



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS:
A EXPERIÊNCIA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL-SP



Universidade Federal de São Carlos

EMILY DE CARVALHO PINTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

EMILY DE CARVALHO PINTO

**REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS:
A EXPERIÊNCIA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL-SP**

São Carlos
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA

**REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS:
A EXPERIÊNCIA EM AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CEL-SP**

EMILY DE CARVALHO PINTO

Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Rosa Yokota

São Carlos – São Paulo – Brasil
2016



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Emily de Carvalho Pinto, realizada em 16/02/2016:

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
USP

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a memória do coração

Antístenes

Agradecer é o momento de ser humilde e reconhecer que não estamos sós no mundo e que a ajuda dos outros é sempre fundamental. Assim, nesta caminhada nunca me senti sozinha, pois muitas pessoas estiveram ao meu lado, me acolhendo e me ajudando.

Agradeço primeiramente a Deus por sempre colocar as pessoas certas nos momentos mais importantes e por todos os desafios, obstáculos e aprimoramentos, com os quais amadureci. Como somos a soma dos nossos antepassados, não posso deixar de agradecer aos meus por estarem ao meu lado, me inspirando, me protegendo e me guiando.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Rosa Yokota que aceitou me orientar nesta pesquisa e por sempre exigir mais, o que mostrava o quanto confiava na minha capacidade. Sou grata também por ter me encorajado, por todas as conversas sobre nossa profissão e sobre a vida e pela generosidade com que transmitiu seus conhecimentos desde a graduação.

Agradeço às professoras Dr.^a Sandra Gattolin e Dr.^a Isadora Gregolin pelas contribuições no exame de qualificação que auxiliaram na conclusão deste trabalho. Aos professores do Departamento de Letras da UFSCar que, desde a graduação, trocaram conhecimento e experiências e me ensinaram a estar em (des)construção permanente. Em especial, aos professores Dr.^o Antón Castro Míguez que me acolheu durante o estágio, compartilhou textos e teorias e contribuiu com discussões; e ao Dr.^o Nelson Viana que sempre acreditou no meu trabalho e transmitiu conhecimentos sobre o fazer científico.

Agradeço a minha família (mãe, pai, irmão, avós, tias, tios, primas e primos) que sempre esteve com as mãos estendidas para ajudar, ouvidos atentos para me escutar e palavras para me encorajar e me incentivar. Por me ensinarem a ter gratidão e força, a ser humilde e a sentir empatia por todas as pessoas. Aos meus pais que tiveram como lema de vida me dar uma educação de qualidade e, mesmo sem saberem, me criaram para voar, me ensinaram a ser esforçada, forte e corajosa. Isso tudo só foi e é possível porque tenho a certeza de poder voltar sempre que precisar.

Agradeço aos meus amigos (Bruna, Karoline, Felipe, Ana Cristina, Fernanda, Denis, Ana Maria, Aline, Rafael, Hélio, Amanda G, Rejane, Vânia, Ana Flávia, Daniela, Lucas, Gabriela, Cássia, Caroline, Eduardo) por estarem sempre prontos para conversas, cervejas, risadas, desabafos, danças, caminhadas, comidas e puxões de orelha e por entenderem os

meus diversos nãos. E aos amigos da pós-graduação (Flavia, Mirelle, Ana Gabriela, Denise, Natália) que contribuíram com discussões, congressos, almoços e cafés.

Agradeço a todos os meus alunos, pois é na troca de conhecimento que eu me desconstruo, me reconstruo para depois me desconstruir novamente como professora, como ser humano.

Agradeço a Maria Luiza Ricomi que me ajudou/ajuda a segurar a barra dos últimos três anos e que com seu trabalho me auxiliou a pensar e repensar, a amadurecer e a estar em constante transformação.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização desta pesquisa.

“Dizemos que somos tolerantes com as diferenças. Mas ser-se tolerante é ainda insuficiente. É preciso aceitar que a maior parte das diferenças foi inventada e que o Outro (o outro sexo, a outra raça, a outra etnia) existe sempre dentro de nós”

Mia Couto

Resumo

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar a percepção, a recepção e a avaliação que alunos e professora-pesquisadora (PP) tiveram de atividades desenvolvidas a partir da perspectiva dos Letramentos Críticos. Os aspectos teóricos estão baseados em Monte Mór (2008, 2014, 2015), Lankshear e Knobel (2003, 2007), Duboc (2012, 2014), Duboc e Gattolin (2015), Kalantzis e Cope (2008, 2012), Rojo (2009, 2012), Janks (2012, 2013), Janks e Vasquez (2011), Freire (2011), Cervetti et. alii. (2001) e Jordão (2010; 2014), que são autores que nos explicam a possibilidade de desenvolver a criticidade e a agência dos sujeitos, considerando o contexto local. Além disso, procuramos compreender as considerações sobre a perspectiva do Pós-Método através de Kumaravadivelu (2006) e Abrahão (2009) para analisar o desenvolvimento da autonomia dos participantes e as questões relacionadas à prática docente, além de encontrar pontos de convergências entre ambas perspectivas. Considerando a natureza qualitativa desta investigação, esta pesquisa insere-se nos estudos da pesquisa-ação Burns (1999; 2010) e Viana (2007), visto que trata-se de um contexto em que o professor repensa sua prática. Utilizamos como instrumentos: questionário para traçar o perfil e interesse dos alunos, diário de bordo da PP, fichas de autoavaliação e gravação de aulas. Por meio destes, pudemos observar a percepção dos sujeitos envolvidos sobre as unidades didáticas, o desenvolvimento das atividades, a postura da PP, as brechas que emergiram na sala de aula e a atitude curricular da PP frente a essas brechas. O contexto da pesquisa é um Centro de Estudo de Línguas estadual (SP) localizado em uma escola pública de uma cidade do interior paulista. A organização e a análise dos dados permitiram uma leitura que indica quais estratégias foram utilizadas pela PP para desenvolver os Letramentos Críticos e encontramos: a) preparação do material; b) percepção das brechas; c) atitude curricular e d) desenvolvimento da autonomia/agência. Além disso, foi possível observar o desenvolvimento da criticidade de alguns participantes e como estranharam, desconstruíram e se reposicionaram a partir das discussões dos temas propostos.

Palavras-chave: letramentos críticos, pós-método, ensino de espanhol, escola pública, material didático.

Resumen

Esta investigación de maestría tiene como objetivo analizar la percepción, la recepción y la evaluación que alumnos y profesora-investigadora tuvieron de actividades desarrolladas a partir de la perspectiva de las literacidades críticas. Los aspectos teóricos están basados en los siguientes autores: Monte Mór (2008, 2014, 2015), Lankshear e Knobel (2003, 2007), Duboc (2012, 2014), Duboc e Gattolin (2015), Kalantzis e Cope (2008, 2012), Rojo (2009, 2012), Janks (2012, 2013), Janks e Vasquez (2011), Freire (2011), Cervetti et. alii. (2001), Ferreira e Takaki (2014) e Jordão (2010; 2014), quienes nos explican la posibilidad de desarrollar la criticidad y la agencia de los sujetos, considerando el contexto local. Además de esto, buscamos comprender las consideraciones sobre la perspectiva del post-método a través de Kumaravadivelu (2006) e Abrahão (2009) para analizar el desarrollo de la autonomía de los participantes y las cuestiones relacionadas a la práctica docente, así como encontrar puntos de aproximación entre ambas perspectivas. Considerando la naturaleza cualitativa de esta investigación, este trabajo científico se encuadra en los estudios de investigación-acción Burns (1999; 2010) y Viana (2007), ya que se trata de un contexto en que el profesor repiensa su práctica profesional. Utilizamos como instrumentos: cuestionarios para trazar el perfil e interés de los alumnos, diario de la PP, fichas de autoevaluación y grabaciones de las clases. Por medio de éstos, pudimos observar la percepción de los sujetos relacionados con las unidades didácticas, el desarrollo de las actividades, la postura de la profesora-investigadora, las grietas que emergieron de la clase y la actitud curricular de la profesora-investigadora frente a esas grietas. El contexto de la investigación es un Centro de Estudios de Lenguas (CEL) estatal, ubicado en una escuela pública de una ciudad del interior paulista (SP). La organización y el análisis de los datos permitieron una lectura que indica cuáles estrategias fueron utilizadas por la profesora-investigadora para desarrollar las literacidades críticas, donde encontramos: a) la preparación del material; b) la percepción de las grietas; c) la actitud curricular y d) el desarrollo de la autonomía/agencia. Además de esto, fue posible observar el desarrollo de la criticidad de algunos participantes y como se sintieron frente a ello, donde también desconstruyeron y se repositionaron a partir de las discusiones de los temas propuestos.

Palabras-clave: literacidades críticas, post-método, enseñanza de español, escuela pública, material didáctico.

Abstract

This Master's degree research aims to analyze the perception, reception and evaluation of students and the teacher-researcher regarding activities employed from the perspective of Critical Literacies. Theoretical aspects are based on authors like Monte Mór (2008, 2014, 2015), Lankshear and Knobel (2003, 2007), Duboc (2012, 2014), Duboc and Gattolin (2015), Kalantzis and Cope (2008, 2012), Rojo (2009, 2012), Janks (2012, 2013), Janks and Vasquez (2011), Freire (2011), Cervetti et. alii. (2001) and Jordão (2010; 2014), who report the possibility of developing critical features and agency of individuals accounting for the local context. Besides, we seek for understanding considerations about the post-method through Kumaravadivelu (2006) and Abrahão (2009) in order to analyze participants' autonomy development and issues related to teaching practices. Furthermore, we search to find focal points between the two perspectives mentioned before. Considering the qualitative nature of this study, it is under the methodology of a research-action according to Burns (1999; 2010) and Viana (2007), as it takes place in an environment in which the teacher rethinks her practice. The tools used were: survey, aiming to profile and understand the interests of students; the record book of the teacher-researcher, self-evaluation sheets and audio recording of the lessons. These tools enable us to observe the perception of the participants about teaching units, the progress of activities, the attitude of the teacher-researcher, the gaps that took place in the classroom and the curricular attitude of the teacher-researcher before these gaps. The research was carried out at a State Language Study Center, in the state of São Paulo, located in a public school in a small town in the countryside. The organization and analysis of data allowed a reading which indicates the strategies used by the teacher-researcher to improve Critical Literacies and we observe: a) material elaboration; b) perception of the gaps; c) curricular attitude and d) autonomy/agency development. Also, it was possible to observe the improvement of critical features in some participants and as they found it strange, they deconstruct and took different positions as from the discussions regarding the proposed themes.

Key words: critical literacies, post-method, teaching Spanish, public school, teaching material.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas do Centro de Estudos de Línguas.....	59
Quadro 2 – Sujeitos de pesquisa: estudantes do nível 03.....	60
Quadro 3 – Sujeitos de pesquisa: estudantes do nível 01.....	60
Quadro 4 – Lugares que acessam a internet – Turma A.....	67
Quadro 5 – Lugares que acessam a internet – Turma B.....	68
Quadro 6 – Finalidade do uso da internet – Turma A.....	68
Quadro 7 – Finalidade do uso da internet – Turma B.....	69
Quadro 8 – Importância da leitura.....	69
Quadro 9 – Importância de saber a língua espanhola – Turma A.....	71
Quadro 10 – Importância de saber a língua espanhola – Turma B.....	71
Quadro 11 – Como aprendem a língua estrangeira – Turma A.....	72
Quadro 12 – Como aprendem a língua estrangeira – Turma B.....	72
Quadro 13 – Concepção de língua – Ficha de autoavaliação 01.....	73
Quadro 14 – Concepção de língua – Ficha de autoavaliação 02.....	75
Quadro 15 – Concepção de língua – Ficha de autoavaliação 03.....	77
Quadro 16 – Rendimento dos participantes – Ficha de autoavaliação 01.....	81
Quadro 17 – Rendimento dos participantes – Ficha de autoavaliação 02.	82
Quadro 18 – Rendimento dos participantes – Ficha de autoavaliação 03.	83
Quadro 19 – Tema mais interessante – Ficha de autoavaliação 03.	86
Quadro 20 – Sugestões para as aulas – Ficha de autoavaliação 01.	88
Quadro 21 – Sugestões para as aulas – Ficha de autoavaliação 02.	88
Quadro 22 – Desconstrução – Ficha de autoavaliação 01.....	92
Quadro 23 – Desconstrução – Ficha de autoavaliação 02.....	93
Quadro 24 – Desconstrução – Ficha de autoavaliação 03.....	94
Quadro 25 – Reflexões sobre a prática – Diário de bordo.....	98
Quadro 26 – Desconstruções e mudanças da PP – Diário de bordo.....	105
Quadro 27 – Brechas no ensino – Diário de bordo.....	108
Quadro 28 – Percepções da PP sobre as aulas – Diário de bordo.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEL: Centro de Estudo de Línguas

EF: Ensino Fundamental II

EM: Ensino Médio

ETIM: Ensino Técnico e Integrado ao Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PP: Professora-pesquisadora

CSF: Ciência Sem Fronteiras

LA: Linguística Aplicada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Contextualização	14
Problemas da pesquisa.....	18
Justificativa.....	19
Bases do trabalho	20
Objetivos e perguntas de pesquisa	20
Organização da dissertação	20
CAPÍTULO I: APORTE TEÓRICO.....	22
1.1 Novos Estudos do Letramento.....	22
1.2 Novos Letramentos.....	26
1.3 Multiletramentos	27
1.3 Letramentos Críticos.....	30
1.4 Letramentos Críticos nos Documento Oficiais Nacionais	38
1.5 Pós-método	43
1.6 Pontos de encontro entre Letramentos Críticos e Pós-Método.....	48
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	52
2.1 Natureza da pesquisa	52
2.2 Pesquisa-ação	54
2.3 Cenário da pesquisa.....	57
2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	58
2.4.1 Os estudantes participantes	59
2.4.2 A professora-pesquisadora	61
2.5 Os instrumentos da coleta de dados.....	61
2.5.2 Questionário inicial.....	62
2.5.3 Gravação das aulas	63
2.5.4 Diário de bordo	63
2.5.5 Ficha de autoavaliação	64
2.6 Unidades didáticas.....	64
2.7 Problemas enfrentados.....	66
CAPÍTULO III – ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
3.1 Instrumento de coleta: questionário inicial	67
3.2 Instrumento de coleta: ficha de autoavaliação	73

3.3 Instrumento de coleta: diário de bordo	98
3.4 Instrumento de coleta: gravações de aula.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
APÊNDICES	151
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	152
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável	154
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno	156
Apêndice D – Questionário inicial: perfil e interesse dos alunos	158
Apêndice E – Ficha de autoavaliação I.....	160
Apêndice F – Ficha de autoavaliação II	161
Apêndice G – Ficha de autoavaliação III	162
Apêndice H – Atividade I	163
Apêndice I – Atividade II	182
Apêndice J – Atividade III	192
Apêndice K – Trechos das gravações de aula	205

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é resultado de um período de reflexão sobre a prática docente do professor de língua espanhola que iniciei durante a graduação e que, depois de formada, pude rever ao tentar estabelecer pontes entre a teoria e a prática em minha vida profissional como professora de língua portuguesa e língua espanhola na escola pública. O início da vida profissional e a continuidade da reflexão acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) me auxiliaram a enfrentar inquietações, a desconstruir e a reposicionar a minha prática docente e a me construir como pesquisadora. Para a realização desta pesquisa, encontrei na perspectiva dos Letramentos Críticos algumas respostas que poderiam auxiliar nas inquietudes que trazia; e na pedagogia Pós-Método que serviria de base para ajudar a repensar minha prática docente e poder teorizá-la, construindo-me como professora-pesquisadora (PP).

Contextualização

Faz-se necessário discutir em qual lugar esta pesquisa está inserida, bem como qual é a definição de Linguística Aplicada (LA) que nos serviu de base. Sendo assim, entendemos que as sociedades sofreram grandes mudanças que podem ser compreendidas a partir do movimento intitulado pós-modernismo. No entanto, faz-se necessário compreender historicamente a sociedade e a educação antes destas mudanças sociais. No final do século XIX e começo do século XX ocorreu o desenvolvimento rápido das indústrias e algumas nações, como os Estados Unidos, se propuseram a educar muitas pessoas em um curto período de tempo. No mundo do trabalho, observamos que os sujeitos eram meros apêndices das máquinas nas linhas de produção e mínimas habilidades eram requisitadas, como, por exemplo, manusear tais máquinas. Sendo assim, para atender esta demanda, o Estado que, supostamente, sabia o que era melhor para as crianças, determinava o currículo a ser seguido, que por sua vez determinava os livros didáticos utilizados pelos professores, entendendo os alunos e os contextos de maneira homogênea, bem como a linha de produção nas fábricas. Além disso, nesse tipo de sistema educacional, os alunos aprendiam de maneira descontextualizada, abstrata e com “respostas certas”. Uma lição importante que os bons alunos levavam para o local de trabalho, segundo Kalantzis e Cope (2008), é:

(...) ao sentar em linha reta e ouvir o professor, com rígida disciplina na sala de aula, com o conhecimento transmitido e ingerido acriticamente, eles aprendem a aceitar a autoridade recebida e fazer exatamente como lhes disseram. (idem, *ibidem*, p. 198-199 - tradução nossa)¹

A crise econômica nos anos 1970, segundo HOLMES (1992), teve como consequência a distribuição do poder econômico nos continentes, isto é, as multinacionais alternavam suas produções de acordo com as demandas e os recursos disponíveis e um novo tipo de economia começa a ser desenhado. A imagem da “velha economia” – fábricas e suas chaminés – passou a ser substituída por trabalhadores sentados em frente ao computador e a informação e comunicação aconteciam com mais velocidade por conta do crescimento tecnológico. Sendo assim, o sujeito pós-moderno precisa ser flexível e múltiplo para desenvolver novas habilidades e obter novos conhecimentos.

Uma das características do pós-modernismo – que nos auxilia a compreender as mudanças da vida contemporânea – é a globalização, pontuada por Hall (2006) como “aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67). A noção espaço-tempo é afetada por conta da conexão ser cada vez mais veloz, ou seja, com a difusão das novas tecnologias e das novas mídias, as distâncias estão menores e as informações chegam rapidamente a qualquer parte do mundo.

Kumaravadivelu (2006) também destaca, na fase atual da globalização, a internet como o traço mais distintivo e que está alterando o mundo de três formas diferentes: a diminuição da distância espacial, da distância temporal e das fronteiras. Esta transformação também é evidenciada por Milton Santos (2000 *apud* MOITA LOPES, 2006) que esclarece que a tecnoinformação:

(...) possibilitou um mundo mais veloz, de discursos que atravessam o globo em um piscar de olhos no chamado tempo real, que mudam a economia na tecla do computador, que nos aproximam de forma surpreendente, que nos possibilitam ser e ver outros virtualmente como também “conversar” com pessoas que nunca vamos ver, que nos assustam com alteridades nunca imaginadas. (MOITA LOPES, 2006, p. 91)

¹ No original: From all the sitting up straight and listening to the teacher, from all the rigid classroom discipline, from all the knowledge imparted to them and uncritically ingested, they learnt to accept received authority and to do exactly as they were told” (KALANTZIS e COPE, 2008, p. 198-199)

As mudanças sociais, políticas, históricas, culturais afetaram também a identidade do sujeito pós-moderno que, ao se deparar com meios de comunicação diferentes e interligados, tem suas identidades incompletas e fragmentadas. Stuart Hall afirma que por este motivo “as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempo, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’” (idem *ibidem*, p. 75). Podemos observar que o contato com outras culturas, a partir da globalização, fez com que a identidade do sujeito pós-moderno se tornasse mais provisória, variável, fragmentada, fluida, incompleta, tornando-se uma *celebração móvel*, além de estar sempre aberta a revisões e a reposicionamentos.

As características levantadas anteriormente não podem ser ignoradas pelos teóricos em educação, uma vez que elas estão intimamente ligadas à cultura e contribuem para compreendermos a construção dos sujeitos. O mundo em que vivemos espera que as pessoas “saibam guiar suas próprias aprendizagens (...) que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27). Para atender a esta demanda, a educação busca promover mais com o “significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade” (GADOTTI, 1993, p. 312). Também faz-se necessário, segundo o autor citado, ensinar a partir do conceito-chave *equidade*, ou seja, buscar a igualdade de direitos sem excluir a diferença. A escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas, outras identidades – estas também em permanente construção – e outras maneiras de olhar o mundo, além da dele. A língua estrangeira também tem o papel de auxiliar os jovens alunos, eles conhecerão não só a diversidade da língua estudada, como também encontrarão na diversidade a sua constituição como sujeitos.

Podemos observar que nas políticas nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (EM) - OCEM (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006; SOUZA; MONTE MOR, 2006), também encontramos a proposta de auxiliar na construção do aluno-cidadão crítico que seja sensível à heterogeneidade e às diferenças nas diversas áreas do conhecimento. As línguas estrangeiras também possuem o papel de desenvolver a “consciência social, criatividade, mente aberta para novos conhecimentos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (SOUZA; MONTE MOR, 2006, p. 90).

Outro fator importante a ser pensado pela educação é que ela deve buscar um equilíbrio entre o “local” suas múltiplas culturas e o “global”, uma vez que distantes culturas tornam-se cada vez mais próxima e ainda, como esclarece Moita Lopes (2006), vivemos em um mundo com:

(...) identidades globais e de identidades locais, sendo que as últimas ficam com os restos simbólicos e materiais daqueles que, tendo identidades globais, poder ser fluidos e rápidos e desfrutar das benesses da tecnologia e ter condições de usar as técnicas mais avançadas. Quem tem condições de ser fluido? (MOITA LOPES, 2006, p. 92)

Sendo assim, a escola tem o papel de pensar em uma nova articulação destas identidades sem nenhum tipo de exclusão. Gadotti esclarece que “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada” (GADOTTI, 1993, p. 312). Nesse sentido, a escola precisa explorar os conhecimentos prévios e a cultura local dos alunos para chegar ao ensino que englobe o diálogo com outras culturas, sem que o aluno precise abrir mão da sua cultura e das suas identidades que podem se transformar, muitas vezes sem que, ele perceba.

