bem as narrativas. Foi muito bom mesmo!

Aula 13

12 de maio de 2021

Nesta aula, demos seguimento a segunda parte da “Sessão LEA de podcast”. Estiveram presentes 15 alunos. Segui conforme o planejado. Neste dia escutamos os quatro últimos episódios de “Tarehablando”. Tive problemas técnicos com meu computador e não pude compartilhar minha tela. Entretanto, uma aluna disse que podia compartilhar a partir de seu computador. Como na primeira sessão, os alunos participaram bem no chat, reagindo nas cenas mais impactantes. Eles se divertiram muito pelos comentários e emojis de risadas e alegria no chat. Houve alguns problemas de conexão ao longo da sessão, fazendo os áudios travarem bastante, prejudicando um pouco a qualidade dos trabalhos. Acho que o problema se deu pela saturação na conexão. O que mais surpreendeu o público foi a atuação dos grupos, que

entregaram tudo nas cenas, segundo os comentários, a edição e as músicas usadas nesta. Precisamos trocar de pessoa para compartilhar porque a conexão da outra aluna estava travando muito e não estava conseguindo abrir outros podcasts. Precisamos repetir o processo com mais uma pessoa para ver se melhorava a conexão. Este dia as conexões estavam péssimas para todos. Descobrimos, depois, que nossos servidores de Internet eram os mesmos. Apesar dos contratemplos, foi uma ótima experiência. Fiquei muito satisfeito com o desenvolvimento dos alunos e com sua participação prestigiando os produtos dos colegas. Foi sensacional.

Aula 14 **17 de maio de 2021**

Nesta aula, iniciamos a primeira tarefa derivada com os temas de mais dificuldade para os alunos, segundo autoavaliação. O objetivo foi revisar os complementos direto e indireto junto com as roupas e os acessórios. Segui e cumpri o plano de aula satisfatoriamente. Poucos alunos participaram desta aula: 9. Iniciei a aula cumprimentando os alunos e perguntando-lhes se fossem fazer língua espanhola 3 comigo que tipo de tarefa final gostariam de fazer. Uma aluna disse que queria continuar desenvolvendo histórias sobre qualquer temática. Ela acrescentou que poderiam ler alguma história ou ver algum filme ou ver o primeiro episódio de uma série e criar uma continuação em um podcast. Uma aluna disse que gostaria de fazer um curta-metragem. Uma aluna disse que gostaria de fazer um podcast de comentários ou resumo de livros ou de pessoas famosas, individualmente. Uma aluna disse que faria o podcast novamente, porque foi a melhor maneira de trabalhar na modalidade remota. Um aluno disse que gostaria de fazer um podcast sobre algo cultural, como a literatura. Uma aluna disse que gostaria de fazer um podcast novamente. Uma aluna disse que gostaria de fazer o podcast novamente, mas se fosse na modalidade presencial disse que um curta-metragem seria interessante. Uma aluna disse que gostaria de fazer um podcast novamente e que gostava da ideia da primeira aluna. Na sequência, expliquei-lhes o que faríamos e compartilhei minha tela. Trabalhamos a dinâmica “a herança da tia Pepa”, que morreu e deixou de herança aos alunos todas as suas roupas e acessórios, tendo eles que reparti-los entre eles. Combinei esta dinâmica com o jogo das maçãs. Na macieira havia 41 maçãs dentro das quais havia uma ou mais peças de roupa. Em cada rodada, cada aluno escolhia uma maçã, olhava o elemento que continha e decidia se ficava com ele ou se o dava a outro estudante, explicando a sua decisão. Tratou-se de um exercício em duplas que permitiu que os alunos praticassem a combinação de pronomes direto e indireto com o léxico de roupas. Notei, no início, que os alunos sentiram dificuldade de usar os dois pronomes juntos, mas pouco a pouco foram melhorando. Diferentemente da abordagem no presencial da primeira ação, preferi não dividir os alunos em grupos, pois pensava que se saíam melhores se eu participasse com eles para guiá-los, sendo mais adequado trabalhar individualmente ou em duplas. De fato, o resultado foi visivelmente melhor. Pude prestar mais atenção às dificuldades particulares de cada aluno e dar o feedback necessário para que conseguissem autoreparar-se e prosseguir com a dinâmica. Ao fim, perguntei aos alunos se acharam a atividade útil e me disseram que sim. Uma aluna disse que não se lembrava do léxico de roupas e pôde revisá-lo. Uma aluna disse que foi muito importante, pois já não se lembrava dos vocabulários. Dois alunos disseram que gostaram da dinâmica. Um aluno disse que gostou, porque pôde revisar os complementos direto e indireto. Uma aluna concordou com este último. De modo geral, de acordo com o feedback dos alunos, esta aula contribuiu para sanar suas dificuldades com esses temas. Fiquei muito satisfeito com progresso dos alunos nesta atividade, pois começaram com dificuldades mas conseguiram evoluir pouco a pouco ao longo das rodadas.

Aula 15

19 de maio de 2021

Nesta aula, ocorreu a última tarefa derivada. O objetivo foi revisar e contrastar os quatro pretéritos estudados: imperfecto, perfecto, pluscuamperfecto e indefinido. Segui e cumpri o plano de aula. Neste dia poucos assistiram a aula: 7 alunos. Iniciei a sessão cumprimentando os alunos e expliquei o que faríamos. Começamos a revisão com o Kahoot do pretérito imperfecto. Notei com os resultados do jogo que todos se saíram bem. Uma aluna teve problemas para entrar porque só estava usando o celular e precisava acessar duas telas diferentes. Isto foi um inconveniente durante o ano passado também, pois muitos alunos só tinham um aparelho para participar da aula e gerava este tipo de problema. Um aluno disse que era muito rápido. Todos estavam bem animados com o jogo. Concluído o imperfecto, jogamos o do pretérito perfecto. Todos responderam muito bem. Seguimos com o contraste dos pretéritos perfecto e indefinido. A maioria respondeu muito bem. Houve poucos erros neste jogo. Depois fizemos o contraste de todos os pretéritos: imperfecto, perfecto, pluscuamperfecto e indefinido. A maioria se saiu muito bem neste último. Por fim, os alunos disseram que acharam a atividade boa, pois puderam revisar os passados e conjugar os verbos irregulares. De fato, percebi que ficou mais claro depois da interação com os jogos. Fiquei bem satisfeito que conseguimos revisar todos passados e mais ainda por terem conseguido responder bem às perguntas.