A partir do cenário discutido anteriormente, compreendemos que a produção de conhecimento também sofre alterações e há de se questionar: “como pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares e, assim, colaborar na reinvenção da vida social?” (MOITA LOPES, 2006, p. 94). Sendo assim, entendemos que a produção de conhecimento na LA contemporânea:

(...) precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna. (...) Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. (MOITA LOPES, 2006, p. 96)

A LA nesta pesquisa é compreendida como sendo uma área de estudos *híbrida, transdisciplinar, multidisciplinar, indisciplinar* – a partir de teóricos como Moita Lopes (2006), Kumaravadivelu (2006), Rojo (2006), Pennycook (2006) – uma vez que percorre outras áreas das ciências sociais e humanidades para compreender as mudanças e os sujeitos envolvidos. A posição do linguista aplicado é na fronteira, no lugar de encontro das diferentes áreas de estudos. Moita Lopes (2006) aponta ainda que é necessário extrapolar a relação entre teoria e prática, além de mudar a percepção do sujeito social, uma vez que há a tendência de apagar as classes sociais, sexualidades, gênero dos alunos e professores envolvidos nas aulas de língua estrangeira. Fabrício (2006), além de apontar o caminho que a LA parece estar seguindo, esclarece que a multiplicidade e a hibridiz presentes na área não devem ser temidas, isso porque:

(...) Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar. “Desaprender” a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e aposta na fluidez e nos entre-espacos como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio. É para esse não lugar que a LA parece caminhar. (FABRÍCIO, 2006, p. 62)

Problemas da pesquisa

Diante das reflexões levantadas anteriormente, entendemos que o ensino da língua espanhola nas escolas precisa estar de acordo com a educação no contexto pós-moderno. O ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras foi um tema muito debatido e estudado na última década, principalmente em razão da promulgação da LEI FEDERAL 11.161/05², segundo a qual a oferta do ensino da língua espanhola é obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. No Estado de São Paulo, observamos que não há a preocupação em introduzir efetivamente o espanhol no EM, isso porque as línguas estrangeiras podem ser cursadas no Centro de Estudos de Línguas (CEL³).

Vale ressaltar que a falta de preocupação do Estado paulista em introduzir efetivamente o espanhol no EM é mostrada também no material entregue aos estudantes. Constatamos que, por ser uma disciplina obrigatória, a língua espanhola deveria contar com o Caderno do Aluno⁴ que foi preparado para todas as disciplinas. Assim, o professor conta apenas com o uso de um livro didático fornecido às escolas através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, apesar do norte dado, não deve ser usado de maneira exclusiva.

Faz-se necessário apontar que existem cada vez mais discussões, sobretudo nas OCEM e nos PCN, sobre a formação do aluno, para que este desenvolva consciência de seu papel e

² A língua espanhola está incluída, pois, conforme a lei nº 11.161/05: “Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”

³ O Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um projeto do Estado de São Paulo que oferece cursos gratuitos de idiomas (espanhol, italiano, alemão, francês, japonês e inglês) a alunos matriculados na rede estadual. Segundo os dados levantados por Balestrini (2015), o CEL surgiu em 1987, com o objetivo de ampliar o conhecimento linguístico dos estudantes da rede pública. Além disso, este é pensado no período de estreitamento entre os países latino-americanos quando negociavam a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), sendo assim, a ênfase inicial era ampliar o ensino da língua espanhola para que o número de falantes aumentasse. No ano de implantação (1988), 21 centros foram instalados em todo o estado e ofertavam espanhol, francês, japonês, alemão e italiano. Atualmente, “os cursos oferecidos a cada semestre são formados por seis (6) estágios, distribuídos em dois níveis (I e II), sendo quatro aulas semanais de 50 minutos, 80 aulas semestrais, carga horária de 400 horas, total de 480 horas/aula, em período contrário à aula” (Balestrini, 2015, p. 28-29)

⁴ O Caderno do Aluno é um material entregue anualmente desde 2009 pelo governo do Estado de São Paulo aos estudantes da rede pública.

de seu lugar na sociedade e que consiga posicionar-se criticamente, tornando-se assim um cidadão. É importante lembrar que todas as disciplinas necessitam dar elementos ao aprendiz para que este perceba e entenda o mundo que está a sua volta. Assim posto, o papel da língua espanhola não é diferente e nesse espaço ela não cumpre somente o papel de uma matéria escolar, mas tem uma função educacional que não deve ser deixada de lado.

Considerando-se o contexto paulista, a implantação da disciplina língua espanhola ainda está em processo de efetivação, apesar dos documentos oficiais em âmbito federal ampararem tanto legalmente (LEI 11.161/2005) quanto pedagogicamente (PNLD, OCEM, PCN, etc) a inclusão da disciplina no EM. Assim sendo, esta pesquisa pretende contribuir para o ensino de língua espanhola na rede pública, a partir da preparação e aplicação de um material didático de espanhol para estudantes da escola pública e da análise da recepção de suas unidades didáticas baseada nos Letramentos Críticos pelos estudantes e pela PP.

Justificativa

A inclusão efetivamente da língua espanhola na escola pública faz-se necessária, uma vez que está amparada legal e pedagogicamente. Sendo assim, os estudos de espanhol que envolvem a escola pública também são importantes para enriquecer e fortalecer a área e a disciplina. Escolhemos estudar a partir da perspectiva dos Letramentos Críticos porque entendemos que esta se mostra sensível aos sujeitos, aos contextos e às práticas envolvidos no ensino e aprendizagem. Jordão (2014) mostra que:

A “igreja aberta” do LC permite que cada local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um determinado receituário, um conjunto de procedimentos recomendado pelo LC: essa visão de mundo funda-se no profundo respeito aos conhecimentos locais e portanto adentra a perspectiva em que o trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar (...). (JORDÃO, 2014, p. 205)

Além disso, entendemos que a perspectiva dos Letramentos Críticos auxilia no desenvolvimento da criticidade, da cidadania e da agência dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, este trabalho visa entender a partir dos Letramentos Críticos e da pedagogia Pós-Método como a língua espanhola pode ajudar no processo da construção do sujeito-cidadão-crítico.

Bases do trabalho

Em um primeiro momento a intenção da pesquisa era elaborar as unidades didáticas e observar a formação de um aluno-cidadão com visão crítica através da língua espanhola. No entanto, ao nos depararmos com os dados, percebemos que não seria possível medir a criticidade quantitativamente por entender que esta não é uma escada que o aluno sobe e alcança o último degrau, tornando-se um cidadão crítico.

Sendo assim, a pesquisa, que antes objetivava observar a formação do aluno, passou a buscar entender e analisar como os alunos haviam recebido o material didático. Houve também a preocupação de considerar a recepção das unidades e o procedimento da PP pelos alunos participantes da pesquisa. A análise da recepção do material possibilitará a compreensão de como os participantes da pesquisa – alunos e PP – entendem as propostas didáticas baseadas nos letramentos críticos e, conseqüentemente, a pilotagem dessa proposta em um espaço escolar formal.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Tendo como base teórica as reflexões sobre os letramentos críticos e o pós-método, buscamos elaborar unidades didáticas condizentes com o contexto da pesquisa: curso de língua espanhola para estudantes do Ensino Fundamental (EF) e EM de escolas públicas do estado de São Paulo, mais especificamente do CEL.

Nosso objetivo é apresentar uma reflexão sobre a recepção dos letramentos pelos estudantes e pela PP da pesquisa.

Assim, as perguntas de pesquisa que nos propomos responder são:

1. Quais estratégias o professor utiliza para desenvolver Letramentos Críticos e de que forma os alunos avaliam sua abordagem?
2. Como se caracterizam a preparação e a atuação do professor de língua espanhola na perspectiva dos Letramentos Críticos?

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo I trazemos as discussões sobre os diferentes tipos de letramento. Com as contribuições de Kleiman (1995, 2005) e

Kalantzi e Cope (2008) tentamos traçar as origens e algumas definições sobre o letramento, além disso, buscamos entender a “grande divisão” entre oral e escrito. Em seguida, com as discussões levantadas por Kalantzis e Cope (2008) e Rojo (2009, 2012) abordamos o Multiletramento e sua importância na atualidade. Finalmente, a partir das contribuições de Monte Mór (2008, 2014, 2015), Baptista (2010), Duboc (2012, 2014), Janks (2012, 2013) e Jordão (2010, 2014 e 2015) discorreremos sobre a perspectiva dos Letramentos Críticos e alguns conceitos importantes, como criticidade, brecha, atitude curricular e agência. Buscamos entender alguns destes conceitos e como os Letramentos Críticos aparecem nos documentos oficiais, a partir da leitura do PCN de língua estrangeira e da OCEM de língua estrangeira e de língua espanhola. Além disso, com base nas leituras de Kumaravadivelu (1994, 2006) e Abrahão (2009) entendemos o conceito de pós-método e buscamos pontos de encontro entre as duas teorias.

No capítulo 2 discutimos a metodologia utilizada nesta pesquisa, levantando as questões sobre a natureza da pesquisa e o paradigma escolhido; a pesquisa-ação como método utilizado; o contexto da pesquisa, os sujeitos que participaram e os instrumentos utilizados. Além disso, explicamos como os dados de cada instrumento foram organizados.

Por fim, no capítulo 3, expomos os dados de cada instrumento da pesquisa.

Capítulo 1

APORTE TEÓRICO

*Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender
(Freire)*

Neste capítulo, discutiremos as bases teóricas que foram utilizadas para a realização desta pesquisa⁵. Primeiramente procuramos compreender as diferentes terminologias que se voltam para o debate dos letramentos⁶: Novos Estudos do Letramento, Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Críticos, a partir dos teóricos Kleiman (1995, 2005), Lankshear e Knobel (2003, 2007), Street (2014), Duboc (2012, 2014), Duboc e Gattolin (2015), Kalantzis e Cope (2008, 2012), Massarotto (2012); Rojo (2009, 2012), Janks (2012, 2013), Janks e Vasquez (2011), Freire (2011), Cervetti et. alii. (2001), Jordão (2010, 2014 e 2015) e Monte Mór (2008, 2014, 2015). Procuramos também entender como tal perspectiva teórica aparece na proposta das OCEM (BRASIL, 2006) e PCN (BRASIL, 1998). Além disso, trazemos as discussões sobre Multiletramentos realizadas por Kalantzis e Cope (2008) e Rojo (2009, 2012). Também, discutimos sobre as considerações sobre o pós-método a partir das leituras de Kumaravadivelu (2006) e Abrahão (2009) e buscamos pontos de encontro entre estas diferentes perspectivas.

1.1 Novos Estudos do Letramento

Para a elaboração das três unidades didáticas que foram utilizadas nas aulas, a partir das quais se fez a coleta de dados desta pesquisa, nos baseamos nas leituras teóricas e nas discussões trazidas pelos Letramentos Críticos. Para entender a opção por esta perspectiva, apresentamos a seguir o percurso dos estudos sobre os letramentos no decorrer da história, o surgimento do termo, algumas de suas ramificações e seus avanços teóricos.

Nos Estados Unidos, o termo *literacy*, apesar de estar dicionarizado desde final do século XIX, segundo Soares (2003), aparece com mais frequência na década de 1980,

⁵ A divisão está baseada em Duboc (2012) e Duboc e Gattolin (2015).

⁶ Utilizaremos os termos no plural, pois concordamos com as discussões levantadas por Monte Mór (2015) que afirma: “esses mesmos autores formalizam a menção ao termo no plural – letramentos – por reconhecerem que não se trata de uma proposta única a ser implementada pelos que aderem aos conceitos que a constroem (KALANTZIS; COPE 2012). (...) Nesse raciocínio, a menção a letramentos (no plural) melhor comunica a possibilidade de construção de planos que, embora se pautem nos mesmos conceitos orientadores, se pluralizam na adaptação ao contexto” (MONTE MÓR, 2015, p. 33)

sobretudo depois de avaliações realizadas pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), que constataram que os jovens que haviam passado pela escola, apesar de alfabetizados, saíam sem dominar as habilidades de leitura e escrita em práticas sociais e profissionais. O país enfrentava uma crise econômica decorrente das mudanças advindas da sociedade pós-industrial, e os pesquisadores e administradores da área educacional sentiram a necessidade de reforma curricular.

Assim, ainda da década de 1980, o conceito foi revisado, conforme mostram Lankshear e Knobel (2003), por três principais fatores, a saber: a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire; a reforma curricular dos Estados Unidos e o crescimento dos estudos socioculturais com viés sociológico. Sendo assim, com as discussões de teóricos como Barton (1994), Heath (1986) e Street (1995), segundo Duboc (2012), a leitura deixa de ser entendida somente pelo viés psicológico e começa a ser considerado o contexto em que as práticas de letramento estão inseridas e os aspectos socioculturais, até então, marginalizados. Para marcar a ruptura epistemológica e mostrar a diferença do conceito, surge o termo *New Literacy Studies* (novos estudos do letramento).

Street (2014) foi um dos teóricos que mais contribuiu com a área, dividindo o letramento em dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro diz respeito a uma prática individual, independente do contexto social – este como uma moldura – que seria válido a todos os indivíduos e está associado ao:

(...) “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente. (...) as consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas” (idem, *ibidem*, p. 44).

Observamos que este modelo é dominante nas organizações governamentais e nas campanhas de alfabetização, uma vez que a preocupação é ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos ou evitar erros de ortografia. Este valoriza apenas a habilidade escrita, desconsiderando qualquer especificidade entre a linguagem oral e escrita.

Em contrapartida, Street (op. cit.) propõe o modelo ideológico que reconhece o contexto em que as práticas de letramento estão inseridas. Ele esclarece que aqueles que aderem a este modelo:

(...) se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto,

se preocupa com as instituições sociais gerais por meio dos quais esse processo se dá (...). Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma ‘grande divisão’. A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido (idem *ibidem*, p. 44).

Uma das diferenças entre os dois modelos é a importância que se dá à oralidade e à escrita. No modelo autônomo, observamos que existe uma separação e isolamento destas duas habilidades, caracterizando a *grande divisão*. Nesta tese, segundo Tfouni (2010), existem aspectos para as duas modalidades, tendo a oralidade *um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo* e a escrita, *um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico*. Essa suposta superioridade da escrita sobre a oralidade confunde os papéis das duas habilidades e seus contextos de uso, além de marginalizar quem não domina a primeira.

No Brasil, o termo *letramento* foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato na década de 1980 (KLEIMAN, 1995) para romper com a noção de alfabetismo, entendida, em termos gerais, como um processo individual e cognitivo que ocorre na escola e é uma das práticas de letramento. Este, por sua vez, é visto como uma prática coletiva e pode ocorrer em outras instituições fora da escola, como a igreja e a casa. No entanto, observamos que no Brasil, segundo Soares (2003), os conceitos de alfabetização e letramento se confundem, se mesclam e por vezes se fundem. Isso porque, segundo Kleiman (2005), “o letramento não é alfabetização, mas a inclui” (idem *ibidem*, p. 11). A autora ainda esclarece que alguns pesquisadores consideram o uso do termo *letramento* desnecessário, pois entendem que os conceitos que este termo traz estariam implícitos no termo alfabetização.

No entanto, entendemos que existem diferenças entre os conceitos dos termos, isso porque, segundo Rojo (2009):

(...) o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (idem *ibidem*, p. 98).

Segundo Kleiman (2005), o sujeito pode não ser alfabetizado – não dominar o código alfabético e ortográfico e suas regras de funcionamento –, porém ser letrado, ou seja, entender

o uso de determinadas práticas de linguagem, como a função de uma carta, placas, mensagem de celular.

Kalantzis e Cope (2008) entendem que o conceito de letramento não é sobre regras e aplicações corretas. Para eles o letramento envolve o ato de:

(...) ser enfrentado por um tipo estranho de texto e ser capaz de procurar pistas sobre os significados sem imediatamente se sentir alienado e excluído. É também a compreensão de como funciona esse texto a fim de participar dos seus significados (suas próprias regras específicas) e trabalhando fora do contexto particular e das propostas do texto (...). Finalmente, letramento é sobre se comunicar ativamente em um contexto desconhecido e aprender com os sucessos e os equívocos (idem *ibidem*, p. 203, tradução nossa)⁷.

Massarotto (2012) também esclarece o conceito de letramento como:

(...) abrange mais do que o texto. Ele atinge o discurso, ou seja, o texto mais os processos envolvidos em sua realização como um ato de comunicação e de expressão (...) associamo-lo aos usos e práticas sociais de linguagem nos quais a escrita está envolvida de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos. Dessa forma, o letramento é compreendido a partir de uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (idem *ibidem*, p. 33).

Segundo o autor, ele é entendido como uma prática social da linguagem valorizada ou não. As práticas de letramento devem ser situadas, ou seja, precisam estar contextualizadas com o conhecimento prévio e a realidade dos alunos, além dos objetivos da situação, da atividade e da instituição. Portanto, o trabalho de ensino a partir da perspectiva do letramento permitiu a expansão de novos gêneros antes deslegitimados e desprestigiados, advindos de novas instituições que não estavam presentes na prática escolar. É importante a inclusão de textos que façam parte do cotidiano dos alunos e que sejam mais significativas, para em seguida passar para novos conhecimentos. Estes novos saberes, ainda que o aprendiz não veja função imediata, devem ser relevantes na sociedade para que ele possa estar inserido. Além disso, o sentido do texto não está fechado em si, isso porque, por ser uma prática social, envolve o contexto que está inserido e os significados que cada leitor dá ao texto, baseados em suas experiências.

⁷ No original: “It is about being faced with an unfamiliar kind of text and being able to search for clues about its meaning without immediately feeling alienated and excluded from it. It is also about understanding how this text works in order to participate in its meanings (its own particular ‘rules’), and about working out the particular context and purposes of the text (...). Finally, literacy is about actively communicating in an unfamiliar context and learning from your successes and mistakes” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 203).

1.2 Novos Letramentos

A partir da década de 1990, teóricos como Lankshear e Knobel (2003, 2007) revisam o conceito dos Novos Estudos de Letramento e expandem a discussão, trazendo para o debate as características da era digital. Dessa forma, começa-se a falar em *new literacies* (novos letramentos), em que são priorizadas as multimodalidades do texto e a sua não linearidade. Duboc (s/d) esclarece que não é simplesmente uma questão de substituição de termos, mas que procura:

(...) redefinir a linguagem de acordo com a nova noção de conhecimento recentemente emergida da era digital, cujos elementos-chave da estabilidade, objetividade e neutralidade da epistemologia tradicional positivista agora estão coexistindo com e em breve poderão ser substituídos por novas características, como construção, colaboração, distribuição, negociação, mobilidade, dinamismo e instabilidade (idem ibidem, p. 8, tradução nossa).⁸

Sendo assim, os novos letramentos dão continuidade à discussão iniciada pelos novos estudos de letramento, no entanto:

(...) expandem a noção de linguagem ao tomarem uma nova epistemologia, qual seja, a epistemologia digital: da constituição essencialmente tipográfica de letramento, os novos letramentos passam a priorizar novas formas de letramento para além das mídias impressas, complexificando a própria noção de língua (DUBOC, 2012, p. 77).

De acordo com a autora, as características das novas tecnologias são incorporadas no cotidiano das pessoas e a noção de linguagem, sobretudo do texto, passa a ser mais complexa. Segundo Lankshear e Knobel (2007), o conceito de texto se torna nebuloso, uma vez que novos meios de comunicação estão tornando-se cada vez mais populares. Assim, diversas práticas de mexer no texto original, como copiar, cortar, emendar, editar, retrabalhar e misturar, criando algo novo, estão sendo cada vez mais realizadas, e as pessoas facilmente podem ter acesso. Além disso, passamos a consumir e produzir mais textos multimodais, ou seja, outros modos representacionais, como sons, vídeos, imagens, hyperlink, etc.

Os teóricos citados anteriormente distinguem o “novo” a partir de duas visões: *technical stuff* e *ethos stuff*. O primeiro, ainda que não se detenham muito, está voltado para a

⁸ No original: “to redefine language in accordance with the new notion of knowledge recently emerged in the digital age, whose key elements of stability, objectivity and neutrality from the traditional positivist epistemology are now coexisting with and might soon be replaced by new characteristics such as construction, collaboration, distribution, negotiation, mobility, dynamism, instability” (DUBOC, s/d, p.8)

questão técnica, ou seja, programas com diferentes tipos de aplicativos (para texto, som, imagem, animação, vídeo, etc.) e diferentes aparatos eletrônicos (computadores, videogames, mp3, celular, tablet, etc.). Já o segundo conceito reconfigura aspectos de identidade e agenciamento, pois, além de suas características serem mais participativas, colaborativas e distribuídas, sua utilização é afetada pelos sujeitos, que, por sua vez, também são afetados.

Vale ressaltar que não existe apenas uma única vertente dos Novos Letramentos que estuda e procura compreender a linguagem a partir dos usos dos meios digitais. Como apontam Duboc e Gattolin (2015), houve a difusão de outras vertentes, como letramento digital, letramento midiático, letramento visual.

1.3 Multiletramentos

Em meados dos anos 1990, o conceito de Multiletramentos começa a ser discutido por pesquisadores do campo da pedagogia dos letramentos que estavam preocupados com o futuro do desenvolvimento dos letramentos. Este grupo foi denominado *New London Group* e, após uma semana de reunião, publicou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, que mostrava a necessidade de a escola acompanhar os letramentos emergentes da sociedade contemporânea, como é o caso das TICS⁹ e a inclusão das culturas marginalizadas, conforme aponta Rojo (2012).

O grupo entendeu que o termo “Multiletramentos” dava conta dos resultados das discussões e conseguia abranger dois processos importantes. O primeiro foi o crescimento significativo da diversidade cultural e linguística, ou seja, da multiculturalidade, que é uma característica das sociedades globalizadas, uma vez que:

(...) a migração, o multiculturalismo e a integração econômica global diária intensificaram este processo de mudança. A globalização da comunicação e os mercados de trabalho fizeram da diversidade linguística uma questão local ainda mais crítica (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 197, tradução nossa).¹⁰

Outro processo foi o aumento das novas formas de comunicação tecnológica, entre elas estavam presentes o *Word Wide Web*, multimídia interativa ou editoração eletrônica,

⁹ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

¹⁰ No original: “Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensified this process of change. The globalization of communications and labour markets made language diversity an ever more critical local issue” (KALANTZIS E COPE, 2008, p. 197).

apontadas pelo Grupo *New London*. Além disso, uma consequência desse crescimento de meios de comunicação é que o significado de determinado texto é dado de maneira multimodal, uma vez que o textual está integrado ao visual, sonoro, espacial, tátil. Rojo (2012) exemplifica que os textos, “sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos” (idem *ibidem*, p. 19). E a integração desses meios multimodais requer que repensemos e reestruturemos a maneira como trabalhamos a linguagem na escola. Portanto, é preciso compreender “como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são a soma do que cada parte poderia significar separadamente” (LEMKE, 2010, apud ROJO, 2012, p. 20), para poder ajudar o sujeito a desenvolver habilidades para que possa interagir no mundo.

No âmbito dos documentos reguladores da Educação Básica, as OCEM – Línguas Estrangeiras (SOUZA; MONTE MOR, 2006) também trazem a necessidade de trabalhar com os textos multimodais (modalidade sonora, escrita, visual) e os hipertextos¹¹, uma vez que o conceito de leitura mudou e passa a ser um processo seletivo: o leitor pode clicar ou não em páginas ou vídeos, dependendo do seu interesse e objetivo. Além disso, a relação de autor e leitor também ganha novo significado e este, de certa forma, assume o papel de autor do texto, pois o texto lido é produto das suas escolhas. É importante ressaltar que o uso cada vez maior da Internet e de aparelhos digitais aponta para a necessidade de incluir, de a escola incorporar as novas mídias às suas práticas, dando acesso às diferentes modalidades.

Os autores citados nos mostram que o sentido do uso da linguagem é múltiplo e construído a partir de contextos sociais, culturais e, sobretudo, colaborativos. As possibilidades comunicativas das máquinas (computador, celular, televisão, etc.) estão permitindo que os sujeitos deixem de ser passivos para serem produtores colaborativos. Para ilustrar, Janks e Vasquez (2011) citam o *site Wikipédia*¹², em que qualquer pessoa pode acrescentar ou alterar as informações, tomando o papel de autor e desestabilizando a noção de “texto”, pois nestes sites a autoria é desafiada pelas novas formas de escrever um texto, de forma colaborativa. Outro exemplo é trazido por Rojo (2012) ao nos mostrar que:

¹¹ “(...) conexão estabelecida pelos programadores do site, ou de uma página de um site, entre páginas aparentemente não seqüenciais ou não direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita por meio de um link sobre o qual se clica, levando o leitor à nova página escolhida por ele” (Souza e Monte Mor, 2006, p.105-106).

¹² “A Wikipédia é um projeto de enciclopédia coletiva universal e multilíngue estabelecido na Internet sob o princípio wiki. A Wikipédia tem como objetivo fornecer um conteúdo reutilizável livre, objetivo e verificável, que todos possam editar e melhorar. (...) Todos podem publicar conteúdo on-line desde que sigam as regras básicas estabelecidas pela comunidade, como por exemplo a verificabilidade do conteúdo ou tema” (Wikipédia, https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal) (Acessado em: 10/12/2014)

(...) o que faz a diferença entre o *e-mail* e os *chats*, mas principalmente entre o Word/Office e o GoogleDocs, o Power-Point e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o *blog* (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração (idem ibidem, p. 24).

Não é só a maneira de significar que mudou, observamos também que, como parte destes processos, o sujeito deixou de ser espectador e tornou-se usuário. Sendo assim, o funcionamento dessas novas mídias depende da ação do indivíduo, aumentando o nível de agência humana¹³.

Para entender melhor como funcionam os Multiletramentos, Rojo (2012) nos mostra algumas características importantes apontadas pelos estudos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteirios, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (idem ibidem, p. 23).

Para ensinar e aprender por meio da pedagogia dos Multiletramentos é necessário incluir quatro processos (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora) que foram revistados por diversos autores. No entanto, trazemos para este trabalho as definições de Rojo (2012):

(...) *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *design* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores. Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformadora*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO, 2012, p.30)

Ainda que tenha ocorrido a revisitação a essa proposta didática, citada anteriormente, Rojo (2012) ainda explica que recentemente em confronto com o movimento reacionário

¹³ Este conceito será discutido a seguir.

Back to basics atuante nos Estados Unidos e na Comunidade Europeia, os autores retrocederam em suas propostas e as substituíram por “experimentalizar, conceitualizar, analisar e aplicar”. No Brasil, no entanto, observamos que existe um desejo pela adoção de uma didática proposta pela pedagogia do multiletramento, embora nossos desafios não estejam no embate com a reação, mas na implementação de uma proposta assim.

Assim, os Multiletramentos são importantes para atender a demanda da sociedade e para auxiliar os sujeitos a lidarem com os múltiplos sentidos dos textos. Além disso, é importante abordar os textos das diversas culturas e mídias de maneira crítica. Sendo assim, a escola tem o papel de auxiliar os alunos a lidarem com a diversidade tecnológica e sua multimodalidade textual, fazendo o movimento de desconstrução e reconstrução dos sentidos dos textos e posicionando-se criticamente frente a ele.

1.4 Letramentos Críticos

A perspectiva dos Letramentos Críticos, utilizada aqui para o desenvolvimento da pesquisa e das unidades didáticas, começou a ser pensado na década de 1960 e teve como contribuições a Teoria da Leitura Crítica e a pedagogia de Paulo Freire. No entanto, difere de ambas, da primeira porque entende que o leitor compreende o significado “correto” do texto através da sua decodificação, além de avaliar a autenticidade e a validade do material. Os Letramentos Críticos expandem o trabalho de decodificação dos sentidos e o leitor entende que o sentido não está dado e deve ser sempre contestado e construído a partir das suas próprias experiências. Segundo Cervetti et. alii (2001), o significado textual é “entendido no contexto social, histórico, e relações de poder, não somente como produto ou intenção do autor. Além disso, ler é um ato de vir a conhecer o mundo (...) e um meio para transformação social” (idem, ibidem, p. 6, tradução nossa)¹⁴.

E ainda se distingue da segunda porque não compartilha da agenda revolucionária freiriana, sobretudo da pedagogia do oprimido, que, segundo Freire (2011), é:

(...) aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (idem, ibidem, p. 43).

¹⁴ No original: “(...) is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (...) and a means to social transformation” (CERVETTI et. all, 2001, p. 6)

Sendo assim, os Letramentos Críticos não visam o engajamento dos oprimidos para que lutem pela sua libertação (contexto histórico que marcou a obra de Paulo Freire e que não corresponde à realidade dos estudos sobre Letramentos). Além disso, podemos observar a diferença entre a teoria dos Letramentos Críticos e a Pedagogia Crítica em quatro aspectos: (1) língua, (2) sujeito: aluno e professor, (3) função da educação e (4) aprendizagem e criticidade, segundo discussões levantadas por Jordão (2015).

A língua, na Pedagogia Crítica, é percebida como um código ideológico, cuja função é a comunicação e que, apesar de estar isolada de questões políticas e discursivas, esconde os sentidos dos textos e o aluno precisaria desvendar esses sentidos escondidos na língua. É preciso, então, ensinar os alunos a reconhecerem as ideologias que estão por trás do que está sendo dito. Nos Letramentos Críticos, a língua é entendida como “espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua” (JORDÃO, 2015, p. 73). Assim, além do *locus* da enunciação do texto, o contexto em que a leitura está sendo feita é levado em consideração na construção de sentido, ou seja, o sentido é também é construído a partir da leitura do sujeito.

Na Pedagogia Crítica, o professor conhece e ensina o funcionamento ideológico da língua, desvendando as ‘reais’ intenções ocultas pelo autor. Assim, o aluno trilhará o caminho indicado pelo professor e será capaz de se libertar da opressão ideológica, transformando a sociedade que vive. Nos Letramentos Críticos, o professor é capaz de perceber positivamente a multiplicidade de sentidos e ensina seus alunos a construir e a negociar novos sentidos a partir das diversas possibilidades de leitura. Nesse sentido, tornam-se capazes de “ler-se lendo” (SOUZA, 2011) e de atribuir sentidos aos discursos.

Outro aspecto levantado é sobre a educação, uma vez que na Pedagogia Crítica, a escola conhece e ensina o funcionamento da ideologia e liberta os alunos que, quando empoderados e libertados, defenderão a justiça social, a igualdade e o direito à participação. Nos Letramentos Críticos, a escola é vista como um ambiente de colaboração e de questionamento das práticas de construção de sentidos. Alunos e professores negociam o espaço de sala de aula como local para reposicionar-se como agentes discursivos.

O último aspecto que diverge a Pedagogia Crítica e os Letramentos Críticos é a criticidade e a aprendizagem. Na primeira, o conhecimento é entendido como informações culturais que não circulam fora das classes que o produzem. Cabe a escola trabalhar com temas que possibilitem o aluno a “apoderar-se” do conhecimento da classe dominante,

percebendo as injustiças e as desigualdades. Nesse sentido, para que o pensamento crítico se desenvolva, é necessário escolher assuntos polêmicos para serem debatidos com os alunos. Na segunda, o conhecimento, segundo Jordão, “é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (idem, *ibidem*, p. 81). Assim, para ser crítico e desenvolver a criticidade é preciso perceber que as crenças, valores e discursos são sócio-historicamente construídos e que os sentidos não estão postos, mas que são construídos socialmente.

Algumas vertentes dos Letramentos Críticos mais recentemente estão sendo influenciadas pelo pós-estruturalismo, conforme Cervetti *at. all* (2001), sobretudo quanto à crença de que os textos não possuem quaisquer significados em si mesmos, mas que estes “emergem somente na relação com outros significados e práticas dentro de um contexto sociopolítico específico” (idem, *ibidem*, tradução nossa)¹⁵. No entanto, todas as versões dos letramentos críticos compartilham a crença de que é uma prática social e política e não um conjunto de habilidades neutras e psicológicas.

Sendo assim, aqui compreendemos que os Letramentos Críticos estão mais interessados em problematizar as questões que possam emergir no ambiente escolar. Nos seus objetivos educacionais busca:

(...) o desenvolvimento de habilidades que capacitem o leitor a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2012, p. 83).

O leitor deve ser crítico ao ler os textos para que perceba a existência de uma construção social, não esquecendo que o significado é construído também pela sua própria visão e experiência. Jordão (2014) ainda ressalta a importância da emancipação ideológica do leitor/aluno, para que ele possa ver e entender os elementos como são. Dessa forma, o leitor:

(...) atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos do mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém. A ideia de que os sentidos são atribuídos aos textos pelos leitores confere ao processo de leitura uma importância crucial para o desenvolvimento dos sentidos: os textos, nessa perspectiva, adquirem sentido *durante* o processo de leitura e não anteriormente ao contato com seus leitores, como entendido na perspectiva

¹⁵ No original: “(...) meanings emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts” (CERVETTI *at. all*, 2011, p. 8)

anterior. É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas (idem *ibidem*, p. 200).

Esta abordagem reconhece as muitas vozes que os aprendizes levam para a sala de aula e, sendo assim, eles são vistos como agentes participantes. Portanto, é o oposto do que as práticas escolares ainda fazem, ao que Freire (2011) denominou “Educação Bancária”, uma vez que esta entende o aluno como um mero recipiente e que o professor deve enchê-lo com conteúdo, eliminando a curiosidade e a criatividade dos educandos. Além disso, os estudantes são encorajados a:

(...) ter uma atitude crítica em relação aos textos, questionando qual a visão de mundo que avançam e se estas visões deveriam ser aceitas. Ao fazê-lo, aprendizes começam a refletir criticamente sobre a natureza do letramento e letramentos como práticas sociais. Uma vez que reconhecem que os textos são representações da realidade e que estas representações são construções sociais, eles têm uma maior oportunidade de tomar uma posição mais poderosa com respeito a estes textos – rejeitá-los ou reconstruí-los da maneira que são mais consistentes com suas próprias experiências de mundo (CERVETTI et. alii, 2001, p. 8, tradução nossa).¹⁶

Outra oposição trazida por Ayers (2010), apontada por Kalantzis e Cope (2012), é entre treinamento e educação. Enquanto o primeiro conceito é para *sujeitos leais, soldados obedientes e empregados tratáveis*, o segundo é *criativo, iluminado* e para sujeitos cidadãos e ativos, resultando desta uma transformação social. Nessa perspectiva, as práticas escolares devem permitir que os alunos a desconstruam e a rompam com os discursos hegemônicos, além de ampliar a visão de mundo, para que, deste modo, haja uma possível ação social.

Para pensar ainda na importância da educação, Janks (2013) nos traz o seguinte questionamento:

Como a educação pode contribuir para um mundo no qual nossos estudantes de todos os níveis se tornem agentes da mudança? Como nós podemos formar estudantes que possam contribuir para maior equidade, que possam respeitar a diferença e viver em harmonia com os outros e que possam

¹⁶ “(...) to take a critical attitude toward texts, asking what a view of the world they advance and whether these views should be accepted. In doing so, learners begin to reflect critically on the nature of literacy and literacies as social practices. Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts – to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world.” (CERVETTI et. alii, 2001, p. 8)

desempenhar um papel de protetores do meio ambiente? (idem *ibidem*, p. 227, tradução nossa).¹⁷

Os Letramentos Críticos na escola pública devem estar voltados a possibilitar que o aprendiz se forme um cidadão crítico, agente da transformação social, criativo e com mente aberta. E, para tanto, precisa estar organizado em torno da voz e da agência dos aprendizes. Vale ressaltar que todas as disciplinas devem dar elementos ao aprendiz para que este perceba e entenda o mundo que está a sua volta. Sendo assim, o papel das línguas estrangeiras não é diferente, pois é no contato com a diversidade da língua estudada que o sujeito reconhecerá as diferenças e encontrará sua constituição. Segundo Jordão (2015), aprender uma língua estrangeira é preparar-se para viver em um “terceiro espaço” e é também:

(...) abrir-se para outra possibilidade de estar no mundo, vivendo em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos. É perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e portanto históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de *meaning-making*. Assim, ensinar LE de forma crítica não é simplesmente abordar temas que permitam destacar as maquinações sociais da opressão, destacando o suposto embrutecimento da sociedade, como sugere a PC (idem, *ibidem*, p. 82)

É importante que o aprendizado da língua estrangeira conduza, conforme ressaltava González (2011), “o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade, valorizando inclusive a diversidade que o constitui” (idem, *ibidem*, p. 146).

A relação que se estabelece ao olhar e ser olhado foi discutido por Hall (2000), que utiliza o conceito laciano de “espelhamento” para explicar as formações identitárias. O sociólogo, recuperado nas reflexões de Monte Mor (2008), explica que:

(...) um sujeito não vê a sua própria imagem por “inteiro”, logo poderá ver-se ou imaginar-se por inteiro no espelho do olhar do outro. Dessa maneira, embora o sujeito seja, por natureza, cindido, dividido, inacabado, incompleto, ele assume a sua identidade como se ela estivesse completa, acabada e unificada, conforme o olhar alheio lhe informa, ou conforme a sua imagem se formou (uma fantasia que se constituiu e cristalizou) no espelho do olhar alheio. É possível expandir essa noção de “espelhamento” aos dois sujeitos dessa relação dialética. Aquele que se vê em posição favorável pode

¹⁷ No original: “How can education contribute to a world in which our students at all levels of education become agents for change? How can we produce students who can contribute to greater equity, who can respect difference and live in harmony with others, and who can play a part in protecting the environment?” (JANKS, 2013, p. 227)

ter a sua imagem espelhada e confirmada pelo olhar de quem lhe confere superioridade; da mesma maneira, o outro que se acredita em desvantagem pode estar reafirmando a sua identidade no espelho dos olhos do outro. No entanto, ambos os sujeitos são partidos e incompletos, com identidades em permanente construção, mas, possivelmente, não se percebem como tal (idem *ibidem*, p. 171-172).

Dessa forma, ao entrar em contato com uma língua estrangeira, o sujeito olhará o outro e poderá se ver nesse espelho e entender a sua própria identidade, cultura e língua. Além disso, o contato com a diversidade pode provocar deslocamentos e rupturas no sujeito aprendiz.

Assim, o que se deseja nos Letramentos Críticos, segundo Baptista (2010), é que o aprendiz questione as ideologias presentes no material didático, na instituição, no professor; que ele se entenda como sujeito e seja conduzido a uma visão emancipadora que possa leva-lo a uma possível ação social; e que tenha ferramentas para problematizar as relações de sentidos presentes no texto e que, dessa forma, possa construir suas próprias leituras. Todos esses objetivos visam desenvolver a agência no aprendiz para que ele participe da sociedade como um agente social crítico, que possa se transformar em autor da sua própria história, que seja incluído no mundo e, sobretudo, que tenha acesso ao mundo pelas diferentes modalidades, como dito anteriormente.

Há dois conceitos-chave que aparecem frequentemente na literatura de Letramentos Críticos: criticidade e agência. O primeiro conceito não está atrelado à crítica que resulta dos conhecimentos e dos estudos fornecidos por especialistas (de arte, de música, de cinema, por exemplo). Isso porque nos estudos sobre letramentos, a questão da crítica é revisitada e renovada, pois a relaciona à linguagem como sendo uma prática social, ou seja, os sentidos são construídos socialmente e as interpretações podem desconstruídas e reconstruídas pelo leitor. Sendo assim, ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (FARACO e TEZZA, 2001 *apud* MONTE MÓR, 2015, p. 38). Outra discussão sobre criticidade é apontada por Ricoeur (1977 *apud* Monte Mór, 2015) que apresenta a origem no termo na palavra crise. A ligação entre *crise-crítica* “tem relação direta com um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio, ou o rompimento e abertura do que ele denomina círculo interpretativo” (MONTE MÓR, 2015, p. 39). Sendo assim, ao romper com o padrão tradicional e gerar crise nos sentidos e nas visões de mundo, as certezas são desestabilizadas e abre-se espaço para a construção crítica.

Janks (2012) define ainda que a criticidade é uma habilidade para reconhecer que:

(...) os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos para reconstrução; a habilidade de entender que os discursos nos produzem, dizem através de nós e, portanto, pode ser desafiado e mudado; a habilidade de imaginar os efeitos reais e possíveis dos textos e avalia-los em relação a uma ética responsável da justiça social (idem *ibidem*, p. 159, tradução nossa).¹⁸

Dessa maneira, para que o sujeito seja crítico, uma das habilidades a ser adquirida é entender que o sentido do texto está aberto e pronto para ser reconstruído por ele. A maneira como o sentido é dado, antes pela relação do autor/texto, sofre mudanças, pois agora é dado pela relação entre autor/texto/leitor/visual/sonoro (SOUZA; MONTE MÓR, 2006). É importante que o leitor tome decisões e faça escolhas conscientes, além de refletir de forma crítica sua posição na sociedade, tornando-se um cidadão capaz de realizar uma transformação social.

Essa forma de agir está ligada a outro conceito-chave, a agência, que é um agir responsável do sujeito no mundo. É também determinada pela diferença e pelo conflito e, conforme Jordão explica, este agir é mais amplo do que a ação, porque:

(...) não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

O professor tem o papel de propor questões pertinentes que levem o aluno a pensar, sendo também um *articulador de muitas vozes* (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006) uma vez que colocará a diversidade da língua em cena, expondo o aluno a diferentes textos e modos de ler e construir sentidos. Frente a isso, Duboc (2012) pontua, em sua tese de doutorado, que o professor não precisa levar um tema polêmico para que seja discutido. No entanto, ela entende que o Letramento Crítico, é antes uma *atitude* diante das *brechas* que emergem a todo momento na sala de aula. Nesse sentido, é importante que o professor esteja atento a estas questões e que possibilite ao aprendiz a sensação de estranhamento frente a

¹⁸ No original: “the interests of texts do not always coincide with the interests of all and that they are open to reconstruction; the ability to understand that discourses produce us, speak through us and can nevertheless be challenged and changed; the ability to imagine the possible and actual effects of texts and to evaluate these in relation to an ethics of social justice and care” (JANKS, 2012, p. 159)

temas que possam lhes parecer comum, como por exemplo, as datas comemorativas, as comidas típicas, etc. Para compreender os conceitos citados acima, Foucault (1984, *apud* DUBOC, 2012) entende a crítica como *atitude* que, por sua vez, “busca compreender historicamente as verdades das coisas, em detrimento da crítica da razão moderna, que busca encontrar a verdade das coisas” (DUBOC, 2012, p. 92). A *atitude* não é vista como um método, mas como a maneira de ler depende dessa atitude crítica:

A desconstrução deve ser considerada como leitura, como um modo específico de prática de leitura. Como tal, abarca tanto uma política quanto uma ética, entendida não tanto em termos de “método” ou “programa”, mas, sim, como uma atitude distinta. Ou seja, a desconstrução deve ser compreendida como uma estratégia, uma atitude, uma tomada de posição diante de textos, instituições, o mundo social e o próprio ser (GREEN, 1996 *apud* DUBOC, 2012, p. 95).