Apêndice VIII

Transcrições das gravações da ação presencial

Apêndice VIII

- **Gravação inicial**
- **Grupo 1 | Aula 2 | 07/01/20 | Comentário de notícias: texto 1**
- **Alunos: Catarina, Manoel e Richard**

00:00:00 Catarina

/ɛl.'tes.to.es/ (risos) /ɛl.'tes.to.es/ sobre hmm... /ũ.re.'tra.to.ro.'bo/...

00:00:09 Richard

/re.'tra.to.ro.'bo/ sí, sí. Hmmm... tem que falar um pouquinho mais alto. Hmmm...
/re.'tra.to.ro.'bo.di:djal.'gjẽj.ke/ (...)

00:00:27 Manoel

/i.la.'rja.te/. /ũ.re.'tra.to.ro.'bo.i.lɐ.'rja.te/.

00:00:31 Catarina

/i.lɐ.'rja.te/.

00:00:31 Richard

Sí, sí.

00:00:31 Manoel

¿Por qué?

00:00:34 Catarina

Porque no /ɛ.'zũ.di.'bu.h.../ (...)

00:00:37 Richard

/di.'bu.ho/.

00:00:37 Catarina

Dibujante profesional.

00:00:39 Richard

Ah, sí, sí, sí.

00:00:40 Catarina

/ẽj.'tõ.ses.'ũ.nɐ/ hmm... Ai, como é que é o nome do cara que viu?

00:00:46 Richard

Sos... no, no, no.

00:00:47 Manoel

¿Testigo?

00:00:47 Catarina

/tes.ti.'βo.tes.ti.'βo/ hay /'vis.to.el.'kri.mẽj/... el, el... la /po.li.'sjɐ/ (...) hay pedido que dibujar... para dibujar... porque no había /ũ.di.bu.'hã.te/ profesional.

00:01:06 Richard

Sí, sí. Y /'ɛ.rɐl.'gʝɛj/ quee... había visto lo sos-pe-cho-so, lo sospechoso.

00:01:17 Catarina

El sospechoso. Ééé... la /'par.te.ĩ.te.re.'sã.te.eh.ke/... ellos conseguiram encontrar el sos... muy difícil...

00:01:29 Richard

Sospechoso, sospechoso.

00:01:29 Catarina

El sospechoso /kõ.e.se.re.'tra.to/

00:01:35 Richard

Sí. Con la ayuda de /ũ.'no.tro/ policial, ¿no?

00:01:38 Catarina

Sí.

00:01:39 Richard

Otro policial.

00:01:42 Manoel

¿/ũ.di.bõ.'hã.te/ profesional?

00:01:42 Catarina

¿Qué?

00:01:43 Manoel

¿/ũ.di.bõ.'hã.te/ profesional?

00:01:44 Catarina

No.

00:01:45 Richard

No, otro...

00:01:46 Catarina

Policial.

00:01:46 Richard

Policial.

00:01:47 Catarina

El policial hay visto el sospechoso, en la rua y hay recordado...

00:01:54 Manoel

La calle.

00:01:54 Catarina

¿La calle?

00:01:54 Manoel

Calle.

00:01:55 Catarina

¿Qué es calle?

00:01:56 Manoel

Rua.

00:01:56 Catarina

Rua? (risos) En la calle, él hay recordado de, del retrato.

00:02:06 Manoel

Del sospechoso.

00:02:07 Catarina

¡Sííí! Él... él conectó el... los puntos.

00:02:16 Richard

Com certeza!

00:02:18 Manoel

Sí, sí, sí. (risos) muy bien.

00:02:20 Richard

Eso, eso.

00:02:22 Catarina

¿Y...?

00:02:23 Richard

¿Qué más, qué más?

00:02:24 Catarina

Hmmm... Yo pen... yo pienso, ¿pienso o penso? ¿pie o pe? (...) Yo creo...

00:02:32 Richard

Uhum

00:02:33 Catarina

Yo creo que...

00:02:34 Richard

Yo creo que.

00:02:35 Catarina

Yo creo que /es/ muy /i.te.re.'sã.te/ porque yo /pẽ.'sa.bø/ que somiente los /re.'tra.tos/ perfectos podrían ser ¿ú-ti-les?

00:02:47 Manoel

¿Reconocidos?

00:02:48 Catarina

Sí, /u.ʃi.li.'za.dus/ e reconocidos para /ẽj.kõ.'trah/ el sospechoso.

00:02:54 Richard

Sííí.

00:02:55 Manoel

Sí.

00:02:56 Catarina

Pero si funcionó... ¡Muy bien!

00:02:58 Manoel

Sííí.

00:02:58 Richard

Está bueno.

00:02:59 Catarina

Y usted, y tú, ¿cómo piensa?

00:03:04 Richard

Hmmm... yo no esperaba ese ¿deshecho?

00:03:10 Catarina

¿Deshecho?

00:03:10 Richard

En la historia... então, /'e.zũ.'po.ko.fo.'kã.te/.

00:03:14 Catarina

Sí, engra, engra...

00:03:16 Manoel

¿Hilarante?

00:03:18 Catarina

Hilariante, gracias.

00:03:18 Richard

/i.lø.'rjã.te/.

00:03:19 Catarina

Y tú, ¿qué piensas?

00:03:22 Manoel

Es una historia asombrosa.

00:03:23 Catarina

¿Asombrosa?

00:03:25 Manoel

Sí, porque...

00:03:26 Catarina

¿Por qué?

00:03:27 Manoel

Yo pienso como tú, ¿como usted? ¿Cómo tú, cómo usted?

00:03:31 Catarina

Tú. Sejamais informais.

00:03:32 Manoel

Sí. Como tú. Porque... ééé... o /de.'se.no.de.'se.no.¿de.'si.no.de.'se.no?/

00:03:41 Catarina

¿/re.'tra.to/?

00:03:43 Manoel

/re.'tra.to.ro.'bo/... Yo /'pẽ.so/, yo /pẽ.'sa.bv/ quee... lo /re.'tra.to.ro.'bo.pre.si.'sa.vv/ ser perfecto para /ẽj.kõ.'trah/ el sospechoso... más, ese /re.'tra.to.'bjẽj/ hilarante fue útil para /ẽj.kõ.'trah/ lo sospechoso.

00:04:21 Catarina

/ẽj.'tõ.ses.fĩ/

00:04:23 Richard

Éé. Sí. Pode parar, então? Tá.

- **Gravação inicial**
- **Grupo 2 | Aula 2 | 07/01/20 | Comentário de notícias: texto 4**
- **Alunas: Isis (desistente), Jasmim e Ginny (desistente)**

00:00:01 Ginny

Yo penso queee... los /r/etratistas cuandooo... tienes queee... ééé... dibujar hmmm... las características de una, de una persona, de un ééé... asesino ééé... eles, los /r/etratistas juegan con el estado de shock de la víctima. Ééé... nessas situaciones o cerebro de la víctima actúa como una camera fotográfica hmmm... eee... la víctima é capaz de describir ééé... la persona con mucho más características, con mucho más detalles, yo penso. Ééé... mismo que la víctima ha visto la persona por unos segundos o unos minutos.

00:00:57 Jasmim

Es muy /ĩ.te.re.'sã.te/ porque /'kwã.do.es.'tɐ.mos.e.'nel.ko.ti.di.'v.no/ no /pẽ.sɐ.mos.ẽj/ las características /e.'sak.tɐ.mẽ.te/ como /sõ/, pero /'kwã.do/ estás /ẽj/ estado de shock, tuuu /'mẽ.te/ hace como /ũ.na/ foto de la cara de la persona. Es muy /ĩ.te.re.'sã.te/.

00:01:19 Isis

Yo pensaba queee... podía ser al contrario, porque, porque... hmmm... eres un momento de muy estrés en, yo pensaba que talvez no lembrasse mucho sobre el momento.

00:01:41 Jasmim

Pero, es /tã/ fuerte lo /mo.'mẽ.to/ que yo creo que tu /'sɛ.re.bro/ graba todo, porque /ẽj/ la vida no tenes esses /mo.'mẽ.tos/ muy /'tẽ.sos/. /ĩ.'tõ.ses/ tu /'sɛ.re.bro/ no tene necesidad de grabarlos. Yo /pẽ.so.k:e.ko.mo.es/ (ininteligível).

00:02:00 Isis

Otra, otra, otra... hmmm... la última parte es muy interesante porque... hmmm... agora de, de, sorry (risos) ahora ellos fazem retratos con una computador...

00:02:24 Ginny

Hmmm... ¿con la aplicativo?

00:02:26 Isis

Sí.

00:02:26 Jasmim

/a.pli.ka.'sjõ/.

00:02:26 Ginny

Software. Ééé... una aplicación.

00:02:30 Isis

Sí... eres muy interesante porque la quantidade de, de detalles de, de, que eles descrevem ééé... yo penso, es muy, es muy ¿pequena? es muy poco, es muy poco. Eres cento y cinquenta e tres narizes, something like that...

00:02:55 Jasmim

Yo creo que /'kwã.do/ tú dibujas /kõ/ la /'mɐ.no.si.'pwe.des.a.'ser/ más preciso...

00:03:02 Ginny

Sí.

00:03:02 Isis

Sí.

00:03:03 Jasmim

porque no estás limitado solo a cem caras o...

00:03:07 Ginny

Características propias, ¿sí?

00:03:10 Jasmim

Tú dibujas como las personas tavam (ininteligível). /ĩ.'tõ.ses/ es más preciso, yo creo.

00:03:17 Ginny

Sí.

00:03:18 Isis

Hmmm... esss... falam sobreee... siiii... laaa... como é desenho?

00:03:26 Ginny e Jasmim

Dibujo.

00:03:29 Isis

Dibujo... Es fecho pelo policial o pela vítima, porque... es com... é completamente diferente...

00:03:38 Jasmim

/dis.'fĩ.to/.

00:03:39 Ginny

Distinto.

00:03:42 Isis

Distinto. Eles falam sobre isso?

Apêndice IX

Transcrições das gravações da ação remota

Apêndice IX

- **Gravação inicial**
- **Grupo 1 | Aula 2 | 08/02/21 | Comentário de notícias: texto 2**
- **Alunos: Dandara, Marcela e Felipe**

00:00:00 Dandara

A gravação... pera, tá iniciando. (...) Pronto! Tá gravando agora. (...) Então... hmmm... O que vocês entenderam?

00:00:20 Marcela

Ahmmm... Meu espanhol é muito ruim! (risas)

00:00:22 Dandara

Ah, o meu também! Relaxa.

00:00:22 Felipe

O meu também!

00:00:33 Marcela

Ahmmm... La policía ha hecho /ẽ.re.'tra.to.ro.'bo/ d'un hombre qui a (...) viiii... violenté (risas) une... (...) vio... Ah, não sei! (risas) violentou una hmm... /mu.'xɛt/.

00:00:52 Profesor

Violó a una mujer.