O conceito *brecha*, de acordo com Duboc (2012), é visto como as oportunidades que surgem na prática pedagógica: “momento em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontros com as diferenças’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes” (DUBOC, 2012, p. 94). É importante também compreender que este conceito está relacionado a perturbar e interromper algo estável, homogêneo e conhecido para que o aluno suspeite de que nem tudo o que lê, vê e ouve é da mesma maneira que outras pessoas. Duboc (2014) ainda ressalta que ao fazermos esses questionamentos “estamos automaticamente incluindo em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, as quais constituem importantes premissas das teorias pós-modernas” (*idem* *ibidem*, p. 217). Sendo assim, o professor poderá encontrar as brechas para debater ou problematizar a língua e a cultura nos enunciados desenvolvidos durante as aulas, sendo que a percepção dessas brechas dependerá do professor, pois não se espera que haja um planejamento que gere necessariamente as brechas, apesar de que, o planejamento das aulas poderá favorecer a sua aparição. Duboc (2012) estabelece a metáfora da:

(...) a atitude como o combustível e a brecha como o comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico (*idem* *ibidem*, p. 94-95).

Vale lembrar que nesta perspectiva os professores e os alunos são reconhecidos e há oportunidade para que tragam seus conhecimentos que, por sua vez, são legítimos. Eles são vistos como participantes do mundo e capazes de transformá-lo. É importante trazer à cena e valorizar os conhecimentos dos alunos para ampliar as formas de interpretação e de construção dos sentidos.

Além disso, é necessário pensar que as várias modalidades de linguagem – a leitura, a comunicação oral e a prática escrita – deverão ser vistas de forma integrada. A base deste ensino é focada em uma série de relações entre leitores, escritores, textos e culturas; forma e significado; leitura e escrita.

Escolhemos esta teoria como base da pesquisa e, sobretudo, das atividades desenvolvidas por entender que a escola tem o papel de auxiliar os alunos a serem cidadãos-críticos com participação e agência no mundo. Concordamos com Souza (2011), que aponta que quando o aluno consegue perceber e valorizar a heterogeneidade de conhecimentos, perspectivas e sentidos, formam-se sujeitos menos violentos e preconceituosos. Sendo assim, entendemos que a criticidade é construída quando o aluno entende as relações de sentido dos textos, consegue dar um novo sentido a partir de suas experiências ou é exposto a outras visões e maneiras de significar.

Entendemos que o papel da PP era o de encontrar as *brechas* no ensino, o de expor os alunos a diferentes textos e a diferentes visões e modos de ler e mostrar que algumas formas de leitura têm *status* e valor de verdade. Como a pesquisa foi realizada no CEL¹⁹ de uma escola do interior paulista e este não possuía rigidez no currículo e no material a ser seguido, a PP encontrou bastante autonomia e seus conhecimentos, juntamente com o dos alunos, puderam ser valorizados e legitimados.

Posto isto, discutiremos a seguir algumas orientações reguladoras dos documentos oficiais nacionais a fim de compreender qual a concepção de língua, os objetivos a serem alcançados nacionalmente e o papel do professor e do aluno.

1.5 Letramento Crítico nos Documento Oficiais Nacionais

Para compreender as orientações que servem para nortear o ensino no Brasil, foi realizada a leitura atenta dos PCN – LE (BRASIL, 1998) e das OCEM – LE (SOUZA;

¹⁹ Explicaremos adiante.

MONTE MÓR, 2006) e Língua Espanhola (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006). Observamos que os dois possuem discussões sobre língua estrangeira e fez-se necessária a leitura de ambos, pois nos CELs as salas estão compostas de alunos matriculados no EF e no EM. No entanto, notamos que há uma diferença entre eles, isto porque o primeiro está mais próximo à teoria da Leitura Crítica e o segundo dialoga mais com a teoria sobre Multiletramentos e a perspectiva dos Letramentos Críticos.

Nos PCNs – LE (BRASIL, 1998) – para o EF II – podemos identificar os letramentos críticos em alguns pontos. As OCEMs – LE (Souza e Monte Mór, 2006) – com apontamentos para língua estrangeira e língua espanhola – trazem explicitamente a teoria que as sustentam. O primeiro documento entende a língua estrangeira como um direito de todo cidadão, conforme evidenciado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, e acredita ser importante a construção de significado por meio de uma base discursiva, justificando que o foco deve ser na leitura, para que haja maior relevância no aprendizado. Este foco ocorre porque os exames formais (vestibular, ENEM, admissão em cursos de pós-graduação) exigem o domínio da habilidade escrita, além de entender que poucos estudantes brasileiros têm a oportunidade de desenvolver a habilidade oral.

Notamos que existem três aspectos centrais na proposta do documento que também podem ser encontrados na teoria dos letramentos críticos: *cidadania*, *consciência crítica em relação à linguagem* e os *aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE*. Estes aspectos “se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (BRASIL, 1998, p. 24).

Os PCNs – LE (idem *ibidem*) ainda entendem que a língua estrangeira pode ser fator de exclusão ou de libertação, dependendo da maneira como é trabalhada. No primeiro, ela pode afetar a relação entre grupos diversos, valorizando ou desvalorizando as habilidades de determinados grupos. Assim, dentro do contexto interno, “pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega esse acesso a outras.” (idem *ibidem*, p. 39). Já no segundo fator, ela pode desenvolver uma força libertadora individual ou nacional, no entanto, é preciso cuidado para livrar-se de qualquer falso nacionalismo o que é um empecilho para o desenvolvimento do cidadão crítico. Dessa maneira, a aprendizagem da LE:

(...) aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão linguística como libertação (idem *ibidem*, p. 39).

Tendo em vista estas duas possibilidades de entender o ensino de LE, é preciso estar atento e cuidar para que o ensino da língua não exclua o *outro* ou o próprio indivíduo. Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o aluno tenha certo grau de familiaridade com a LE e, para tanto, faz-se o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, dando a possibilidade de reconhecer estes conhecimentos e de trocar experiências, desconstruindo e construindo novos conhecimentos, bem como levantam as discussões sobre letramentos críticos.

A partir destas discussões trazidas pelos PCNs – LE (BRASIL, 1998), espera-se que ao fim de quatro anos de contato com a língua estrangeira, os alunos sejam capazes de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, *no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;*
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (idem *ibidem*, p. 67, grifo nosso).

Estes objetivos ao serem alcançados pelo ensino da língua estrangeira é um preparatório para o ingresso do aluno no EM, que tem como base para o ensino as OCEMs – LE (SOUZA; MONTE MOR, 2006). As orientações presentes nas OCEMs reforçam e reafirmam a importância de trabalhar com a noção de cidadania em todas as disciplinas.

Além disso, o professor tem o papel de valorizar o engajamento dos alunos em atividades que os levem a refletir e, para tanto, criaria possibilidades para que eles construam suas leituras. Se antes o professor era o detentor do conhecimento e servia como modelo, atualmente ele precisa prezar por uma metodologia mais dialógica e menos autoritária, conhecendo seus alunos para que as práticas de letramentos sejam significativas e dando mais oportunidades a eles de participação nas escolhas.

Assim, para selecionar os temas ou contextos a serem trabalhados, há orientações de que é necessário analisar as necessidades, os problemas e os desejos dos aprendizes e de sua comunidade, para que as atividades possam fazer sentido. Esta análise inicial para saber quem são os alunos é importante também porque os temas/contextos serão escolhidos dos mais próximos aos mais distantes dos alunos. As unidades didáticas serão estruturadas de maneira evolutiva e diferentes temas poderão ser trabalhados em diversos níveis.

Ao trabalhar com a leitura de gêneros, segundo os documentos oficiais, o professor deve cuidar para que as perguntas feitas levem o aluno a refletir criticamente. Assim, as OCEMs – LE (SOUZA; MONTE MÓR, 2006) trazem dois exemplos de perguntas sobre um anúncio publicitário de Dia das Mães. No primeiro, as perguntas são: “A quem se dirige?”; “O anúncio atende a que necessidade ou desejo (saúde, popularidade, conforto, segurança)?”, “Por que o anúncio utiliza depoimentos de pessoas?”, etc. Estas perguntas, apesar de fazerem parte do processo, focam somente na forma ou na função e têm como objetivo desenvolver apenas a compreensão leitora ou a leitura crítica, apontado por Cervetti et alii (2001).

Por outro lado, os letramentos buscam “levar o aluno a construir sentidos a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão” (SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 115-116). Assim, para que o trabalho com letramentos ocorra, as perguntas propostas são: “As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece?”, “Quais as mães que não estão representadas no anúncio?”, “Que filhos vão dar presentes às mães?”, entre outras.

Vale ressaltar que a gramática e a cultura não podem ser trabalhadas de maneira tradicional porque estas têm como base um modelo único e homogêneo e levam à exclusão social, uma vez que marginalizam as variantes socioculturais que não estão dentro do padrão. Assim, tendo como concepção a heterogeneidade da língua e da cultura que traz os letramentos, a escola abre espaços às variedades existentes dentro das comunidades para que a exclusão escolar diminua. Então, o ensino da língua estrangeira visa:

(...) formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques. Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas (idem ibidem, p. 108-109).

O ensino de espanhol no Brasil ganhou espaço para ser discutido nas OCEMs após a promulgação da lei 11.161/05. Sendo assim, estas têm o objetivo de mostrar os rumos que esse ensino deve seguir, como forma de regulação e norte e não com propostas e conteúdos fechados. As orientações buscam, sobretudo, trazer algumas reflexões “de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo” (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006, p. 129).

A língua espanhola pode interagir com outras disciplinas e auxiliar na construção coletiva do conhecimento e no desenvolvimento do cidadão. Para que a construção da cidadania ocorra, necessita-se de uma reflexão sobre o papel da língua e das suas comunidades e sua relação com o mundo. Além disso, a língua espanhola não é vista aqui como uma simples matéria escolar, visto que esta poderá levar o aluno a constituir-se como sujeito e a (des)construir sua própria identidade através do contato com o outro, com o diferente e com a diversidade. As línguas são heterogêneas e não podemos apenas escolher uma variedade e apresentar as demais como simples curiosidades léxicas, reduzindo a língua a uma lista de palavras. Sendo assim, o professor é visto como *articulador de muitas vozes*, uma vez que seu papel também é mostrar de maneira contextualizada as variedades e levar à sala de aula a voz de outros falantes para que o aluno entenda que a heterogeneidade é marca das línguas e das culturas.

Outro ponto discutido nas OCEMs (ERES FERNÁNDEZ; GONZÁLEZ, 2006) é o ensino da gramática e de como abordá-la em sala de aula. A gramática normativa e pautada na norma culta não é a única que deve ser trabalhada com os alunos, tampouco deve ser a base dos cursos. O conhecimento gramatical necessário “deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada (...) o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (idem ibidem, p. 144).

Temos ainda nas orientações pedagógicas alguns princípios gerais que norteiam e auxiliam os professores a:

- a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;
- b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;
- c) selecionar e sequenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e
- d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação (idem *ibidem*, p. 146).

Sendo assim, o professor, ao traçar os objetivos que deseja alcançar, precisa considerar sua situação de ensino e as suas relações com a língua estrangeira. Assim, o professor, ao definir as estratégias de ensino e a linha metodológica que deseja seguir, deve garantir que estas estejam coerentes ao objetivo, ao material didático escolhido e, sobretudo, que conduzam o aprendiz a refletir e a ser crítico. Pensando também na seleção do tema e na transversalidade presente nas leis, encontramos nas orientações algumas sugestões, como políticas, economias, educação, lazer, informação, línguas e linguagens.

É importante ressaltar que os dois documentos foram organizados com o objetivo de orientar e nortear o ensino de língua estrangeira no Brasil. Isto significa que cada instituição, juntamente com seus professores, pode adaptar o ensino conforme os objetivos traçados e a realidade local.

1.6 Pós-método

O pós-método, outra teoria que embasa esta pesquisa, começa a ser pensado no início da década de 1990, com Prahbu (1990) que criticava a aplicabilidade do método. No entanto, foi com a publicação de Kumaravadelu (1994) sobre a condição do pós-método que o termo ganhou força, além de auxiliar a repensar as novas perspectivas de ensinar língua e do papel do professor. Passamos por algumas abordagens de ensino, sendo a tradicional e a comunicativa as que ganharam mais espaço no ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Vale ressaltar que o advento de uma abordagem não significa que a outra tenha desaparecido. Pelo contrário, podemos encontrar ainda ambas abordagens no ensino de língua estrangeira no

país. Na abordagem tradicional não é possível marcar temporalmente seu início, uma vez que existe desde a Antiguidade. Além disso, o sistema linguístico é retirado dos textos literários e esta abordagem “visa levar ao domínio do código, são o vocabulário e a gramática que representam os objetivos imediatos: lista de palavras, com eventuais agrupamentos temáticos, regras gramaticais prescritivas que insistem em uma norma” (MARTINEZ, 2009, p. 49). Seus métodos mais conhecidos são a gramática-tradução e o audiolingualismo, sendo que:

(...) o primeiro estabelece como procedimentos desejáveis a prática da versão e tradução, o ensino explícito da gramática e exercícios gramaticais de preenchimento de lacunas, o segundo, considerado um método científico por ser fundamentado na teoria estruturalista da linguagem e na corrente behaviorista da Psicologia, prevê o condicionamento do aprendiz por meio da memorização das estruturas da língua (ABRAHÃO, 2009, p. 175).

Com a disseminação do método audiolingual no Brasil, os professores passaram a ser “treinados” para dar aulas. Assim, ele pode ser caracterizado como *técnico passivo* (KUMARAVADIVELU, 2003 *apud* ABRAHÃO, 2009), que recebe alguns conhecimentos e os transmite aos alunos.

Os estudos sobre a abordagem comunicativa, segundo Leffa (1988), começam na década de 1960. As discussões anteriores se concentravam no código da língua, como a linguística estruturalista de Bloomfield ou a gramática gerativo-transformacional de Chomsky, e no estudo do discurso, com tradições semânticas e sociolinguísticas. Tal estudo, analisava o texto – oral ou escrito – e também as circunstâncias em que era produzido e interpretado, ou seja:

(...) A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino -que não existia na escola gerativo-transformacional veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos lingüistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC). (Leffa, 1988, p.19)

Dessa forma, as ideias de Hymes (1972), Wilkins (1976) e Widdowson (1978) se aprofundam com as contribuições de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Widdowson (1989). No Brasil, segundo Almeida Filho (2004), a abordagem comunicativa tem seu marco histórico marcado pelo seminário sobre ensino nocional-funcional em Santa Catarina. Esta abordagem – que não prevê procedimentos estanques e definitivos – mostra outros princípios

aos docentes e os auxilia a repensar a sua prática, fundamentada agora em teorias da LA. Baseada em Almeida Filho (1993), Abrahão (2009) sintetiza alguns princípios desta abordagem:

- Organização do planejamento a partir dos interesses e necessidades do aprendiz;
- Priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos da língua;
- Ensino da gramática dentro do nível discursivo e pragmático;
- Desenvolvimento das quatro habilidades desde o início do processo de ensino e aprendizagem da LE;
- Uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- Promoção de compreensão intercultural;
- Envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades comunicativas em pares ou em grupos;
- Tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, da LM na aprendizagem de uma LE;
- Atenção a variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos falantes da LE e aos diferentes estilos de aprendizagem;
- Avaliação do progresso ou proficiência dentro de unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar (idem *ibidem*, p. 177).

Dessa forma, observamos que a formação dos professores também começou a ser mais valorizada e repensada, assim como as mudanças ocorridas nas sociedades. A abordagem reflexiva ganhou espaço nos cursos de formação docente, auxiliando o professor a refletir sobre a própria prática.

Além disso, Brown (2002) e Kumaravadivelu (2003 *apud* Abrahão, 2009) se preocuparam em desconstruir o conceito de método como sendo conjuntos de procedimentos que o professor necessita saber para aplicar. Em suas discussões, Kumaravadivelu (2006) discute sobre o significado do método, seus mitos e sua morte. Assim, define este conceito como uma série de etapas que conduzem a um produto final, além de refletir no currículo, determinar como o professor deve ensinar e recomendar procedimentos em sala de aula. Ainda nos aponta cinco mitos que giram em torno do método. O primeiro é que existe o melhor método pronto e esperando para ser descoberto; no entanto, este princípio não conta com as variáveis, como as necessidades de aprendizagem, perfil dos professores, desejos e situações, etc. Outro mito é que ele constitui o princípio organizador para o ensino de línguas, isso quer dizer que usá-lo dessa forma é inadequado e limitado, pois não dá conta para explicar a complexidade do ensino e aprendizagem da língua.

O terceiro mito é considerar que o método tem valor universal, é a-histórico e pode ser usado por qualquer pessoa em qualquer lugar. Dessa forma, é considerado apenas o contexto, conceito e sujeito ideais. Vale ressaltar que os aprendizes de uma determinada língua

estrangeira não a aprendem pela mesma razão e propósito. Outro problema desse imaginário é desconsiderar o conhecimento local, como as periferias, uma vez que as teorias quase sempre derivam da base do Ocidente. Outro mito é a ideia de que os teóricos produzem conhecimento e os professores o consomem, rejeitando um possível diálogo entre ambas figuras. Além disso, o professor sabe que não existe uma única teoria que o ajudará a enfrentar os problemas diários. O último mito é que o método é neutro e não tem motivação ideológica; no entanto, Pennycook (1989) discute como “o conceito reflete em uma visão particular de mundo e está articulado nos interesses de relações desiguais de poder”²⁰ (PENYCOOK, 1989 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 167, tradução nossa). Isso quer dizer que os métodos não são neutros e estão vinculados a diferentes formas de entender a língua e o mundo.

A partir dos mitos citados anteriormente, o conceito de método começa a perder força e sua morte é decretada em 1991 por Dick Allwright, cujos argumentos são bastante parecidos com os mitos. Além disso, existe um desencontro entre os métodos elaborados por teóricos e a vivência diária da prática docente. Assim, os professores tentam um método próprio, chamando-o de *método eclético*. Pelo exposto acima, surgiu a condição do *pós-método* que é “um estado sustentável de assuntos que nos obriga a fundamentalmente reestruturar nossa visão de ensino de línguas e formação de professores”²¹ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170, tradução nossa), além de reconfigurar a relação ente teoria e prática.

A pedagogia pós-método é entendida como “a reunião de estratégias de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares além de um amplo conjunto de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação de segunda língua” (ABRAHÃO, 2009, p. 184). Além disso, é composta dos parâmetros da particularidade, praticabilidade e possibilidade que interagem entre si e o resultado dependerá de cada contexto de ensino. O primeiro parâmetro, a particularidade, deve ser, segundo Kumaravadivelu (2006), focado em um grupo particular de professores, aprendizes, objetivos e contexto. Assim, este parâmetro põe ênfase nas exigências locais e experiências vividas dos envolvidos no ensino/aprendizagem da língua. O teórico acrescenta que:

Um contexto sensível de ensino de idiomas pode emergir somente a partir da prática da particularidade. Envolve uma consciência crítica das condições locais da aprendizagem e do ensino que os formadores de política e os

²⁰ No original: “the concept reflects a particular view of the world and is articulated in the interests of unequal power relationships” (PENYCOOK, 1989 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 167).

²¹ No original: “a sustainable state of affairs that compels us to fundamentally restructure our view of language teaching and teacher education” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170).

administradores de programa têm que considerar seriamente em colocar junto com uma agência efetiva de ensino (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170, tradução nossa).²²

Além disso, envolve a observação da prática – individual ou coletiva –, a avaliação dos resultados, a identificação de problemas e a busca de solução. Assim, a particularidade envolve profundamente a prática que faz emergir o próximo parâmetro, a praticabilidade.

O parâmetro seguinte possui relação entre a teoria e a prática e o papel do pesquisador e do professor. Além disso, existem dois tempos de teoria, a profissional e a pessoal. A primeira é gerada pelos *experts* e transmitida a partir do centro do ensino superior, a outra é constituída pelas teorias desenvolvidas pelos próprios professores que aplicam as teorias profissionais na prática docente. Dessa forma, o objetivo da praticabilidade é auxiliar os professores a desenvolverem seus conhecimentos, habilidades e autonomias necessários para construir sua própria teoria da prática. Assim, ela seria a união do pensamento e da ação, baseada também na intuição e na compreensão do docente e que envolve reflexão e ação contínuas.

O último parâmetro, a possibilidade, está intimamente ligado com a pedagogia crítica freiriana, que denuncia a existência do poder e da dominância em qualquer ensino e é implementado para criar desigualdades sociais. Neste parâmetro é enfatizado a importância de reconhecer as identidades individuais dos alunos e dos professores e encorajá-los a questionar as ideologias subjacentes. Em outras palavras, este parâmetro “busca fazer uso da consciência sociopolítica trazida pelos participantes como catalisadora para a formação da identidade e para a transformação social” (ABRAHÃO, 2009, p. 185).