00:00:52 Dandara

Sí. Es un caso de agresión.

00:00:56 Felipe

Sí. (...) Hmm...

00:01:05 Dandara

Hmmm... posiblemente, un extranjero /ṽes.trã.xe.'ro/ (...) hmm... /ma.xo.'ki/...

00:01:14 Felipe

Yyy... euh...

00:01:17 Dandara

... /m̃e.xo.'ki/ /m̃e.xo.'ki/... (...) hmm... vestía /fã.'dal/ oscuro y una sudadera /kõ.ka.'pu.f̃ɐ/.

00:01:37 Felipe

/e.'lɛ.r̃ɐ/ no, no, no /de.m̃e.zi.'a.do.'al.to/... euh... (...) más o menos... euh... /ũ.'m̃e.tro.i.se.'sj̃ẽ.t̃ɛ.i.'sĩ.ko/ (...)

00:01:50 Dandara

Sí...

00:02:15 Dandara

(risas) Que mais que a gente falar disso daqui?

00:02:17 Felipe

(risas) num sei... (risos)

00:02:27 Dandara

(risas) Ai, meu Deus! (risas)

00:02:27 Felipe

De boa, de boa... /'vã.mu.'ve.u.'ki.'da.'pa.'ʃi.'ra/.

00:02:32 Dandara

É agresión que fala? (...) de agressão?

00:02:36 Felipe

/'ũ.nø.gre.'sjõ/ é, acho que sim.

00:02:39 Dandara

/ĩtãw̃.ɛzũ.'ka.zo.dʒja.gre.'sjõ/ (...) de /ũ.nø.mu.'xɛh/ (...) de cuarenta y dos años (...) no día /vĩ.ʃi.'oʃõ/ de diciembre (...) sobre las 7:30 /'sɛ.ʃi:.trĩ.tɐ.'ɔ.rɛs/ (...) de la mañana.

00:03:11 Felipe

Cerca del paso subterráneo de /lajs.ta.'sjõ/ (...) Sant Andreu de Llavaneres (...)

00:03:22 Dandara

Sí.

00:03:35 Profesor

¿Cómo estamos aquí, chicos? ¿Todo tranquilo? ¿Habéis ya discutido el texto?

00:03:41 Dandara

Sí... no timos mucho a hablar de /'no/ texto.

00:03:45 Profesor

No tenéis mucho qué decir, ¿no? ¿El texto es pequeño? ooo... (...)

00:03:49 Dandara

¡Sí!

00:03:49 Felipe

Sí.

00:03:49 Profesor

¿Cómo es? ¿Cuál es el texto: dos, ¿no? ¡Claro, grupo dos!

00:03:55 Felipe

Sí.

00:03:56 Profesor

Vale. ¿Y qué habéis discutido? ¿Qué informaciones tenéis ahí, sobre el texto? Eh... habéis eh... hmmm... os puedo ayudar un poco, ¿no? con preguntas, por ejemplo, quién, dónde, cómo, por qué, qué, ¿no? Estas preguntillas, podéis intentar responderlas, ¿no? a la hora de hablar, ¿no? a la hora de de discutir este texto, de mediarlo, ¿vale? No sé, por ejemplo, eh... de que se... de qué trata, ¿no? eh... ¿Quién es la persona? No sé... ¿quién es el asesino que buscan?, ¿no?, ¿Cómo ocurrió?, ¿Por qué?, ¿no? Estos datos. Claro, no, no, no siempre tenemos a estas respuestas, eh... no tenemos respuestas a estas preguntas, ¿vale?, pero generalmente el texto periodístico está redactado, ¿no? basando eh... en estas preguntas, ¿no? Se escribe basándose en estas preguntas, ¿vale? ¿Dudas ahí?

00:04:50 Dandara

Vale.

00:04:51 Dandara

De acuerdo.

00:04:54 Profesor

Vale. Vale, os deixo (risas).

00:04:56 Felipe

¡Gracias!

00:05:00 Felipe

Ai, tô perdidinho um pouco, véi.

00:05:03 Dandara

(risas) também

00:05:05 Felipe

Ai, meu Deus, tenho que tentar lembrar...

00:05:06 Dandara

Tá! Então, o que é? É um caso de agressão (...) es un caso de agresión (...) eu vou tentar explicar... (...) eu vou pegar um papel aqui (...) não tenho papel (...) Não a gente não tá te escutando não.

00:05:35 Marcela

Ah, eu tava falando, mas (risos) é porque aqui a chuva tá indo e voltando, fica muito forte e eu não consigo ouvir e preciso colocar o fone, mas agora passou. Então, (...) /ɛ.zũ.'ka.zo.de.a.gre.'sjõ/

00:05:56 Dandara

Sí.

00:05:55 Felipe

Que ocurrió en el /me.'tro/ (...) en tren (...)

00:05:59 Dandara

Acho que é bom a gente anotar isso pra quando for falar lá.

00:06:04 Felipe

É uma boa.

00:06:06 Dandara

Quem fala o quê? Vai ter que todo mundo falar de qualquer jeito...

00:06:08 Felipe

Tô aqui falando (...) ééé... deixa eu abrir (...)

00:06:39 Dandara

Ok, então... a gente anota que es un /'ka.zo/ de agresión (...)

00:06:47 Felipe

Caso de agressão, galera.

00:06:49 Marcela

Que el /sus.'pe.tʃo/ es un hombre /'õ.bre/ (...)

00:06:56 Felipe

/'õ.bre/ (...)

00:06:58 Marcela

/'õ.bre/ joven

00:07:06 Felipe

Euhhhh... entre...

00:07:10 Marcela

Entre /'trĩ.tɐ.i.'trĩ.tɐ.i.sĩ.ko/ años.

00:07:13 Felipe

Años... hmmm... euhh...

00:07:22 Dandara

Posiblemente (...) extranjero (...)