Dessa forma, discorreremos sobre alguns conceitos importantes da pedagogia pós-método e buscaremos entender o papel do aluno e do professor, respectivamente. O aluno tem papel significativo na decisão pedagógica, assim ele deve ser tratado como sujeito autônomo e ativo. Além disso, nessa pedagogia encontramos dois tipos de visões da autonomia dos aprendizes: visão estreita (*narrow view*) e visão ampla (*broad view*). A primeira busca desenvolver no aprendiz a capacidade de aprender a aprender e, dessa forma, a assumir o controle de seu aprendizado. Enquanto a segunda vai além e inclui a capacidade de também se libertar, dando empoderamento ao aprendiz para que seja um pensador crítico. Além disso, a libertação autônoma pode ser promovida na sala de aula:

²² No original: “a context-sensitive language education can emerge only from the practice of particularity. It involves a critical awareness of local conditions of learning and teaching that policymakers and program administrators have to seriously consider in putting together an effective teaching agenda” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 172).

- encorajando os aprendizes a assumir, com a ajuda de seus professores, o papel de mini-étnógrafos de modo que eles possam investigar e entender como, por exemplo, a língua como ideologia trabalha vestida de interesses;
- pedindo-lhes para refletir sobre o desenvolvimento de suas identidades, escrevendo em diário ou periódicos sobre questões que engajem seu senso sobre quem eles são e como eles se relacionam com o mundo social;
- ajudando-os na formação de comunidades de aprendizado (...);
- fornecendo-lhes oportunidades para explorar as ilimitadas oportunidades oferecidas pelos serviços online na WWW (*World Wide Web*), e trazendo de volta para a aula seus próprios tópicos e materiais para discussão, e suas próprias perspectivas sobre esses tópicos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 178, tradução nossa).²³

A autonomia libertária só poderá ser atingida com a cooperação do professor. Sendo assim, o professor também precisa ser autônomo e esse tipo de profissional é definido como o coração da pedagogia pós-método. Ainda reconhece algumas habilidades dos professores de saber como analisar e avaliar suas práticas docentes. Além disso, seu conhecimento pessoal é valorizado e o levará a construir sua própria teoria prática.

O papel da universidade e, portanto, do professor formador é de ajudar a criar condições para os professores adquirirem autoridade e autonomia e esta relação deve ser dialógica, pois será a partir do diálogo que os participantes envolvidos desenvolverão a criticidade e reflexão.

Assim, na seção seguinte buscaremos pontos de encontro entre o Letramento Crítico e o Pós-Método a fim de auxiliar e embasar esta investigação.

1.7 Pontos de (des)encontro entre Letramentos Críticos e Pós-Método

A perspectiva dos Letramentos Críticos é entendida aqui mais como filosofia de ensino que auxilia o sujeito a ler e a posicionar-se criticamente na sociedade em que está inserido, transformando-o também em agente capaz de intervir na construção de sentidos no

²³ No original: “- Encouraging learners to assume, with the help of their teachers, the role of mini-ethnographers so that they can investigate and understand how, for instance, language as ideology serves vested interests;
 - asking them to reflect on their developing identities by writing diaries or journal entries about issues that engage their sense of who they are and how they relate to the social world;
 - helping them in the formation of learning communities (...)
 - providing opportunities for them to explore the unlimited possibilities offered by online services on the World Wide Web, and bringing back to the class their own topics and materials for discussion, and their own perspectives on those topics” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 178)

momento da leitura. Para tanto, o professor precisa encontrar as *brechas* no ensino e ter uma *atitude* frente a temas que possam parecer comum. Sendo assim, o professor também precisa desenvolver uma “atitude de atenção” que, segundo Masschelein (2010 *apud* Jordão, 2015) é:

Estar atento é não se deixar cativar por uma intenção ou um projeto ou uma visão ou perspectiva ou imaginação (que sempre nos fornecem um objeto e prender o presente numa re-presentação). A atenção não me oferece uma visão ou perspectiva, mas cria uma abertura para o que se apresenta como evidência. Atenção é ausência de intenção. (MASSCHELEIN, 2010, p. 48 *apud* JORDÃO, 2015, p. 82)

O pós-método é uma teoria que surgiu para desconstruir a ideia de método e repensar a prática docente e a relação entre prática e teoria. Kumaravadivelu (2006) centra seus estudos em três figuras principais que possuem papéis importantes no processo de ensino/aprendizagem: os aprendizes, os professores e os formadores de professores. Dessa forma, conforme o teórico, em termos práticos:

(...) a condição pós-método cria a necessidade de um modelo coerente e em construção baseado em *insights* teóricos vigentes, empíricos e pedagógicos que ativem e desenvolvam o sentido de plausibilidade dos professores e criem um sentido de envolvimento (KUMARAVADIVELU, 1995, p.44 – tradução nossa)²⁴

Ambas teorias possuem influências e foram pautadas nas discussões freirianas, porém revisitaram alguns conceitos de forma distinta. Sendo assim, buscaremos discutir nesta seção alguns pontos de encontro e de diálogo e também algumas diferenças entre ambas teorias.

O primeiro ponto em comum que podemos destacar é a particularidade – um dos conceitos-chave do pós-método –, conforme apontado por Kumaravadivelu (2006), e os Letramentos Críticos. Para ambos, o ensino precisa estar focado no local e deve estar voltado para aquele determinado contexto, objetivo, aluno, professor e condição. Além disso, as experiências dos sujeitos envolvidos no ensino/aprendizagem são valorizadas e auxiliam na (re)construção de sentidos. Assim, procuram reconhecer e valorizar as identidades individuais e encorajam os alunos e os professores a perceberem, questionarem e posicionarem-se criticamente frente a estas questões.

²⁴ No original: “In practical terms, the postmethod condition creates the need for an open-ended, coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogic insights that will activate and develop teachers’ sense of plausibility and create in them a sense of interested involvement.” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.44)

Notamos também que ambas teorias entendem que o ensino e os textos estão pautados pelo poder, dominância e ideologias. No entanto, a forma como as teorias lidam com estas questões é diferente. Isso porque, os Letramentos Críticos entendem que a diversidade de ideologias é produtiva, pois muitas verdades podem ser construídas e partilhadas socialmente. Além disso, não se tem a crença de que há conhecimento mais elaborado a ser desvendado ou alcançado pelas classes populares, uma vez que todo conhecimento é complexo e sofisticado. Jordão (2015) acrescenta que:

(...) O que discrimina os conhecimentos em sua legitimidade são processos sociais de atribuição (e valores) diferentes às formas de conhecimento conforme sejam produzidas por determinados grupos sociais – se o grupo a quem se atribui determinado conhecimento for um grupo desvalorizado, assim também tende a ser o conhecimento produzido. Nesta perspectiva, não cabe às classes populares “alcançarem” o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes *compreenderem* os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes *negociarem* seus sentidos e procedimentos (JORDÃO, 2015, p.80)

Enquanto o Pós-Método, segundo Kumaravadivelu (2006), entende a importância de destacar e reconhecer as identidades dos indivíduos – professores e alunos – envolvidos no ensino-aprendizagem e de incentivá-los a questionar a situação que estão sendo oprimidos. Os aprendizes são encorajados a investigar e a entender a linguagem como ideologia e que esta está revestida de interesses. Sendo assim, o professor é quem tem o papel de auxiliar o aluno a refletir para que possa empoderar-se e libertar-se. Esta perspectiva está mais próxima à pedagogia crítica de Paulo Freire (2011) que tem como objetivo mostrar o caminho para que o sujeito entenda a ideologia subjacente à linguagem e que possa se libertar.

Outra característica em comum das teorias discutidas é dar empoderamento a professores, conceito definido por VIANA (2007), como:

(...) uma alteração do professor como consumidor de teorias resultantes de pesquisas conduzidas por investigadores que, geralmente, não estão atuando em sala de aula, ou que, mesmo dedicando parte de seu tempo a atividades nesse ambiente, não abordam questões que preocupam o professor ou que a este interessem por ter relação com a sua própria prática. (VIANA, 2007, p. 236)

Sendo assim, nesta teoria, o professor também participa da produção de conhecimentos, aliada com a sua prática na sala de aula, ou seja, é a teorização da prática docente. Além disso, os professores têm o papel de auxiliar os alunos a se empoderarem, para

que eles sejam autônomos, ativos e agentes não só de sua aprendizagem, mas que se tornem pensadores críticos. A criticidade é um dos conceitos-chave da perspectiva dos Letramentos Críticos, que a entende como rompimento, desconstrução, deslocamento, reposicionamento e estranhamento. O professor – no pós-método – é considerado o coração da pedagogia, pois é ele quem auxiliará o aprendiz a encontrar ferramentas para se libertar. Observamos também o mesmo entendimento nos Letramentos Críticos, que considera o professor como *articulador* de muitas vozes e que auxiliará o aluno a desconstruir os temas e a observar a multiplicidade de sentidos, dando-lhe a oportunidade de também criar sentidos a partir de suas experiências.

Outro ponto que ambas teorias é o desenvolvimento de uma “atitude” pedagógica aberta, sem a utilização de métodos específicos. Assim, a “igreja aberta” do Letramento Crítico e a Pedagogia do Pós-Método adentram-se a “uma perspectiva em que o trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar” (JORDÃO, 2014, p.205). No entanto, observamos que na Pedagogia do Pós-Método, Kumaravadivelu (2006) explora dez macros estratégias que dão diretriz aos professores para que estes possam gerar seus próprios procedimentos. Ainda que estas macro estratégias não pretendam transmitir qualquer caráter prescritivo, observamos que a teoria traz passos para que o professor alcance o objetivo.

Dessa forma, encontramos alguns pontos de diálogo e de desencontro entre as duas teorias que nos auxiliaram a elaborar as unidades didáticas e que basearam a nossa análise de dados. Assim, buscamos observar na aprendizagem dos participantes as desconstruções e a possibilidade ou não da autonomia e agência; e no ensino, no que se refere ao papel do professor, as *brechas* e a *atitude*, além do empoderamento à PP, que poderá também desenvolver o pensamento crítico e suas próprias teorias. No capítulo seguinte, discorreremos sobre a metodologia utilizada.

Capítulo 2

METODOLOGIA

A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la.

Moita Lopes

Este capítulo está dividido em quatro seções e discutiremos os procedimentos que foram usados para a realização desta pesquisa. Na primeira seção discorreremos acerca da natureza da pesquisa, explicando a escolha do paradigma qualitativo como base para o trabalho. Em seguida, na segunda seção, discutiremos o método utilizado para a realização desta pesquisa. Já na terceira seção, contextualizaremos o cenário em que ocorreu a coleta, bem como o perfil dos sujeitos envolvidos. Por fim, na quarta seção, descreveremos os instrumentos utilizados na coleta, acompanhados pelo seu procedimento de aplicação. O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos e sua execução foi aprovada.²⁵

2.1 Natureza da pesquisa

Ao falarmos de pesquisa científica é importante ressaltarmos as mudanças que ocorreram para entender o fazer científico na Educação. Durante muito tempo, as pesquisas no campo das Ciências Sociais baseavam-se no modelo positivista das “ciências duras” que seguia alguns pontos bastante diretos, como a objetividade, a quantificação e a casualidade, por exemplo. O paradigma quantitativo tem como princípio, conforme os apontamentos de Larsen-Freeman (1999), analisar um fenômeno para comprovar hipóteses e utiliza instrumentos objetivos para uma análise estatística. Os dados coletados precisam orientar ao resultado e serem confiáveis e reproduzíveis, além de generalizáveis e, para tanto, há a necessidade do estudo de vários casos. Outra característica deste paradigma é assumir a perspectiva de quem está de fora e entender a realidade como sendo estável.

²⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP da UFSCar (Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos), n.º do processo: 31552914.6.0000.5504

Assim, este modelo, apesar de haver dominado as ciências humanas e sociais até por volta da década de 1970, não contemplava as complexas relações humanas, o seu objeto de estudo. Surge, então, decorrente dos estudos da Antropologia e Sociologia, o paradigma qualitativo que, segundo Larsen-Freeman (1999), é orientado para a descoberta e para o processo, ou seja, a observação não pode ser controlada. É também baseado nos estudos de caso e, portanto, não pode ser generalizável, e os dados possuem validade quando são reais. Existe uma certa proximidade com os dados, além de entender a realidade sendo dinâmica e complexa.

Na LA também ocorreram mudanças, decorrentes dessa nova maneira de olhar o objeto de pesquisa. A primeira importante mudança foi o contexto em que as pesquisas eram realizadas, uma vez que a escola, a relação entre professores e alunos, a sala de aula, passaram a ser ambientes também pesquisados.

Outro fator a ser pontuado é o papel do pesquisador que também foi revisitado. Conforme os apontamentos de Holmes (1992), anteriormente o pesquisador era visto como um *expert* do tema pesquisado e sua teoria não era contestada. Na LA isso também ocorria, pois o pesquisador ditava o currículo, as teorias e o melhor método a ser ensinado na sala de aula. Por sua vez, o professor tinha o papel de consumidor e aplicador do que era produzido pelos pesquisadores. No entanto, assim como ocorreu em toda a sociedade, o papel do *expert* foi gradualmente entrando em erosão e passou a ser questionado. Em nossa área de atuação ocorreu o mesmo e, dessa maneira, o professor começou a produzir conhecimento, podendo estudar e aplicar na sala os conhecimentos adquiridos. Além disso, outras vozes podem ser escutadas e o interesse pelas pesquisas também ganhou um novo leitor, uma vez que:

(...) pesquisa que envolve estudantes reais e salas de aula reais é mais fácil para avaliar e aplicar em uma sala de aula com nossos próprios estudantes. Assim, professores tem se tornado interessados em pesquisa; agora eles são leitores de relatórios de pesquisas tanto quanto pesquisadores (idem, ibidem, p. 48, tradução nossa)²⁶

Estes apontamentos são importantes para entender qual o contexto em que o paradigma qualitativo está inserido, além de mostrar que no fazer científico, nesta perspectiva,

²⁶ No original: “Research that involves real students and real classroom is easier to evaluate and easier to apply in one’s classroom with one’s own students. Thus teacher have become interested in research; they are now readers of research papers as well as researchers themselves” (HOLMES, 1992, p. 48).

o professor ganha legitimidade na produção de conhecimentos, deixando de haver a dicotomia prática e teoria.

Pensando nas questões problematizadas anteriormente, podemos entender que este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas uma vez que pretende compreender aspectos de um contexto específico. Além disso, visa dar sentido ao fenômeno e interpretar os significados que os sujeitos dão a ele. Assim, concordamos com Richards (2009), que define a pesquisa qualitativa como:

(...) uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de prática interpretativa e material que faz o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais... Isto significa que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar como as pessoas dão sentido aos fenômenos (idem, *ibidem*, p. 149, tradução nossa).²⁷

Este trabalho, por ter sido realizado em sala de aula de escola pública, ambiente bastante complexo por envolver alunos, professores, currículo, sistema, direção, etc., entende que a realidade é dinâmica. Além disso, os dados coletados orientam para a descoberta e, nesse sentido, possui um caráter exploratório, expansionista, descrito e indutivo. Assim, entendemos que esta pesquisa insere-se no paradigma qualitativo pelos levantamentos realizados acima e por entender que a observação realizada não é controlada e pode haver a perspectiva dos envolvidos na pesquisa, inclusive a do pesquisador.

2.2 Pesquisa-ação

Dentre os diferentes tipos de pesquisa qualitativa, neste trabalho encontram-se características da **pesquisa-ação** (VIANA, 2007; BURNS, 1999, 2010). Este tipo de pesquisa teve início nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, na área de psicologia, com o alemão Kurt Lewin. No entanto, apesar de ele ter sido o primeiro a empregar o nome, outros autores consideram que John Collier (1945) já utilizava este método. Sendo assim, a pesquisa-

²⁷ No original: "(...) is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representation, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self.... This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them" (RICHARDS, 2009, p. 149).

ação multiplicou-se em outras esferas e recebeu críticas até meados da década de 1980. No Reino Unido foi mais bem aceito e durante as décadas de 1960 e 1970 foi desenvolvida e implementada em contextos escolares.

A pesquisa-ação visa romper com a ordem estabelecida de que professores ensinam e pesquisadores produzem conhecimento. Dessa forma, subverte tal ordem e propõe um movimento no qual o professor se torna pesquisador da própria prática. Nesse sentido, o professor deixa de apenas consumir teorias e passa também a produzi-las, adquirindo *status* de pesquisador. Esse movimento só foi possível porque houve uma quebra de paradigmas, decorrente do pós-modernismo, que trouxe a incerteza e a incompletude.

Além disso, a pesquisa-ação aborda questões trazidas da prática e visa a melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Segundo Fischer (2001 *apud* BURNS, 2010) existem quatro grandes áreas de interesse para o foco da mudança: a) o ensino e as mudanças ocorridas neste; b) os alunos e como eles aprendem; c) a interação com o atual currículo e com a inovação curricular; d) crenças e filosofias de ensino e suas conexões com a prática diária. Além da melhoria e mudança no processo de ensino/aprendizagem, a pesquisa-ação visa contribuir com a emancipação do professor que, como dito anteriormente, pode também produzir teoria após uma prática crítico/reflexiva.

A pesquisa-ação na LA deve ser entendida pelo professor com o objetivo de renovar seu ensino e de desenvolver-se profissionalmente. É possível também por meio dela mostrar a voz do professor como alguém que coloca e resolve problemas. Esta mudança no papel do professor tradicional, como afirma Viana (2007), que antes consumia as teorias e que atualmente também pode contribuir na produção de conhecimento, dá ao professor o empoderamento (*empowerment*²⁸), a emancipação e a liberdade, além de encorajar o diálogo entre professores que se encontram com os mesmos dilemas. Dessa forma, a pesquisa-ação pode ser colaborativa (BURNS, 1999, EDGE, 2001; EDGE; RICHARDS, 1993; MATHEW, 2000 *apud* BURNS, 2010) ou somente o professor-pesquisador. Segundo Viana (op. cit.), a pesquisa-ação colaborativa pode envolver:

(...) um grupo de professores que atuam em uma mesma instituição ou em instituições diferentes e querem investigar preocupações/problemas, com características semelhantes, decorrentes da prática (idem *ibidem*, p. 243).

²⁸ Retomar o conceito na nota 25.

Apesar das vantagens que existem neste tipo de pesquisa, não existem razões para desestimular o professor a fazer a pesquisa sozinho. Sendo assim, Burns (op. cit.) alerta que o professor-pesquisador:

(...) deve jogar o papel duplo de pesquisador e professor. Procedendo como pesquisador, pode encontrar fortes crenças que traz para a sua prática em sala de aula não são confirmadas pelas evidências emergidas dos seus dados (idem, ibidem, p. 26, tradução nossa).²⁹

Apesar de diversos estudos utilizando a pesquisa-ação – Mello, Dutra e Jorge (2008); Magalhães e Fidalgo (2010); Marques e Margonari (2009); e Pimenta (2005) –, segundo levantamento de Duboc (2012), ainda há poucos periódicos que publicam o tema. Um fator indicado pelos teóricos para a pouca produção pode ser atribuído às condições profissionais, tais como a falta de remuneração extra e de tempo dos professores para elaborarem pesquisas.

A pesquisa-ação recebe algumas críticas, pela não replicabilidade, pois não é possível reproduzir as condições exatas por tratarmos de contextos bastante específicos. Outro fator é a validade da pesquisa, que requer do pesquisador habilidade em analisar e interpretar os dados.

Há diversos autores que propuseram modelos de pesquisa-ação e não se chegou a um consenso. O modelo de Kemmis & McTaggart (1988), como mostra Burns (1999, 2010), ocorre através de um processo espiral dividido em quatro momentos: a) o **planejamento**, que é o desenvolvimento de um plano para melhorar o que já está acontecendo; b) a **ação**, que é o momento de implementar o plano; c) a **observação** dos efeitos da ação no contexto em que ocorre; d) a **reflexão** desses efeitos como base para planejamentos posteriores. Este modelo, apesar de ser criticado por ser prescritivo e rígido, é um tipo clássico, útil e frequentemente aparece na literatura de pesquisa-ação.

Sendo assim, o modelo aqui seguido é descrito anteriormente com algumas adaptações feitas por Burns (2010), a fim de deixá-lo menos rígido. Ele também é constituído por quatro fases: a) o **planejamento**, caracterizado pela identificação do problema, questão ou inquietação e pelo planejamento de estratégias para mudar/melhorar a situação; b) a **ação**, em que o planejamento é executado e envolve algumas intervenções na situação de ensino; c) a **observação** dos efeitos das ações e a documentação do contexto, ações e opiniões dos envolvidos. É também a fase da coleta de dados em que o professor-pesquisador deve ter *olhos e mente abertos*; d) **reflexão**, avaliação e descrição dos efeitos da ação para entender as

²⁹ No original: “(...) you have to play the dual role of research and teacher. As your research proceeds you may find that the Strong beliefs you bring to your classroom practice are not borne out by the evidence emerging from your data” (BURNS, 2010, p. 26).

questões exploradas. Ainda é possível de uma forma cíclica melhorar as situações, ressignificando, replanejando com ações mais ajustadas às necessidades coletivas e refletindo.

Além disso, esta pesquisa seguiu o modelo modificado por Burns (2010) e parte da inquietação levantada anteriormente e da formulação de estratégias para solucioná-la, caracterizando o *planejamento*. Partiu-se para a segunda fase do modelo, a *ação*, e, pensando na problematização, três unidades didáticas foram elaboradas e executadas ao longo de um semestre. Durante a execução das atividades, ocorreu também a *observação*, e os dados foram coletados mediante a gravação de áudio, diário, questionário e ficha de autoavaliação. Neste momento, a PP deve sempre estar atenta para balancear a coleta de dados e o ensino. A última parte é a análise dos dados coletados e a avaliação dos efeitos causados nos sujeitos decorrente da ação destas unidades. Na fase da observação, é importante que a PP se distancie dos dados para que possa refletir sobre o que realmente eles querem dizer.