00:07:24 Marcela

Sim.

00:07:25 Dandara

/mɐ.xo.'ki/? (↑ ¿?)

00:07:27 Felipe

...cinco años... probablemente (...)

00:07:29 Dandara

Meus Deus! Nove minutos! (...) posi...ble...mente... extranjero (...) hmmm... Como é que é agrediu?

00:07:47 Marcela

Hmmm... Não sei.

00:07:50 Felipe

¡Violentó!

00:07:50 Dandara

/bi.o.lẽ.'tow/ (...) una /mu.'xɛh/ (...) no día (...) Que dia? Que dia? Que dia que foi?

00:08:10 Fabrício

Vinte y ocho.

00:08:14 Marcela

Vinte y ocho de diciembre.

00:08:15 Dandara

No día vinte y ocho de diciembre (...) diciembre... diciembre... a las... sobre las (...) siete e trinta horas de la mañana.

00:08:32 Marcela

Sí.

00:07:35 Dandara

A las siete e trinta horas de la mañana (...) onde que foi? (...) la /mu.'xɛh/ fue (...) gravemente herida (...) la /mu.'xɛh/... fue... gravemente... herida...

00:09:22 Felipe

Entre las rocas que (...)

00:09:36 Profesor

¿Ya, chicos? ¿Todo tranquilo, ahí? ¿Ya habéis acabado?

00:09:43 Felipe

Hmm... no ... acabado, no, pero...

00:09:48 Profesor

¿Pero...?

00:09:48 Felipe

Algunos minutos más, profesor.

00:09:51 Profesor

Ochos minutitos que tenéis, ¿vale?

00:09:54 Felipe

Vale.

00:10:04 Dandara

Então o que temos até agora? Un punto que tenemos que hacer.

00:10:10 Marcela

Ó, eres un caso de /a.gre.sjõ/ (...) el sospecho es un /'õ.bre/ joven /'xõ.vẽ/ entre 30 y 35 años... possiblement /ma.xo.'ki/ (...) extranjero.

00:10:25 Dandara

Ok.

00:10:26 Felipe

Él violentó.

00:10:31 Dandara

Se você quiser falar essa parte lá, quando for apresentar...

00:10:36 Marcela

Eu ou o...

00:10:39 Dandara

Felipe... Você.

00:10:41 Felipe

Acho que tu (risos).

00:10:44 Marcela

Tá bom, posso falar, então.

00:10:45 Dandara

Ok. Hmmm... eu anotei aquí também... hmmm... violentou una mujer no día vinte y ocho de diciembre sobre las siete y treinta horas de la mañana, temprano, fue gravemente herida. Acho que eu vou falar isso daqui.

00:11:08 Marcela

Tá bom.

00:11:09 Felipe

Entre las rocas... vocês vão entender o que é esse entre las rocas? (...) del espigón...

00:11:20 Marcela

Aonde que tá, essa parte?

00:11:23 Felipe

Alí no... quarto parágrafo do finalzinho (...) “la arrojó gravemente herido entre las rocas del espigón (...) de Sant Andreu.”

00:11:35 Marcela

Hmmm... não entendi essa parte...

00:11:38 Dandara

Eu acho que ééé... falando daaasss... entre as pedras? E o rio Santo André?

00:11:44 Felipe

Então... a tradução que eu tô achando que eu tô vendo ééé... rochas, mesmo, rocas.

00:11:51 Marcela

Ééé... ele fala que ela tava caminhando pelo mar, alguma coisa assim... Ah! Aqui, ó: “se dirigía a trabajar por un caminho paralelo al mar.” Deve ser as pedras que tinham

00:12:08 Dandara

Uhum.

00:12:10 Felipe

Ahhh! (...) Ahhhh tá! Então é isso!

00:12:17 Dandara

Se tu quiser falar, Felipe, de como ela tava... de como ela foi encontrada e a descrição do cara... Aí eu falo que quando ela foi encontrada (...) e qual o estado dela.

00:12:32 Felipe

Pode ser. (...) Tá... ééé... Me fala como é que cê escreveu o... a... essa parte do: “un caso de agresión de un hombre joven...” que eu achei o seu mais bonitinho...

00:12:46 Dandara

Es un caso de agresión. Hombre joven treinta o treinta y cinco años... posiblemente extranjero, marroquí... eu acho que essa parte vai ser da Marcela... aí... a minha parte, que eu tava pensando em falar: “violentou una mujer no día vinte ocho de diciembre sobre las siete y treinta horas de la mañana, la mujer fue gravemente herida.” (...)

00:13:17 Felipe

Ok. (...) Tá... aí eu falo essa parte daaaa... “gravemente ferida” e tal, né?

00:13:28 Dandara

É... não, aí você fala aonde é que ela foi encontrada (...) como que ela foi encontrada (...) aí você descrever osss... os outros detalhezinhos do cara, tipo: “lábios gruesos, piel morena...” (...) e se vocês quisierem, obvio...

00:13:50 Marcela

Dá pra você falar essa parte aquí: “la mujer fue abordada cerca del paso subterráneo de la estación.

00:14:00 Felipe

Ok. (...) cadê estação? Ah, tá! (...) Sant Andreu... (...) tá, éé... la /mu.'hɛr/ fue abordada cerca del paso /sub.te.'rɐ.neʊ/ de la /es.ta.'sjõ/ de tren de Sant Andreu de Llavaneres yy... él /bjo.lẽ.'to/... euhh... la /bjo.lẽ.'to.ẽ.'nel/ día /'bjẽj.te.'o.ʃo/ de /di.'sjẽ.bre/ sobre las (...) /se.te.e.'trĩ.tɐ/ de la /mã.'jɐ.nɐ/...

00:15:01 Dandara

Essa parte era a que eu ia falar, mas...

00:15:04 Felipe

Ah, tá! Não, então...