Este trabalho caracteriza-se como pesquisa-ação porque parte da inquietação e do questionamento de uma professora em entender a possibilidade da formação de um aluno cidadão-crítico por meio do ensino da língua estrangeira, sendo este objetivo inicial motivador da pesquisa. Entendemos que a pesquisa pode sofrer modificações e trilhar outros caminhos, com este trabalho não foi diferente e, portanto, os objetivos também foram modificados. A professora também está inserida em um Programa de Pós-Graduação, e neste contexto seu papel é de pesquisadora. Assim, ela terá um papel duplo dentro deste trabalho: de professora e de pesquisadora, e precisará estar com os “olhos abertos” para alcançar os objetivos traçados. Além disso, a PP poderá desenvolver-se profissionalmente, pois observará a sua prática e passará também a produzir teoria, ao invés de somente ser consumidor, ganhando empoderamento.

2.3 Cenário da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no contexto do CEL, sediado em uma escola pública do interior paulista, na cidade de Pirassununga. Esta escola está localizada no centro, recebendo alunos da cidade inteira nos três períodos. Além disso, a escola oferece aulas do EF II no período diurno e vespertino e do Ensino Médio (EM) e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Além das salas de aula, a escola possui uma Sala de Leitura, uma Biblioteca e uma sala com computadores com acesso à internet (Sala ACESSA Escola³⁰).

³⁰ ACESSA Escola, um programa do Governo do Estado de São Paulo, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação, sob a coordenação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), tem por objetivo

Optamos por fazer a coleta neste Centro porque não há na cidade aulas de espanhol no ensino regular. Para que o Centro existisse, uma sala própria com aparelhos (computador, notebook, projetor e impressora) foi concedida pela unidade escolar. Para que tal estudo fosse realizado, foi necessário submetê-lo à aprovação da diretoria e da coordenadora do CEL da Diretoria de Ensino.

Neste CEL são ministradas aulas de língua espanhola e língua inglesa, sendo esta última destinada exclusivamente aos alunos do EM com duração de um ano, enquanto a primeira é ofertada aos alunos do EF II e do EM, podendo matricular-se alunos de outras escolas estaduais da cidade. Por este motivo, as salas são bastante heterogêneas, uma vez que é preciso misturar os alunos de diferentes idades para formar uma turma com o número mínimo necessário. Dessa forma, a procura pela língua espanhola é maior e as aulas são ministradas duas vezes na semana e possuem carga horária de 1h40min por dia, totalizando 3h30min por semana. Foram acompanhadas 22 aulas em cada turma, que tiveram início no dia 15 de setembro de 2014 e término no dia 4 de dezembro de 2014.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

A seguir faremos uma breve descrição dos participantes da pesquisa e das unidades trabalhadas para que se tenha um panorama do contexto em que se deu este trabalho. Assim, descreveremos os alunos da rede pública e a PP. Os sujeitos³¹ envolvidos na pesquisa foram esclarecidos sobre a pesquisa e seus objetivos. Em seguida, solicitou-se aos sujeitos interessados em participar da pesquisa que assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)³². Vale lembrar que os responsáveis legais pelos menores de idade estavam cientes da realização desta pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

promover a inclusão digital e social dos alunos, professores e funcionários das escolas da rede pública estadual. Por meio da Internet, ele possibilita aos usuários o acesso às tecnologias da informação e comunicação para a construção do conhecimento e o fortalecimento social da equipe escolar. (Disponível em: <http://acessaescola.fde.sp.gov.br/Public/Conteudo.aspx?idmenu=11>. Acessado em: 15/12/2015)

³¹ Inicialmente, pretendíamos que os professores de espanhol do CEL também participassem da pesquisa, no entanto, não foi possível por limitação de tempo na coleta.

³² Apesar de a pesquisa haver sido submetida ao CEP com outro título, não foram alterados os instrumentos de coleta de dados e os riscos aos participantes.

2.4.1 Os estudantes participantes

Os participantes desta pesquisa estão matriculados em escolas públicas regulares de uma cidade do interior paulista e optaram por estudar um idioma no CEL local. Dessa forma, compreendemos que no CEL os alunos matriculados não são regulares e não possuem a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, uma vez que frequentam o curso por opção. A coleta de dados foi feita inicialmente com estudantes de três turmas de espanhol da PP. Os grupos eram bastante heterogêneos, como podemos constatar no quadro a seguir:³³

Quadro 1 Turmas do Centro de Estudos de Línguas.

Turmas	Nível / Estágio³⁴	Quantidade de alunos	Grau de escolaridade	Dias e Período
Turma A	Nível II / Estágio 3	17	EM (10 alunos) e EF (9º ano) (8 alunos)	Segunda e Quarta das 15:30 às 17:10
Turma B	Nível I / Estágio 2	6	EF (7º ano) (6 alunos)	Terça e Quinta das 7:20 às 9:00

A turma A era composta de 17 alunos, sendo 8 alunos do EF (9º ano) e 9 alunos do EM. Destes, alguns cursavam o Ensino Técnico (Administração ou Informática), saíam da escola no meio da tarde e chegavam cansados ao CEL. Os alunos já estavam no estágio 3/nível 2, o que significa que era o último semestre do curso de espanhol e já possuíam certo conhecimento da língua. Eles entregavam os exercícios propostos, demonstravam interesse pelos temas e participavam das atividades em sala.

A turma B era formada por 6 alunos, todos do EF (7º e 8º anos). Estes estavam no estágio 1/nível 2, ou seja, só haviam tido contato com a língua estrangeira por um semestre. Cursavam o CEL no período matutino, pois frequentavam a escola regular no período da tarde.

³³ O quadro mostra somente a quantidade de alunos que foram aprovados ao término do ano letivo, pois alguns abandonaram as aulas no decorrer do curso. Além disso, também desconsideramos os sujeitos que, por algum outro motivo, não participaram de toda a coleta de dados.

³⁴ No Centro de Estudo de Línguas, o curso de língua espanhola está dividido em dois níveis: I e II. Cada nível possui 3 estágios, um para cada semestre, totalizando 3 anos de curso. A turma A já se encontrava no 6º semestre, enquanto a turma B estava no 2º semestre do curso.

Todas as turmas possuíam alunos que não tiveram a oportunidade de ingressar no curso de espanhol desde o primeiro nível por falta de abertura de novas turmas. A instrução recebida da coordenadora foi a de dar continuidade ao curso, dando os conteúdos previstos para o nível/estágio e que se desse atenção particular aos iniciantes.

Organizamos um quadro com os códigos que utilizaremos para identificar os estudantes participantes na análise dos dados. Os alunos foram divididos em códigos A e B para sinalizar a turma a que pertencem.

Quadro 2 Sujeitos de pesquisa: estudantes do nível 3.

Código	Idade	Série cursada no ensino regular
A1	14 anos	9º ano do EF
A2	16 anos	2º ano do ETIM
A3	16 anos	2º ano do ETIM
A4	14 anos	1º ano do ETIM
A5	16 anos	2º ano do EM
A6	14 anos	9º do EF
A7	15 anos	9º do EF
A8	16 anos	2º ano do ETIM
A9	14 anos	9º ano do EF
A10	14 anos	9º do EF
A11	16 anos	2º ano do ETIM
A12	14 anos	1º ano do ETIM
A13	14 anos	9º ano do EF
A14	14 anos	9º ano do EF
A15	16 anos	2º ano do ETIM
A16	16 anos	2º ano do ETIM
A17	14 anos	9º ano do EF

Quadro 3 Sujeitos de pesquisa: estudantes do nível 1.

B1	12 anos	7º ano do EF
B2	12 anos	7º ano do EF
B3	12 anos	7º ano do EF

B4	12 anos	7º ano do EF
B5	13 anos	7º ano do EF
B6	14 anos	8º ano do EF

2.4.2 A professora-pesquisadora

A professora responsável pelas aulas de língua espanhola também atua como pesquisadora deste trabalho, configurando-se como PP. Ela é graduada em Letras com habilitação em Português/Espanhol (2013) por uma universidade pública. Desde o segundo ano da graduação, dá aulas de espanhol em projetos vinculados a tal universidade, além de ter experiência em escolas de idioma, escola particular e escola pública ministrando aulas de espanhol. Nesta última, antes de se tornar efetiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, também já havia trabalhado como professora contratada de língua espanhola no CEL e de língua portuguesa no ensino regular. A PP passou no último concurso realizado em 2013 e ingressou em junho de 2014 em um cargo de espanhol. Sendo assim, como não havia cargo de língua espanhola na escola regular, foram-lhe atribuídas 12 aulas de espanhol do CEL.

2.5 Os instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos³⁵ utilizados para a coleta de dados foram: questionário inicial dos alunos, fichas de autoavaliação, diário reflexivo e gravação das aulas. Fez-se necessário o uso destes instrumentos porque deseja-se analisar o processo que envolve a prática de ensino-aprendizagem. Além disso, a variedade de instrumentos selecionados tem por objetivo produzir diferentes informações sob diversas perspectivas, possibilitando a triangulação de dados.

Dessa forma, começamos com a aplicação do questionário inicial para poder traçar o perfil e os interesses dos alunos. Os instrumentos utilizados na sequência foram a gravação em áudio e o diário de bordo, uma vez que precisávamos gravar as aulas para posteriormente observá-las e o diário para ter alguns apontamentos da PP. Por último, ao fim de cada unidade, uma ficha de autoavaliação foi entregue aos alunos para que respondessem as perguntas sobre as atividades.

³⁵ Os instrumentos questionário inicial, fichas de autoavaliação e questionário avaliativo, utilizados nesta pesquisa, encontram-se nos apêndices.

2.5.1 Questionário inicial

Para realizar o planejamento do curso houve a necessidade de compreender as necessidades e os interesses dos alunos, como aponta Almeida Filho (1993) com o modelo teórico de *Operação Global*. O autor nos mostra que um curso de língua estrangeira é dividido em quatro fases: planejamento das unidades; produção/seleção de materiais; procedimento para experienciar a L-alvo; e avaliação do rendimento dos alunos. No entanto, para que se obtenha mais êxito no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o professor precisa entender as necessidades, os interesses e os perfis dos alunos. Sendo assim, para delinear os objetivos do curso, aplicamos um questionário inicial³⁶ com perguntas fechadas e abertas para poder traçar o perfil e os interesses dos alunos. Apesar do questionário não ser o método mais utilizado em pesquisas qualitativas, optou-se pelo uso deste porque, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996):

Esta modalidade de procedimento de entrevista permite abordar os problemas a partir de uma ótica exploratória, não em profundidade. (...) de maneira geral, podemos dizer que com os questionários tenta-se sondar opiniões, e não tratar de questões que exijam uma profunda reflexão dos entrevistados (idem, ibidem, 1996, p. 186, tradução nossa).³⁷

Portanto, o questionário não buscou aprofundar nenhum ponto específico, somente levantou questões em que os alunos pudessem explicar como eles acreditavam que aprendiam, a importância da língua espanhola em suas vidas, além dos temas que mais achavam interessantes e relevantes.

Além disso, a presença da pesquisadora para a aplicação do questionário foi importante porque havia um número considerável de alunos e surgiram dúvidas e problemas de interpretação das perguntas do questionário. Para isso, a leitura e a explicação das perguntas foram feitas em conjunto.

Como dito anteriormente, o questionário possuía perguntas com respostas abertas e fechadas. Em algumas perguntas, os participantes tinham que escolher uma opção, porém podiam também acrescentar outra opção que não constava, além de poder justificar suas respostas. A partir das respostas obtidas, procedeu-se ao planejamento e elaboração de três unidades didáticas com os temas mais votados pelos alunos.

³⁶ O questionário encontra-se no apêndice D.

³⁷ “Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad (...) con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados” (GOMÉZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996, p. 186).

2.5.2 Gravação das aulas

As aulas tiveram seu áudio gravado para que pudessem ser recuperadas a interação e as falas dos participantes da pesquisa, contribuindo para a análise dos dados. Além disso, permite ao pesquisador revisitar o contexto e os fenômenos ocorridos na sala aula. Embora seja considerado um instrumento de coleta de dados invasivo (ABRAHÃO, 2006 *apud* TONELLI, 2012), é um meio eficiente para registrar aspectos importantes da dinâmica da sala de aula. Outro fator a ser considerado é que em um ambiente com várias pessoas se comunicando constantemente, este não é o instrumento mais adequado, no entanto, nosso foco é recuperar apenas alguns dizeres e algumas interações entre alunos e professora.

Todas as aulas foram gravadas com o consentimento dos alunos e dos pais, como dito anteriormente. Optou-se por utilizar o gravador para registrar as aulas, tendo 20 aulas com média de 1h20min de aula cada.

2.5.3 Diário de bordo

Os diários possuem diferentes conotações e são um instrumento bastante utilizados nas pesquisas qualitativas, sobretudo com base etnográfica. No ensino de línguas, segundo Dale Griffe (2012), se popularizou na década de 1980 e facilitava o diálogo entre professores e estudantes ou a investigação individual dos próprios processos de ensino. Este último tipo de diário é denominado *introspectivo*, uma vez que quem escreve e quem analisa é a mesma pessoa.

O diário introspectivo é um importante instrumento para a pesquisa-ação, que pode auxiliar na observação da prática, autoavaliação, reflexão pedagógica e pesquisa. No entanto, uma possível desvantagem do uso deste é que os dados são retrospectivos, pois os professores-pesquisadores escrevem e refletem depois dos eventos.

O diário foi escrito pela PP com o objetivo de descrever os acontecimentos que julgasse mais importantes para serem retomados posteriormente. A escrita nem sempre ocorria após a aula, sendo realizada depois de algumas semanas. Dessa forma, o conteúdo escrito no diário era de lembranças dos temas mais importantes e das impressões que haviam marcado a PP. No entanto, houve a necessidade de escrever algumas reflexões sobre a sua prática e posicionamentos de alguns alunos sobre determinados temas. O período de escrita foi o mesmo das aulas, descrito anteriormente.

Para a análise dos dados coletados no diário, Bailey 1990 (*apud* GRIFFE, 2012) nos aconselha a lê-lo novamente, buscando temas recorrentes aliados às perguntas de pesquisa. Esta análise nos auxiliará a encontrar padrões e preocupações recorrentes nas aulas gravadas.

2.5.4 Ficha de autoavaliação

A ficha de autoavaliação³⁸ foi outro instrumento utilizado na coleta de dados. Esta tinha o objetivo de fazer com que os estudantes refletissem sobre o tema trabalhado da unidade e o seu comprometimento e ao longo das aulas. Assim, as fichas foram entregues ao fim de cada unidade e foram respondidas pelos alunos em sala que puderam optar em escrever na língua materna ou estrangeira. A primeira pergunta era para saber de que forma era construído o conhecimento sobre a língua e o que puderam aprender. Já as três perguntas seguintes direcionavam os alunos a refletir sobre a unidade e a observar se haviam mudado sua maneira de ver os temas trabalhados e discutidos. A quinta pergunta conduzia o aluno a pensar sobre o rendimento, comprometimento e dedicação, e a última abria espaço para que o aluno sugerisse algo para a atividade seguinte.

No total foram respondidos três tipos de fichas de autoavaliação, totalizando 53 fichas, divididas em: 24 na primeira, 22 na segunda e 7 na terceira. As duas primeiras foram escritas individualmente e a última em grupos – de até três pessoas – que se reuniram para discutir e gravar a avaliação do curso todo. Vale ressaltar que garantimos aos alunos que este instrumento não faria parte da avaliação escolar.

2.6 Unidades Didáticas

As unidades didáticas foram elaboradas para serem trabalhadas durante o curso de língua espanhola no CEL para alunos do EF e EM. Após traçar o perfil e os interesses dos participantes e observar a preferência em comum pelos temas, optamos por desenvolver a mesma unidade didática nas duas turmas, ainda que se encontrassem em níveis diferentes. Além disso, as unidades didáticas foram elaboradas no decorrer do semestre, de acordo com a reação e os *feedbacks* dos alunos. Sendo assim, os temas desenvolvidos foram: “mochilão na América Latina”, ‘o uso da tecnologia na atualidade’ e “os padrões de beleza”, com duração de 20, 8 e 6 aulas³⁹, respectivamente. É preciso salientar que nem todas as atividades são de

³⁸ As fichas de autoavaliação encontram-se nos apêndices E, F, G.

³⁹ Cada aula tinha duração de 50 minutos.

autoria própria e buscamos outros trabalhos que pudessem complementar o nosso. Encontramos na dissertação de mestrado de Garcia-De-Stefani (2010), intitulada *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*, auxílio para a execução das atividades com o filme *Diários de Motocicleta*, da unidade didática 01. Compreendemos que a atividade desenvolvida por Garcia-De-Stefani (2010) tinha como público-alvo pessoas adultas e, por este motivo, realizamos a seleção de perguntas para cumprir com o objetivo desta pesquisa. Além disso, as atividades desenvolvidas por Ciofi (2013), em seu TCC intitulado *O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE*, foram a base para atividades da unidade 03, visto que o tema de seu material é o mesmo da unidade e parte das atividades (capas de revistas e o seriado *Los simuladores*) de Ciofi foram utilizados.

Além disso, para a elaboração das unidades didáticas que serviram de base para as aulas analisadas nesta pesquisa utilizamos as reflexões e contribuições de Janks (2012, 2013), Janks e Vazquez (2011), Monte Mór (2008, 2014, 2015), Baptista (2010), Jordão (2010, 2014) e Duboc (2012, 2014).

A primeira unidade didática tinha como objetivo a construção de um “mochilão” pela América Latina. Para que os alunos construíssem a ideia desse tipo de viagem, assistiram ao filme *Diários de Motocicleta* e fizeram algumas atividades para compreender a importância da viagem e as mudanças em decorrência desta na vida de Che Guevara, além de discutir os problemas sociais presentes no enredo. Pesquisamos também sobre a vida de Che Guevara e a ressignificação do seu papel na atualidade, trabalhando a música *Mc Guevara o Che Donald's*. Em seguida, discutimos sobre a ideia de “mochilão”, contrapondo com as viagens realizadas por meio de pacotes turísticos vendidos antes da viagem. Os alunos pesquisaram sobre os países que gostariam de conhecer e elaboraram um roteiro de viagem para ser apresentado em sala. Tal roteiro foi elaborado em duplas/trios na Sala Acesso Escola e com o auxílio da PP que ensinou a elaborar slides e a acessar sites pertinentes à pesquisa dos alunos.

A unidade seguinte foi sobre o uso das novas tecnologias, e buscamos estabelecer a compreensão dos usos de redes sociais e dos aparelhos tecnológicos com as relações pessoais e familiares. Para tanto, construímos os significados de algumas novas tecnologias a partir do conhecimento que os alunos possuíam sobre os aparelhos tecnológicos e as redes sociais. Por meio de fotos de pessoas utilizando as redes sociais em ambientes públicos e do curta-metragem *La familia tecnológica* os alunos discutiram sobre novos tipos de relações que estão se estabelecendo. Com textos e notícias, os alunos foram levados a observar qual tipo de perfil dos novos usuários de Internet, além das vantagens e desvantagens de seu uso. Como proposta

final, os alunos escreveram uma notícia sobre o *cyberbullying*, tema frequente entre os alunos desta faixa etária.

A última atividade foi sobre *O padrão de beleza*, que tinha como objetivo observar os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade contemporânea. Sendo assim, levamos algumas capas de revistas para que os alunos refletissem quais pessoas estavam sendo representadas e como poderíamos alcançar estes padrões. Em seguida, levamos a mesma foto trabalhada no *photoshop* para discutir sobre o conceito de beleza e apontar que este é bastante relativo. Além disso, os alunos assistiram ao seriado *Los simuladores* e o curta-metragem *La suerte de la fea a la bonita no le importa* e leram a carta intitulada *Este verano qué quieres ser: ¿ballena o sirena?* para refletir sobre a insatisfação das pessoas em relação ao próprio corpo causado pela mídia e pela indústria de beleza.

2.7 Problemas enfrentados

Ao iniciarmos a coleta de dados, alguns problemas foram enfrentados pela PP. A escola, onde foi possível a realização da coleta de dados, encontra-se bem equipada, sobretudo a sala do CEL, que possui dois computadores, impressora, livros, projetor e material escolar (lápiz, cartolina, tintas, etc.). No entanto, a internet não chega nesta sala, dificultando a realização das atividades que precisavam de pesquisas *online*. No decorrer das aulas, faltando a última unidade para ser concluída, os alunos da Turma C não mais compareceram à escola, impossibilitando dessa forma a finalização da coleta de dados. Além disso, houve queixa de um responsável por aluno quanto ao material utilizado.

Outro problema encontrado foi no decorrer da análise de dados, pois houve certa complexidade em jogar o duplo papel de professora e pesquisadora. Sendo assim, foi difícil sair do papel da professora e entrar no da pesquisadora, distanciando-me, assim, dos dados para poder analisa-los.

Sabemos que muitas vezes as pesquisas se modificam ao longo do trajeto, enfrentam problemas, sofrem mudanças durante sua realização e podem tomar outros rumos com os dados coletados. Sendo assim, com nosso trabalho não foi diferente.

A análise de dados foi organizada da seguinte forma: o material de cada instrumento de coleta de dados foi analisado particularmente, para que se pudesse ter uma visão dos resultados parciais de cada um dos instrumentos e de cada participante da pesquisa. Posteriormente, fizemos a triangulação de dados com os resultados parciais de cada instrumento, quando foi possível analisar as variações e coincidências na apreciação das unidades didáticas que fizeram parte do curso ministrado pela PP e do qual foram alunos os participantes desta pesquisa.