00:15:05 Dandara

NÃO!!! Mais... tranquilo eu tava pensando, então, em falar os... as características do cara, depois que a Marcela falar que era um estrangeiro, aí eu falava... hmmm... no demasiado alto, alrededor de um e sesienta e cinco metros... lábios gruesos, piel morena (...) aí eu falo as outras características depois que aaa... Marcela... falar do caso, que é o homem jovem... aí eu continuo com as características.

00:15:36 Marcela

Felipe, pode falar: “el hombre la golpeó hasta desfigurarle la cara.”

00:15:45 Dandara

Meu Deus!!!!

00:15:45 Marcela

É o que tá aqui no texto...

00:15:49 Felipe

Meu Deus, começou a chover... pera aí que eu vou fechar a janela.

00:15:53 Dandara

Eu já nem lembro se li essa parte mais...

00:15:55 Marcela

Sério, você não tinha visto?

00:15:57 Dandara

NÃO!!! Eu só achei que ela tinha sido gravemente ferida... e que... ela foi encontrada em outro canto.

00:16:02 Marcela

Não... Eu vi essa parte e fiquei meio assim... bem tenso. (...) Tá nesse quarto parágrafo (...) pode falar a idade da mulher também.

00:16:19 Dandara

Hum, é verdade!

00:16:20 Marcela

Que ela tem quarenta e dois anos...

00:16:24 Dandara

Então eu posso falar éé... as características do cara, e que ela foi gravemen... uma mulher de quartenta e dois anos foi gravemente ferida, aí o Felipe continua de onde ela foi encontrada e que horas que foi.

00:16:40 Marcela

Sim.

00:16:41 Dandara

Ok, então... vamos treinar aqui. Pode começar, Marcela?

00:16:48 Marcela

Oi? (...) a treinar, né?

00:16:49 Dandara

Para gente treinar e como é que vai ficar?

00:16:52 Marcela

Sim! (risos) Pode começar?

00:16:54 Dandara

Uhum.

00:16:55 Felipe

Mas a parte que ela foi desfigurada, então, vai ficar com quem, que eu não entendi?

00:17:00 Dandara

Contigo.

00:17:01 Felipe

Beleza, deixa eu... só terminar de digitar, então...

00:17:05 Marcela

Tá bom.

00:17:06 Felipe

Euhhh... Cadê essa parte? Ah, tá! Achei, achei, achei!!! (...) Pronto!

00:17:24 Marcela

Então... eres un caso de agresión, el sospecho es un hombre /'xɔ.bẽj/ entre treinta e trinto e cinco años, possiblement /es.'trã.es.'trã.xe.ro/ extranjero, posiblemente extranjero /mø.xo.'ki/.

00:17:42 Dandara

Agora sou eu. Eu vou falar as características e depois você fala como ela foi encontrada. (...) no es demasiado alto, alrededor de um sesienta y cinco mietros, lábios gruesos, piel morena y cabello negro (...) hmm... corto y rizado como presunto violador de la estación; la mujer fue gravemente feri... la mujer de cuarenta y dos años fue gravemente herida.

00:18:11 Felipe

Sí. Euh... la /mu.'hɛr/ fue abordada cerca del paso /sub.te.'rø.nev/ de la /es.ta.'sjõ/ de tren de Sant Andreu de Llavaneres. (...) Él vio... peraí, ah tá! Él /bjo.lẽ.'to/ la /mu.'hɛr.ẽ.'nel/ día /'bjẽj.te.'o.'fõ/ de /di.'sjẽ.bre/ sobre las siete y /'trjẽj.te/ de la /mã.'jvø.nø/... hmmm... /e.'lõ.bre/ la /gol.pi.'o.bru.taw.'mjẽ.te.'as.tø/ desfigurarle la cara.

00:18:33 Dandara

Meus Deus! O professor já tá esperando. Então vamos lá.

00:18:38 Marcela

Vamos.

00:18:40 Dandara

Beleza. Tchau.

- Gravação inicial
- Grupo 2 | Aula 2 | 08/02/21 | Comentário de notícia: texto 3
- Alunos: Aurora, Gabriela e João (chat)

00:00:04 Aurora

Inicié la /gra.ba.'sjõ/. Éé... ¿He terminado?

00:00:12 Gabriela

No.

00:00:50 Aurora

João, ¿he comprendido por qué tiene dos /xe.'tra.tos/ en nuestra historia?

00:01:07 Gabriela

Terminé.

00:02:04 Aurora

Sí, lo /xe.'tra.to/ es de una /pe.i.'so.nø/, pero... tiene (...) éé... como se las... los dos /xe.'tra.tos/... hmm... son... /dʒi.fɛ.'rẽ.tes/ en la historia, Élll... habla comooo... ãhhh... /õ.bre/, branco, tés morena. Puede /seh/ los dos, pero habla en algún momento que /'tʃje.ne/ barba, lo creo. Hmmm... /bi.'gɔd/ y /bi.'gɔt/ só /'tʃje.ne/ lo /se.'gũ.do/, certo?

00:02:41 Gabriela

Sí, sí.

00:02:45 Aurora

¡Ah, sí, sí! (...) /ɛs/ duas opciones, o... creo que para lo /'miz.mo/ asesino del naipe.

00:02:57 Gabriela

Ãh... sí... ãh... yo... hmmm... yo ha /pẽ.'sa.do/ que puede ser hmmm... duas (...) posible... posibles... sí, yo no sé... ¿formas? (→ .)

00:03:16 Aurora

Sí, yo pensé lo mism... lo mismo, pero no tengo certeza, entonces estoy a preguntar... (risas) Éé... João (...) /dʒi.so/ queee... (...) Sí. Sí, solo una, pero las otras están /'mwe.i.tas/. hmm... otra cosa que no me ha comprendido porqueee... ééé... conezco (...) diz... /dʒi.so/ quee... cree tres personas /tʃi.roa.kej.ma.xo.pa/ /kej.ma.xo.pa/ no, no es fatale (...) /es.trã.po/.