3.1 Instrumento de coleta: questionário inicial

O questionário inicial, entregue aos participantes dos dois grupos⁴⁰, foi aplicado com o objetivo de traçar o perfil e compreender as relações que eles mantêm com as novas tecnologias, a leitura, o ensino da língua espanhola, a “melhor” forma de aprender e os temas pelos quais tinham mais interesse. Compreendemos a importância de o ensino de língua estrangeira buscar conhecer o contexto de ensino e os sujeitos envolvidos, pois, segundo Kumaravadivelu (2006), este conhecimento deve ser considerado no momento da preparação dos materiais, das atividades e de seu desenvolvimento. Sendo assim, a partir deste instrumento de coleta, buscamos conhecer a *particularidade* do contexto, dos objetivos curriculares, bem como dos sujeitos envolvidos, suas experiências e suas exigências, para preparar o material e as atividades que seriam aplicadas.

Com relação ao primeiro tópico do questionário, o uso das novas tecnologias, identificamos que dos 23 participantes entrevistados, apenas 2 não possuíam acesso à internet, entretanto, o uso da internet está presente de alguma forma em suas vidas. No que se refere ao lugar que costumam ter acesso à Internet, constamos o seguinte:

Quadro 4 Lugares que acessam a internet – Turma A.

Casa	15 alunos	88,2%
Celular, tablete	11 alunos	64,7%
Escola	8 alunos	47%
Casa de parentes/amigos	6 alunos	35,2%
Lanhouse	1 aluno	6%

⁴⁰ Turma A possuía 17 participantes enquanto a Turma B, 6 participantes.

Quadro 5 Lugares que acessam a internet – Turma B.

Celular, tablete	6 alunos	100%
Casa	4 alunos	66,6%
Escola	1 aluno	16,6%
Lanhouse	1 aluno	16,6%
Casa de parentes/amigos	0 alunos	0%

Sendo assim, os lugares que os participantes mais acessam a internet são: celular/tablete e casa. Estes participantes fazem parte de uma parte da população (46,5%)⁴¹, segundo pesquisa do IBGE, que possui acesso à Internet e estão conectados globalmente. O uso da telefonia móvel também aumentou e muitos sujeitos só conseguem utilizar a internet através do celular. Podemos notar também que, segundo a pesquisa do IBGE, houve crescimento de 55% de sujeitos de 10 a 14 anos que utilizaram a internet e, sendo assim, os alunos da turma B fariam parte deste grupo.

Ao nos depararmos com tais dados, sobretudo com o aumento do uso do celular, concordamos com Rojo (2012) que, em vez de proibi-lo em ambiente escolar por lei, os alunos aprendam a utilizar o celular como ferramenta na escola a seu favor e o professor veja neste aparelho um aliado para auxiliar na comunicação, pesquisa, elaboração de fotos ou vídeos, para não depender do sistema de internet que, em algumas escolas, ainda é bastante precário e atrasado.

Em seguida, perguntamos aos participantes a finalidade do uso da internet em suas vidas e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 6 Finalidade do uso da internet – Turma A.

Uso de redes sociais	17 alunos	100%
Pesquisas escolares	16 alunos	94,1%
Busca de informações	13 alunos	74,6%
Jogos	12 alunos	70,5%
Ver filmes, séries, novelas	11 alunos	64,7%
Outros: whatsapp, instagram	1 aluno	5,8%
Entretenimentos	1 aluno	5,8%
Animes, mangás, lighthovel	1 aluno	5,8%

⁴¹ Estes dados foram retirados da última pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2011 que mostram o acesso à Internet e a posse de telefone móvel para uso pessoal. Para ser incluído como usuário, o indivíduo deve ter acessado a internet alguma vez nos últimos três meses antes da entrevista. Por serem dados de 2011, acredita-se que a população de usuários aumentou desde então.

Quadro 7 Finalidade do uso da internet – Turma B.

Uso de redes sociais	5 alunos	83,3%
Pesquisas escolares	3 alunos	50%
Jogos	2 alunos	33,3%
Busca de informações	2 alunos	33,3%
Ver filmes, séries, novelas	1 alunos	16,6%
Outros:	0 alunos	0%

Nas duas turmas, os participantes destacaram o uso das redes sociais, sendo esta a atividade que mais praticavam quando estavam conectados. Na turma A os estudantes demonstravam interesse pelas pesquisas escolares, uma vez que os alunos eram mais velhos e a maioria estava matriculada no ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio) que lhes exigia a elaboração de trabalhos e pesquisas escolares. Assim, observamos que a maioria dos sujeitos desta turma não teve problema em lidar com as novas tecnologias nas aulas de espanhol: e-mails, *pendrive*, aplicativos, editores de textos e slides, por exemplo.

Os participantes da Turma B, durante a execução das atividades, tiveram alguma dificuldade em lidar com as ferramentas citadas anteriormente, apesar de terem acesso a elas. Nesse sentido, temos no imaginário de que as crianças e os adolescentes aprendem sozinhos a usar as novas tecnologias e que dominam todas estas ferramentas. No entanto, é importante ressaltar que também é papel da escola trabalhar os usos das tecnologias e proporcionar aos alunos “possibilidades práticas” para que estes sejam criadores de sentidos e capazes de transformar o mundo que o cerca, uma vez que “as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia” (STREET, 2014, p. 45) e não o contrário. Sendo assim, os sujeitos aprenderiam a utilizar o e-mail; a elaborar pesquisas escolares, vídeos e editores de textos; a dar outro sentido às redes sociais e a mostrar a possibilidade de criar sentido por meio dos sites colaborativos.

Outra questão abordava a relação dos participantes com a leitura e a maioria (100% e 83%, respectivamente turma A e B) achava importante ler. No entanto, ao explicar a importância da leitura, observamos no quadro⁴² suas opiniões:

Quadro 8 Importância da leitura.

Participantes	Respostas
A1	Por que ajudará no futuro, por que é legal ler, para adquirir conhecimento , etc.

⁴² As respostas presentes em todos os quadros referentes ao questionário e aos demais instrumentos foram transcritas exatamente conforme os participantes responderam, incluindo possíveis equívocos quanto à ortografia

A2	Sim, pois a leitura envolve a comunicação, gramática, vocabulário e muito mais
A3	Pois nos tras mais conhecimento , nos leva há um mundo diferente e fantasioso
A4	Porque ajuda na hora de fazer uma interpretação de texto
A5	Para ter uma escrita e um vocabulário melhor
A6	Para um maior aprendizado e um aumento na cultura
A7	Acho importante, mas não gosto de ler
A8	A leitura é importante, pois com ele você fica mais culto , escreve melhor se comunica melhor etc...
A9	Para aumento de vocabulário e imaginação
A10	Deixa a pessoa mais culta , se escreve melhor, sabe mais palavras
A11	A leitura é fundamental para a formação do caráter e da forma de escrita das pessoas
A12	A leitura é importante para aumentar o vocabulário e dar informações , melhora a dicção e o intelecto
A13	Porque se não soubéssemos ler também não saberíamos escrever e ser alguém na nossa vida
A14	Pois pela leitura ganhamos mais conhecimentos, mais vocabulário
A15	Sim, pois estamos lendo a todo momento, por tanto é essencial
A16	Pois, com a leitura a fala e a escrita melhoram; melhora a interpretação e também aumenta a velocidade de raciocínio
A17	Para melhorar a fala
B1	Porque lendo bastante nós escrevemos melhor, e conhecemos novas palavras
B2	Através da leitura, adquirimos conhecimento , aprendemos palavras novas e melhora o raciocínio, além da caligrafia/criatividade
B3	Porque tem gente que não usa
B4	Porque a escrita se baseia na leitura, pois ajuda nos erros ortográfico nos pontos
B5	Por nós trazer informações reais, acontecimentos, ou também funciona como um meio de comunicação
B6	Para que nossa leitura melhore e também para que possamos aprender através da leitura

Podemos notar a partir das respostas dadas que no imaginário dos participantes (A1, A3, A6, A8, A10, A11, A13, A14, A16, B1, B2, B3, B6) a leitura/escrita possui um prestígio grande e que através de seu uso, seríamos capazes de *formar caráter, adquirir mais conhecimento, ficar mais culto e escrever melhor*. Esse prestígio da escrita, segundo Marcuschi (1997), se dá porque:

(...) em uma sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia, ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja

nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável. (idem, ibidem, p.120)

A escrita não é algo natural como a oralidade, é um fato histórico que se impôs ao longo do tempo em nossa sociedade. Assim, a escrita é adquirida em contextos mais formais – a escola, por exemplo – e possui um caráter de bem cultural desejável, uma vez que, ainda é vista como passaporte para a civilização e conhecimento. O sujeito que a domina é desenvolvido, culto e letrado e aquele que não possui tal domínio é excluído e marginalizado. Dessa forma, ela ainda é compreendida apenas pelos padrões de alfabetização pelos participantes A2, A4, A5, A9, A12, A14, A16, B2 e B4, visto que é entendida como apropriação de aspectos formais de uma língua padrão que passa somente por processos cognitivos (*mais ajuda com o vocabulário e interpretação, os erros ortográficos, a pontuação, imaginação e cultura*). Segundo o entendimento dos participantes, observamos que não eles compreendem a leitura/escrita como prática social e ignoram as marcas ideológicas, históricas e sociais presentes nos textos. Esta relação ainda está presente na cultura escolar, visto que estes discursos são reproduções do discurso escolar que ainda atribui à leitura/escrita o único caminho para obter conhecimento e alcançar o universo letrado.

Outro ponto que nos interessava saber é a relação que os participantes mantinham com a língua estrangeira que estavam aprendendo. Para isso, perguntamos se saber a língua espanhola poderia mudar algo em suas vidas. Novamente, a maioria respondeu afirmativamente (100% e 83%, turma A e B, respectivamente). Vejamos os quadros na sequência:

Quadro 09 Importância de saber a língua espanhola – Turma A.

Comunicação	16 alunos	94,1%
Viajar	15 alunos	88,2%
Conseguir um emprego	14 alunos	82,3%
Acesso à universidade	13 alunos	74,6%
Ser mais culto	12 alunos	70,5%
Concursos públicos	11 alunos	64,7%
Outro: fazer intercâmbio	01 alunos	5,8%

Quadro 10 Importância de saber a língua espanhola – Turma B.

Conseguir um emprego	04 alunos	66,6%
Comunicação	03 alunos	50%

Viajar	03 alunos	50%
Acesso à universidade	02 alunos	33,3%
Concursos públicos	02 alunos	33,3%
Ser mais culto	0 alunos	0%
Outro: fazer intercâmbio	0 alunos	0%

Dessa forma, notamos que a Turma A acreditava que aprender a língua espanhola, melhoraria a comunicação, enquanto a turma B, ajudaria a conseguir um emprego. É interessante observar que na turma A, a porcentagem é maior – em relação à turma B – para o acesso à universidade, emprego e concurso público, uma vez que tais elementos estão mais próximos da realidade destes participantes, pois a maioria já se encontrava perto do fim do EM. Esta turma ainda apresenta um número alto de alunos que acreditam que, com a língua estrangeira, serão mais cultos.

Ainda que as situações apresentadas a seguir estejam mais distantes da realidade dos alunos da Turma B, eles ainda acreditam que a língua estrangeira lhes ajudará, sobretudo, a conseguir um emprego, se comunicar e viajar.

Como último tópico a ser discutido deste instrumento de pesquisa, perguntamos aos participantes como acreditavam que aprendiam melhor e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 11 Como aprendem a língua estrangeira – Turma A.

Lendo	16 alunos	94,1%
Escutando	15 alunos	88,2%
Usando a internet	11 alunos	64,7%
Fazendo exercícios gramaticais	10 alunos	58,8%
Outro: atividade dinâmica	01 alunos	5,8%

Quadro 12 Como aprendem a língua estrangeira – Turma B.

Escutando	05 alunos	83,3%
Lendo	04 alunos	66,6%
Fazendo exercícios gramaticais	03 alunos	50%
Usando a internet	0 alunos	0%
Outro	0 alunos	0%

Assim, observamos que os participantes acreditam que aprendem mais através de exercícios com leitura e áudio. Sabemos que as atividades tradicionais de leitura e escuta na língua estrangeira são vistas como receptivas, uma vez que, segundo o senso comum, o aluno não precisaria produzir ou se expor na língua estrangeira. Compreendemos, no entanto, que a leitura é uma atividade social, uma vez que entende-se que os sentidos são construídos

socialmente, “sendo essa uma asserção que remete à percepção de que o interlocutor constrói os sentidos, que as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas e que essas devam constituir uma prática cotidiana do leitor” (MONTE MÓR, 2015, p.42)

As informações obtidas nos auxiliaram a planejar as três unidades didáticas que foram aplicadas no decorrer do bimestre. Mais adiante retomaremos essas informações na análise dos dados, relacionando-as com as obtidas em outros instrumentos.

3.2 Instrumento de Coleta: Ficha de autoavaliação

As três fichas de autoavaliação foram entregues aos participantes após o término de cada unidade para que avaliassem o seu rendimento e as atividades que foram realizadas. Nosso recorte foi realizado a fim de entender como os participantes avaliavam o material (os temas e as atividades propostas) bem como a condução das aulas, a atitude da PP e o papel que desempenharam no decorrer das aulas. Como pontos a serem analisados, observamos a recorrência de determinada concepção de língua, a opinião dos participantes sobre o material e as aulas e os possíveis momentos de desconstrução/deslocamento/reposicionamento.

Como primeiro tópico, questionamos os sujeitos sobre o aprendizado que tiveram da língua estrangeira ao fim das unidades e observamos que uma concepção de língua é bastante recorrente, além de analisar se houve mudança no modo de conceber a língua estrangeira no decorrer do curso. A seguir, trazemos as respostas das três fichas⁴³:

Quadro 13 Concepção de língua – Ficha de autoavaliação 01.

Participantes	Respostas
A1	“Não muito, por que através da apresentação, do nervosismo, não consegui falar claramente o espanhol. Aprendi a conversar com pessoas, aprendi a assistir filme em espanhol, entre outra.”
A2	“Bem penso que relembrei muitas coisas e vi os erros que cometia. Acho que meu vocabulário aumentou um pouco, mas posso melhorar”
A3	“Um pouco, deu para aprender palavras novas , assim aumenta o vocabulário e deu para aprender coisas novas como curiosidades dos países latino-americano”
A4	“Mais ou menos, porque não aprendi muito bem não e porque não consegui responder direito aquelas questões sobre o filme . Aprendi a

⁴³ Vale ressaltar que a última ficha de autoavaliação foi realizada de forma distinta das demais. Isso porque, enquanto as fichas 01 e 02 foram escritas individualmente, a terceira foi realizada oralmente e em duplas ou trios para que os participantes pudessem discutir entre si e avaliassem o curso todo. Sendo assim, não possuímos uma avaliação cujo foco fosse somente a unidade 03.

	assistir um filme em espanhol.”
A5	“Sí, yo aprendí varias cosas que no conocía, como la cultura y la historia de algunos países latinoamericanos”
A6	“Sim, principalmente no conhecimento de novas palavras, assuntos e expressões ”
A7	“Sim, eu aprendi palavras novas em relação as cidades visitadas, aprendi a escrever nomes de algumas cidades que eu não sabia, etc.”
A8	“Sim já que passamos muitas aulas discutindo vários temas assim conhecendo mais sobre língua, cultura, etc. , aprendendo no geral”
A9	“Sim, penso que meu conhecimento aumentou, pois agora sei argumentar e ser mais crítica . Aprendi também a elaborar um mochilão com vários pontos turísticos diferentes e interessantes.”
A10	“Sim, aprendi palavras que são parecidas com palavras em português , mas não significam a mesma coisa, e aprendi mais como escrever e falar a língua, e até mesmo um pouco mais sobre a cultura dos países que falam espanhol”
A11	“Esse terceiro ano, para mim, foi apenas uma grande revisão de tudo que eu já havia aprendido. Poucas informações foram agregadas , apenas um auxílio para que os conteúdos anteriores se mantessem frescos”
A12	“Um pouco, aumentei meu vocabulário e conhecimento sobre países latino-americanos”
A13	“Acho que sim, porque não sabia falar espanhol no dia-dia, hoje já falo comigo mesmo ou com meus parentes até mesmo sem querer, aprendi muito sobre as culturas de outros países .”
A14	“Sim, penso que ganhei mais conhecimento sobre a língua, a escrita, a fala. Aprendi também sobre as curiosidades e culturas de países diferentes”
A15	“Sim, aumento do vocabulário, curiosidades, etc. ”
A16	“Pienso que mi conocimiento de la lengua española no avanzó”
A17	“Sí, con la cultura y sotaque ”
B1	“Sim, penso que sim porque aprendi bastante coisas e palavras que antes não sabia”
B2	“Sim. Meu vocabulário se expandiu um pouco mais e o meu compreender sobre língua, além da minha pronúncia está melhor . Um dos exemplos, é o som e pronuncia da leta ‘j’ e ‘v’ para ‘r’ e ‘b’”
B3	“Sim. Antes a única palavra que eu sabia era ‘cucaratia’ ”
B4	“Sim. Palavras como, tranquilo, amarillo e azul e o z tem som de S, o J de R o V de be”
B5	“Um pouco. Durante o filme e as apresentações aprendi algumas coisas e corrigir erros . E acredito que minha pronuncia melhorou”
B6	“Sim, muitas coisas de várias maneiras, pode aprender mas sobre a vida de “Che Guevara” ”

Nesta ficha de autoavaliação, os participantes foram questionados sobre a mudança na aprendizagem da língua estrangeira na unidade 01 e responderam:

Sim	69%
Pouco	27%
Não	5%

Além disso, observamos que parte dos participantes (A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A12, A15, B1, B2, B3, B4) entende que o aprendizado da língua estrangeira se deu porque houve aumento de conhecimento de novas palavras, expressões e vocabulário, evidenciando, assim, uma determinada concepção de língua⁴⁴. No entanto, outros participantes (A5, A8, A10, A13, A14, A17) consideraram que através do conhecimento da cultura dos países hispanofalantes, a aprendizagem da língua estrangeira estudada, mostrando outra concepção de língua. Obtivemos também como resposta: conversar, assistir filme, pronúncia, escrever/falar, elaborar mochilão. Apenas o sujeito A9 contestou que aprendeu a argumentar e ser crítica, entendendo a língua como uma forma de se posicionar e se colocar no mundo.

Quadro 14 Concepção de língua – Ficha de autoavaliação 02.

Participantes	Respostas
A1	“ No mucho , pero tengo dificultad con la pronuncia de lo “R””
A2	“Acho que sim, mas preciso melhor na escuta e na fala. ”
A3	“Sim avanço em relação as áreas que existe da tecnologia , nem tudo eu sabia, agora aprendi o que é e os riscos que podem trazer ou causar a jovens ou até mesmo a adultos”
A4	Não entregou
A5	“Sim, pois conheci palavras e expressões novas , que não conhecia antes, e conheci novas ideias”
A6	“Sim, principalmente as palavras relacionadas ao tema ”
A7	“Sí, pues aprendí algunas cosas que yo no sabía como palabras y redes sociales.”
A8	“Sim, pois conseguimos conhece e aprender novas palavras , mais sobre a tecnologia, falar sobre, discutir, etc”
A9	“Sí, porque no sabía que 75% de los jovens tengan um celular y necesitan mucho de del.”
A10	“Sim, muitas palavras eu ainda não conhecia”
A11	“Sim, podemos aprender mais sobre um tema que é comum em nosso dia a dia”
A12	Não entregou

⁴⁴ Esta concepção de língua será discutida posteriormente.

A13	“ Sim , pois a aprendizagem que nós tivemos fazendo a filmagem, foi muito interessante e fizemos muitos diálogos, porém o nosso conhecimento aumenta cada vez mais. ”
A14	“ Sim , porque em alguns texto havia palavras que eu não conhecia. Além das palavras que eram ditas em sala e nos vídeos
A15	“ Sim , claro. Aprendemos vocabulários, culturas, atividades , etc.”
A16	“Penso que meu conhecimento sobre a língua espanhola avançou um pouco”
A17	“ Não , pois não houve prática direta da escrita e normas ”
B1	“Sim, aprendi algumas palavras novas e sei no que a internet e as novas tecnologias ajudam e no que não é bom em usar em excesso”
B2	“Sim, além de aprender palavras novas , aprendi também a pronuncia e me aprofundi mais no tema. Achei que a professora foi muito “ <u>espertinha</u> ” em falar desse tema, pois sabe que nós (alunos) gostamos, e através disso, aprendemos e nos consentramos mais”
B3	“ No , já sabia disso”
B4	“Um pouco, aprendi pocas cosas. Fue bueno porque corrigi alguns erros”
B5	“Um pouco. Durante o filme e as apresentações aprendi algumas coisas e corrigir erros . E acredito que minha pronuncia melhorou”
B6	“Sim, avanço um pouco mas esse avanço melhora”

Os participantes na ficha de autoavaliação 02 responderam sobre a possível mudança da aprendizagem da língua estrangeira após o desenvolvimento da unidade sobre as tecnologias:

Sim	72%
Pouco	20%
Não	10%

Dessa forma, observamos também que parte dos participantes (A5, A6, A7, A8, A10, A14, A15, B1, B2) destacou a mudança na aprendizagem da língua espanhola através do aumento de vocabulário, palavras, termos. Notamos que, em comparação a unidade 01, há uma diminuição no número de participantes (13 para 9) que citam o vocabulário na autoavaliação 02. Os participantes que mantiveram essa concepção de língua são A6, A7, A8, A10, A15, B1 e B2. Além disso, outros participantes declararam conceber a língua como vocabulário apenas na autoavaliação 02, são eles: A5 e A14, enquanto A2, A3, A4, B3 e B4 não aparecem nesta ficha. Não é possível considerar que esta variação seja indicativa de alguma mudança significativa, pois entre os 13 participantes da autoavaliação 01, dois (A4 e

A12) deixaram de responder à autoavaliação 02 e os outros dois deram respostas que não revelam preocupação com o vocabulário, mas A2 demonstra preocupação com outro aspecto formal, a pronúncia de /R/, e A3 demonstra uma mudança de interesse por conteúdos formais para habilidades orais. Quanto à cultura, nenhum sujeito a citou nesta ficha. Podemos inferir que esta diminuição da percepção da cultura se dá pela diferença no tema, uma vez que na unidade sobre o mochilão, os participantes refletiram e pesquisaram mais sobre os países hispano falantes, ou seja, notamos que cultura está relacionada a países e não a outros temas.