00:04:01 Gabriela

(risas) sí, sí. Ãh... yo no sé /tã.'bjẽj/... yo no, no /ẽ.tẽ.'di/. (→ ...)

00:04:11 Aurora

No, /kej.ma.'xo.pa/ /kej.ma.'xo.pa/ /kej.ma.'xo.pa/, creo que es como.... hmmm... el brazo, la pierna, algo que no no /ɛs/ la cabeza... hmm... creo que /ɛs/ eso. Éé... estoy /ẽj.'ʃa.tʃi.kõ.ʒo.zɛ/ (risas) hmmm... la tradu... traducción... pesquisa en Google /kej.ma.'xo.pa/ /'grãd.pro.si.mi.'dad/ de espaço o /'tʃjẽ.po/, o sea, no es la cabeza o el cole.

00:04:53 Gabriela

Ah, sí. (...) João no /'ʃa.tʃi.fɛ.'lã.du/... (risos) Sí, sí, sí. Ha /ẽ.tẽ.'di.du/.

00:05:08 Aurora

Hmmm... ¿qué quieres hablar sobre el caso? ¿Qué podemos hablar?

00:05:12 Gabriela

Hmmm... Yo no /ẽ.tẽ.'di.tã.'bjẽj/ ãh... las /'kar.tẽs/ de co... las /'kar.tẽs/ de /'kõ.pẽs/... hmmm... /'kwa.dro.de.'kõ.pẽs/...

00:05:25 Aurora

/ẽs/ la marca del assassino.

00:05:30 Gabriela

Ah, sí.

00:05:31 Aurora

Ele... él mata e después, hmm... /'fj.ra/ una carta en la víctima.

00:05:40 Gabriela

¡Ah! sí, sí, sí.

00:05:42 Aurora

Pero la policía /'dʒi.xo.ke.ẽs/... las cartas son del... del /'miz.mo/...

00:05:50 Gabriela

Ah, sí, sí, sí. /'miz.mo/ baralho, yo no sé /ẽ.'nes.pã.põl/.

00:05:56 Aurora

Entonces, ¿tienes, hmm... una quantidade de víctimas marcadas, quizá?

00:06:02 Gabriela

Ah, sí sí.

00:06:05 Aurora

Podemos supor algo o no...

00:06:11 Gabriela

Sí.

00:06:15 Aurora

/ʒo.'zẽ/ está /dʒi.ʒi.'tã.do/. (...) ¿Solo la /te.i.'se.ra/ y la /'kwa.ta/? (...) Ah... Curioso las dos primeras, no, no hablas, ¿cierto?

00:06:34 Gabriela

Hmmm... sí. (...) hmmm... aqui fala (...) /ki/ a quatro y la tres... hmm... /sõ/ de otro taco (...)

00:06:51 Aurora

¿Taco /ẽs/ como baralho?

00:06:53 Gabriela

É... Sí, sí. (...) Hmmm... éé... hmmm... aqui está baralho como /ba.'ra.ha/.

00:07:07 Aurora

Éé... podemos creer que... tiene un copycat. Ay, éé... no, no me /xe.'kweh.do/ cómo hablar eso (risas), pero cuando... ves... hmm... /'sɛ.rjes/ yyy... /fil.mes/ de assassinos /ẽj.'sɛ.rje/ éé... algunas veces ellos /ʃje.nej/ copycats; alguna /peɪ.'so.nɐ/ que hace lo /'miz.mo/.

00:07:34 Gabriela

Sí, sí.

00:07:35 Aurora

Es como una... fanático (...) ¡/a.'dʒik.to/!, né? Ééé... /a.'dʒik.to/ en assassino.

00:07:46 Gabriela

Sí.

00:07:47 Aurora

Quizás son dos assassinos (risas). Piensas.

00:07:57 Gabriela

Tal vez... duas... duas /'fɔ.tʊs/ (...) seee... (...) comoooo.... (...) como él estaba no /mo.'mẽ.tʊ/... yo no sé.

00:08:12 Aurora

Sí, sí, é, como no... Éé... yo só estava... hmmm... pensando demasiado (risas) /e.'new.'ka.zo/... ééé... (...) sí... vamos ver... Bueno, tenemos queee... el caso para nuestros /ko.'lɛ.gas/... ééé... ¿cómo podemos empezar?

00:08:46 Gabriela

Hmmm... /de.hɐ.me.pẽ.'sɔt/... podemos... decir... que... ello... /ɛs.ũ.psi.ko.'pa.tɛ.cri.mi.'naw/... yyy... o que ele faz... né? a marca dele, né? Que é as cartas...

00:09:22 Aurora

Sí. Ééé... sí, João simplificó, /dʒi.xo/ que el caso es sobre la busca del asesino de copas. Sí, como no. (risas)

00:09:35 Gabriela

Puede ser.

00:09:36 Aurora

Tenemos una descripción /des.kri.sjõ/ deee... assassino (...) hmmm...

00:09:44 Gabriela

Ehhhh... ello /ɛs/ hmmm...

00:09:50 Aurora

Delgado, alto... hmmm... (risas) no estoy viendo casos, estoy solo... solo /xe.'kweh.do/, solo /he.'kweɪ.do/ el caso (...) hmmm... habla /dew/ cabello... blanco... moreno, ¿no? ¿tés morena?

00:10:18 Gabriela

Hmmm... Con la edad de... hmm... /'vẽj.te.ɛ:.'vẽj.te:.tres.'ã.ɲos.'ã.ɲos/... /few.ve/...

00:10:37 Aurora

Él habla de la /'vik.ʃi.mə/ que sobreviveu (...)

00:10:45 Gabriela

Ah, é mesmo, verdade!

00:10:51 Aurora

¿Sí?

00:10:52 Gabriela

Sí, sí. (...) Ai, meu Deus!!

00:11:08 Aurora

La /po.'li.sjə/, ¿no? (...) La /po.li.'si.a/, ¿no? (...) hmmm... la delegación del gobierno de Madrid...

00:11:20 Gabriela

¿Cómo /vã.mos/ hablar esto? (...) ¿/po.'di.ə.mos.a.'ser.ũ.'tes.to/ (...) pequeño texto y dividir? (↑.)

00:11:33 Aurora

No, solo... hmmm... Yo no sé cómo João (risas) va hacer, pero... hmmm... nosotras hablamos y él complementa en el /'ʃa.ʃi/... con la clase (...) porqueee... si vas a escribir todo... la... tomar mucho tiempo, ¿cierto? Hmmm... Yo puedo empezar... eh... hablo: el caso es sobre... el asesino de copas (↑ ¿?), la policía está buscándolo (↑ ¿?) ééé... y tiene una descripción de una... persona que estaba junto con una víctima... eh... ¿tú puedes describirlo? (↑ ¿?)

00:12:31 Gabriela

Hmm... sí.

00:12:33 Aurora

¿Y la víctima? (↑ ¿?)

00:12:36 Gabriela

Hmmm... Yo puedo /kõ.ti.nu.'ar.a.'blã.do/... la /des.kri.'sjõ/... la /des.krip.'sjõ/... fue... queee... ello es... delgado, alto, moreno... hmmm... que mais mesmo? (...) novo... como que fala novo?

00:13:03 Aurora

Hmmm... mayor y menor. Menor es para /'xɔ.vẽj/... creo que esss... Creo que menor y /'xɔ.vẽj/ son los adjetivos (...)

00:13:22 Gabriela

/ew.me.'nɔt/ (...)

00:13:25 Aurora

Creo que /es/ menor... Pero no menor de edad, menor de... /'xɔ.vẽj/ (risas)

00:13:37 Gabriela

Puede ser... hmmm... delgado, moreno, alto... tiene /'bjẽĩ.te:.tres.ã.jos/, más o menos... hmmm...

00:13:54 Aurora

Quéfren?

00:13:58 Profesor

Sí, estoy aquí.

00:13:59 Aurora

¿/es.'xo.vẽĩ/ o menor para una persona que no tiene muchos años, pero es mayor de edad?

00:14:08 Profesor

Las dos opciones están, están buenas, las dos, ¿vale? Por ejemplo, tengo una hermana menor, es decir, que yo soy mayor que ella, es decir, soy mayor porque tengo veinticuatro años y mi hermana tiene puesss... diez años, ¿vale? Entonces ella es menor que yo con relación a la edad, ¿vale? O entonces, soy más ehhh... él... ella es más joven que yo; también es posible, ¿vale?

00:14:32 Aurora

Sí... pero, ¿de una forma genérica? (...)

00:14:36 Gabriela

De decir que la persona /es.'xo.beĩ/... joven

00:14:44 Profesor

Joven.

00:14:45 Gabriela

Joven.

00:14:45 Aurora

Joven. No me acuerdaba más de esto.

00:14:50 Profesor

Vale... ¿Tenéis otras preguntas, otras dudas?

00:14:53 Aurora

No.

00:14:54 Profesor

Vale. ¿Ya habéis acabado la discusión o no?

00:14:58 Aurora

Sí. Creo que sí.

00:14:59 Profesor

Vale.

00:15:01 Aurora

¿Cómo hacemos con João? ¿Cómo...? porque él no /'tjẽ.ne/...

00:15:07 Profesor

Bueno, no sé... eh... no sé. Vosotros decidís entre vosotros, ¿vale?, pero no te preocupes, João, está aquí, tu discusión en el chat, puedo leerla yyy... tu participación está ahí eh... registrada, ¿vale? (...) Vale, vosotros decidáis ahí, chicos. Si él quiere queeee... alguien hable por él... o si él quiere escribir en el chat... no sé, ¿vale?

00:15:26 Gabriela

Vale, vale.

00:15:27 Aurora

Vale.

00:15:34 Gabriela

Gracias.

00:15:35 Aurora

¿A las quince cuarenta volvemos? (...) ¿Es cuarenta?

00:15:42 Gabriela

Não sei, agora...

00:15:43 Aurora

Él escribió: tenéis nueve minutos ... nueve... é... quarenta.

00:15:53 Gabriela

Hmmm... tenemos que hablar /tã.'bjẽ̃.ki.'kaw.mø/ (...) como ele... como ele... agia, né? Hmmm... ello... hmmm.... mataba la persona eh... eu não sei como falar essa parte das cartas.

00:16:43 Aurora

João? (risas) Ayúdanos (risas) como... como hablamos de las cartas...

00:17:11 Gabriela

¡Qué difícil!

00:17:45 Gabriela

Podemos decir quee... el assassino a... assassino... /a.θe.'θi.no.trɐ.bɐ.'ha.vɐ.kõ.'kar.tɐs/... de /'kõ.pɐs/... eh... daba... /'ũ.na/... /'ũ.na/ carta a cada víctima... hmmm...

00:18:23 Aurora

Quéfren es único (risas) él va a escuchar esto (risas) (...) Ok.

00:18:39 Gabriela

João... hmmm...

00:18:42 Aurora

Creo que nosotros vemos nos ayudando... hmm... no tiene problema, João...

00:18:48 Gabriela

Podemos... /kõ.ple.mẽ.'tar.kjẽ.'blẽ.mos/... João puede escribir /ẽ.'nel.ʃa.te/... /ẽ.'nel.ʃat/ para... ayudarnos... (risas)

00:19:06 Aurora

Só não se queda callado, por favor, ¿eh? no nos deja (risas). (...) Sí, sí, pues entonces ¿vamos a la otra clase?

00:19:18 Gabriela

Sí, sí.