Quadro 15 Concepção de língua – Ficha de autoavaliação 03.

Participantes	Respostas
A1	Não entregou
A2	“A gente acha que o nosso conhecimento no espanhol não avançou muito”
A3	Não entregou
A4	“Yo aprendi muchas cosas. ”
A5	“Bueno, aumentó, avanzó, yo conocí nuevos termos, nuevas palabras y no decorrer deste semestre pude aprender mucho más.”
A6	“Eu acho que aprendi muito desde o dia que eu cheguei aqui, aprendi muita coisa que eu ainda não sabia e fui melhorando cada vez mais. E hoje eu estou bem.”
A7	“Eu também acho que avançou o conhecimento. Além do vocabulário , aprendi a discutir os temas, os argumentos . Alguns argumentos mudaram, algumas opiniões”
A8	Não entregou
A9	“Ah, eu acho que sim . Com certeza. A gente aprendeu bastante coisa. Ah, eu aprendi aqueles negocios da revista, que a gente não pode deixar que aquele padrão de beleza. E você? (...) É... aquele padrão a gente pensou que não é mais tão importante aqueles padrões de beleza. E todo mundo se deixa levar por isso.”
A10	“bom, eu acho que a gente entrou aqui sem saber nada e meu rendimento foi muito bom. Que agora a gente sabe bem mais, avançou bastante o nosso conhecimento ”
A11	“Eu acho que meu conhecimento avançou, eu aprendi muitas coisas novas, palavras diferentes e teve umas atividades que me ensinaram bastante”
A12	“Mi conocimiento avazó, com certeza. Yo aprendí mucho sobre Che Guevara , foi a atividade que eu mais gostei. Vocábulo ”
A13	“Quando eu cheguei aqui, eu pensei que ia ser só um curso, mais um que eu não ia gostar e fazer por fazer, mas agora eu vi que aprendi muito e meu rendimento cresceu da língua espanhola.”

A14	Não entregou
A15	Não entregou
A16	“A gente acha que o nosso conhecimento no espanhol não avançou muito ”
A17	“Eu acho que avançou sim ”
B1	Não entregou
B2	“Eu aprendi mais algumas palavras novas , também essa parte de vocabulário foi o que mais avançou. Aprendi alguns costumes, um jeito de falar, essas coisas.”
B3	“Si”
B4	“Si, sobre la tecnologia”
B5	“Si, algumas palavras ”
B6	“Avançou muito e o que eu pude aprender sobre as comemorações da Espanha e do México também. E também Si, algumas palavras a conversação melhorou bastante”

Diferentemente das outras 2 fichas de autoavaliação, a ficha 3 foi respondida de forma de forma oral e em pequenos grupos, o que sem dúvida gerou mudanças nas respostas. Outro fator que diferencia a ficha 3 é o fato dela avaliar o curso todo e não somente uma das etapas. Assim, os estudantes-participantes puderam refletir sobre um contexto de ensino mais amplo que nos instrumentos anteriores e dialogar com os colegas sobre as aulas, o material, etc.

Ao serem questionados sobre o avanço na aprendizagem da língua espanhola após o desenvolvimento das três unidades, os participantes responderam:

Sim	89%
Pouco	29%
Não	0%

Notamos que, a partir da percepção dos participantes, as unidades auxiliaram no avanço do conhecimento da língua espanhola. Constatamos, novamente, que diminui o número de participantes⁴⁵ (A5, A7, A11, A12, B2, B5 e B6) que consideraram que aprenderam a língua estrangeira por terem aprendido novas palavras e vocabulário. Os participantes que mantiveram esta concepção, em comparação à ficha 02, foram A5, A7 e B2. Aqueles participantes que, nas três fichas, disseram ter avançado no conhecimento da língua

⁴⁵ Em relação às fichas anteriores, a diminuição se deu pelo fato (assim como no caso da ficha 2 em relação à 1) de 3 participantes não terem entregado a ficha 3 (A3, A15 e B1). Assim, o decréscimo de participantes que citam o aumento de vocabulário ou de palavras como evidência de que aprenderam mais o espanhol não deve ser desvinculado do fato de que dos 13 que citaram este fator na ficha 1, 2 não entregaram a ficha 2, e no caso da ficha 3, outros 3 deixaram de entregá-la.

estrangeira porque aprenderam vocabulário ou palavras foram somente A7 e B2. No entanto, há participantes que não estavam na ficha 02 e participam da autoavaliação 03, são eles: A11, B5 e B6. O participante A12, que não havia entregado a ficha 02, continua considerando, na ficha 03, a língua da mesma maneira, ou seja, como vocabulário. Notou-se também que nenhum sujeito citou explicitamente a cultura, nesta ficha, como parte do ensino da língua. Apenas o participante A7 compreendeu também que seu conhecimento de língua modificou, pois aprendeu a discutir os temas e a argumentá-los.

Sendo assim, a partir das todas as respostas obtidas, verificamos que emerge das respostas dos participantes duas concepções de língua estrangeira: a língua como vocabulário e como cultura de países. A primeira representação de língua foi sinalizada em vinte cinco respostas – contabilizando as três unidades – e palavras como ‘vocabulário’, ‘palavras’, ‘falsos cognatos’, ‘assuntos’, ‘expressões’, ‘nomes de país e cidade’, ‘termos’ aparecem das falas dos participantes. Além disso, o avanço se deu também porque houve uma melhora no conhecimento da cultura (sete respostas), na pronúncia (cinco respostas), na discussão de temas e argumentos (três respostas) e na correção de erros (três respostas), somando as respostas de todas as fichas.

Notamos que a língua estrangeira é entendida pelos participantes⁴⁶ como uma lista de palavras que quanto mais for apreendida, mais conhecimentos terão sobre ela. Kulikowski e González (1999) discutem esta mesma representação em seu artigo, apontando ainda um conceito implícito de língua por parte dos aprendizes:

(..) o conceito que a língua pode ser reduzida a uma nomenclatura, que leva à identificação imediata do objeto: <<palavra/coisa>> ou <<palavra/significado>>. Tratando-se de uma língua estrangeira, esta maneira de ver as coisas leva a considerar que tudo é em essência o mesmo, que cada palavra <<diz>>, faz referência a uma coisa que é sempre a mesma, e que por isso tudo é traduzível. Isso permite a rápida operação de transpor e igualar significados termo por termo das duas línguas – espanhol e português – como se fossem duas listas de sinônimos ou equivalentes, descontextualizando-os e considerando ambas as línguas como produtos estáticos e perfeitamente redutíveis a significados sem história e sem memória. No entanto, todos sabemos que uma lista de palavras não contempla as estratégias discursivas necessárias para criar sentidos.⁴⁷ (idem, ibidem, p. 13 – tradução nossa)

⁴⁶ Esta afirmação é feita considerando o total de respostas dadas nas 3 fichas, sem particularizar os participantes. Particularizando as respostas, porém, nota-se que somente 3 deles (A5, A7 e B2) mantiveram nas 3 fichas a mesma posição quanto ao aprendizado da língua. Entretanto, os valores totais demonstram a variação das respostas dadas e a presença da concepção de língua como ‘lista de palavras’ presente em todo o percurso em diferentes participantes.

⁴⁷ No original: “el concepto de que la lengua puede reducirse a una nomenclatura, que lleva a la identificación inmediata del objeto: <<palabra/cosa>> o <<palabra/significado>>. Tratándose de una lengua extranjera, esta

Dessa forma, ao atentar-se apenas aos significados das palavras, parte dos participantes apaga as marcas ideológicas e históricas presentes na língua, além de impossibilitar também a interpretação e a produção de sentidos. Podemos notar que esta concepção de língua está bastante próxima à concepção de leitura levantada por estes participantes no questionário inicial, ambas tradicionais, uma vez que não consideram o social, a ideologia e a história presentes na língua e na escrita que são elementos necessários para entender e produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. Estas características desconsideradas são importantes para o desenvolvimento da criticidade e da agência dos sujeitos envolvidos na perspectiva dos Letramentos Críticos. A partir dos dados, observamos que a concepção de língua apontada por uma parcela dos participantes desta pesquisa não se mantém e, como dito anteriormente, existe uma diminuição no número de participantes (13, 09 e 07 – unidades 01, 02 e 03, respectivamente) que concebe a língua como palavras, vocabulário, termos. Existe também a redução do número de participantes que consideram a língua como cultura (06, 01 e 0, respectivamente, unidades 01, 02 e 03), isto pode ter ocorrido porque o tema discutido na unidade 01 fez com que os sujeitos desta pesquisa precisassem investigar sobre algumas questões dos países hispanofalantes e nas unidades posteriores, apesar de a cultura estar presente, ela não foi mencionada. Nesse sentido, a cultura considerada pelos participantes apenas está relacionada a elementos simbólicos dos países, como por exemplo, a moeda, os pontos turísticos ou as formas de viajar e de se hospedar – pontos estes que fizeram parte da pesquisa para a elaboração do mochilão.

Podemos inferir, a partir das respostas obtidas, que há um conceito de cultura imbricada na fala dos participantes que também mostra uma maneira de conceber a língua. A aceção do termo é bastante complexa e há várias discussões sobre o tema. No entanto, Stern (1992 *apud* Tonelli, 2012) propõe a classificação dos conceitos de “cultura” enquadrados em duas perspectivas: no viés humanístico clássico e no viés antropológico.

Uma visão de cultura baseada no conceito humanístico clássico refere-se a grandes realizações de uma nação, tais como a literatura, as artes e as

manera de ver las cosas lleva a considerar que todo es en esencia lo mismo, que cada palabra <<dice>>, hace referencia a una cosa que es siempre la misma, y que por eso todo es traducible. Ello permite la rápida operación de trasladar y equiparar significados término a término de las dos lenguas – español/portugués – como si fueran dos listas de sinónimos o equivalentes, descontextualizándolos y considerando ambas lenguas como productos estáticos y perfectamente reductibles a significados sin historia y sin memoria. Sin embargo, todos sabemos que una lista de palabras no contempla las estrategias discursivas necesarias para crear sentidos.” (KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999, p. 13)

ciências. Essa concepção veio a ser reconhecida posteriormente como Cultura com “C” maiúsculo. Já a noção antropológica, identificada como cultura com “c” minúsculo, diz respeito aos modos de viver e se relacionar, às práticas cotidianas de um grupo. (TONELLI, 2012, p. 22)

Dessa forma, os participantes, ao focarem o aprendizado da cultura nos elementos culturais dos países hispanofalantes, mostram que entendem a cultura como a noção antropológica traz, ou seja, destacando os modos de viver de um grupo. No entanto, existe um problema nesta concepção de cultura, uma vez que, como mostra Paraquett (2010), ao falarmos “cultura brasileira”, por exemplo, estaremos reduzindo a cultura à nacionalidade, apagando “outros fatores que interferem, como a idade, o nível de escolaridade, o socioeconômico, a religião, etc.” (idem, ibidem, p. 139 – 140). Sendo assim, apesar de a cultura estar presente nas unidades 02 e 03, este conceito não é identificado ou considerado nos textos feitos pelos participantes, pois eles a entendem de outra maneira.

No decorrer dos cursos dos dois grupos participantes foi pedida a sua opinião nas fichas de autoavaliação. Era uma forma da PP e dos estudantes se autoavaliarem e avaliarem o material, a condução das atividades e o desenvolvimento das aulas. De acordo com elas, a PP procurou avaliar as expectativas dos estudantes para fazer adequações no curso. Para fins de pesquisa, fizemos os seguintes recortes das respostas dadas nas fichas sobre o material.

Quadro 16 Rendimento dos participantes – Ficha de autoavaliação 01.

Participantes	Respostas
A2	“Isso vai depender do meu interesse, nesta foi um bom rendimento , comprometimento e um pouco de dedicação”
A3	“Eu fiz todas as tarefas, gostei mas é cansativo meu rendimento não foi dos melhores mas foi bom”
A4	“A atividade do muchileiro foi com pouco tempo e não deu para combinar o que cada um iria falar”
A6	“Bom. Nessa atividade eu aprendi muito sobre a América Latina, algumas curiosidades dos países espanhóis (de língua espanhola). ”
A8	“Foi muito bom , trabalhando em dupla com meu irmão, e tivemos ferramentas e tempo para uma boa pesquisa. Adquirindo mais conhecimento na pesquisa quanto na apresentação”
A10	“Boa, pude sobre a América Latina”
A11	“Creio que poderia ser uma das melhores alunas da sala (como era antes), mas agora existe muito desinteresse de minha parte, uma vez que as aulas são monótonas e repetitivas , apartir disso me tornei muito falante e desatenta”
A13	“Acho que foi bom , porque eu já havia assistido ao filme e é muito interessante ver o que eles vivenciaram e gostaria de fazer isso também”

A17	“Bajo, pues me desanimo ver el mismo filme dos veces , pero el mochilón es una buena idea para viajes y me gusto buscar la España. Mi animación y motivación personal fue baja”
B2	“Eu me esforcei, mas não muito . Poderia ter me comprometido um pouco mais, ter mais dedicação, pois além de valer nota, é ruim ver seus colegas que se esforçaram e você entregando um “nada” pra sua professora. Eu poderia melhorar 1000%”
B5	“Durante o filme não tive muito interesse, más no mochilão meu rendimento aumentou bastante , e no final do projeto confesso que desanimei um pouco”

No que se refere a este tema, apresentamos os excertos de 11 dos 23 participantes. Apesar de haver respostas positivas para a primeira unidade ‘Mochilão na América Latina’, notamos que surgem muitos termos negativos como *cansativo, aulas monótonas e repetitivas, pouco tempo, desânimo, baixo rendimento, pouco esforço e interesse*. Trata-se de uma unidade longa (tomou 20 aulas) e era o primeiro contato da PP com os grupos. A percepção e as atitudes da PP a partir desta unidade, que tomou metade das aulas do semestre, são importantes para o desenvolvimento das outras duas unidades e para mudanças na atitude tanto dos estudantes quanto da PP como se pode ver na ficha 02.

Quadro 17 Rendimento dos participantes – Ficha de autoavaliação 02.

Participantes	Respostas
A1	“Acho que estou bem, melhorei muito em algumas atividades, mas pretendo melhorar mais”
A5	“ Médio , pois em alguns pontos me dediquei, mas em outros relaxei mais”
A6	“ Estive meio disperço pois já tinha conhecimento sobre o assunto ”
A8	“ Muito bom , pois fiz todas as atividades e aprendi bem com elas”
A10	“Acho que meu rendimento foi bom , não só o meu como de toda a sala, pois discutimos bastante o assunto”
A11	“ Está melhor , estou vindo as aulas e fazendo as tarefas, meu comprometimento e dedicação estão melhores também”
A13	“Acho que foi bom novamente, pois eu gosto desse assunto e é muito magnifico para o aprendizado”
A14	“Acho que fui melhor que o trabalho anterior. Pois consegui compreender melhor ”
A15	“Acho que nessa atividade fui muito melhor, melhorei meu comportamento e dedicação ”
B1	“ Evolui um pouco por conta das lições que tivemos que fazer e entregar, isso fez com que nos deu mais responsabilidade e termos mais comprometimento com as aulas ”
B4	“En el inicio no me interesse mucho pero al llegar en la noticia, me

	gusto más, entonces, sí, creo que nesta parte mi rendimiento fue mayor”
B5	“Foi muito bom pois eu interagi comentei argumentei”

Na unidade 2, sobre *O uso da tecnologia*, alguns participantes opinaram favoravelmente em suas fichas de autoavaliação. Esta unidade teve a duração de 8 aulas e selecionamos os excertos de 12 participantes. Segundo estes participantes, eles gostaram do assunto, conseguiram compreender melhor, ficaram mais responsáveis e comprometidos e puderam evoluir. Nota-se que nem todos os participantes que preencheram as 2 primeiras fichas são os mesmos, somente 6 deles preencheram as duas fichas (A6, A8, A10, A11, A13 e B5). O que se pode notar entre eles é que A8, A10 e A13 mantiveram uma autoavaliação positiva de seu rendimento enquanto que A6 se desmotivou e A11 e B5 passaram a se interessar mais pelas aulas e manifestar-se de forma mais positiva. Grande parte daqueles que opinaram negativamente sobre a unidade 1 não se manifestaram na ficha 02. Aqueles que preencheram a ficha 02 sem terem preenchido a ficha 01 se manifestaram favoravelmente. A leitura dos dados permite inferir que aqueles que estavam insatisfeitos na ficha 01 e não se manifestaram na ficha 02 poderiam tê-lo feito para evitar demonstrar novamente a insatisfação. Visto que muitos daqueles que não se manifestaram na ficha 01, passaram a manifestar-se favoravelmente à unidade 2 na ficha de autoavaliação, entendemos que, para os participantes, a satisfação deve ser manifestada enquanto que a insatisfação, não. A leitura da ficha 03 é importante para compreender estes dados.

Quadro 18 Rendimento dos participantes – Ficha de autoavaliação 03.

Participantes	Respostas
A5	“Bien, yo no fui mucho comprometido , assumo. Mas dentro do possível yo hice las actividades propuestas por la profe y conseguí hacer las actividades, mi rendimiento no fue bueno , mas fue bueno, poderia ser mejor, mas fue mediano”
A6	“ Meu rendimento acho que cresceu muito , antes eu estava muito disperso nas aulas e depois eu comecei a prestar mais atenção, entender melhor o assunto. Acho que agora estou rendendo mais.”
A7	“Eu também achei que eu fui bastante dedicado em todos os temas . O mochilão a gente foi até na casa dos integrantes do grupo fazer”
A9	“Ah, eu me dediquei bastante , mais do que os outros cursos que eu fazia. (...) Fora que é divertido aprender outra língua, né?”
A10	“Bom, eu acho que meu rendimento foi bom , a gente praticou bastante conversa, o diálogo com os pais e tal. Acho que meu rendimento foi bom sim.”
A11	“Eu acho que dentro de todas as atividades... Bem, no começo eu não

	<p>tinha muito interesse porque estava muito monótono. E eu estranhei muito a diferença entre a professora e a nova professora. O método de ensino dela. Mas depois com o tempo eu fui aprendendo a me dedicar mais e ter mais comprometimento. Tanto que agora eu nem falto mais às aulas”</p>
A13	<p>“Também concordo porque antes eu tava meio dormindo, ainda faltei muitas aulas que eu não estava meio interessado, mas agora percebi que fez falta essas aulas que eu não vim. É só isso mesmo.”</p>
A16	<p>“Ah, a gente foi normal. Não atrapalhamos a aula, prestamos atenção e fizemos as atividades”</p>
A17	<p>“Eu não me comprometo tanto assim. Eu faço o máximo que eu posso, mas eu não sou muito comprometido, principalmente no final do ano. Estranhei também a mudança de professora, eu não gostei muito. É que muda a rotina. Acho que é isso. Rendimento deve ter sido o mínimo, o mínimo necessário. Dentro da média. Não me comprometi muito, mas eu fiz o que podia.”</p>
B2	<p>“Acho que assim, tivemos um comprometimento maior durante as aulas, só que a gente poderia ter sido um pouco melhor, ter mais dedicação. Mas o rendimento nosso tem crescido muito.”</p>
B3	<p>“Não muito boa”</p>
B5	<p>“Na primeira meu rendimento foi bom, na segunda nem tanto e na terceira mais ou menos”</p>

A última unidade didática teve a duração de 6 aulas. Selecionamos os excertos de 12 dos participantes, sendo que 5 deles (A6, A10, A11, A13 e B5) fizeram as 3 fichas de autoavaliação. Nota-se que as autoavaliações de 4 (A6, A10, A11 e A13) deles apresenta uma evolução quanto à satisfação sobre o rendimento e as aulas e somente 1 (B5) deles tem um decréscimo em sua motivação. Esta percepção a partir destes 5 participantes se revela bastante condizente como os dados lidos de forma geral, pois a percepção de que há um crescimento quanto à satisfação dos participantes, identificado nas duas fichas anteriores, parece ser confirmado pelos participantes que fizeram as 3 fichas e ao cruzarmos os dados daqueles que fizeram apenas 2 delas (B2 e A17, por exemplo).

Há muitas diferenças entre as unidades didáticas, o que pode levar a diferenças na apreciação das mesmas pelos participantes. Diferentemente de um manual didático padrão, as unidades não foram elaboradas seguindo uma sequência idêntica de atividades. A duração das mesmas também não é uniforme. Isso ocorreu porque, como dito anteriormente, no currículo do CEL o professor possui autonomia para elaborar o material didático. Suas vantagens, segundo Barros e Costa (2010) são:

(...) possibilidade de se fazer um trabalho mais específico para o público ao que se destina; mais coerência entre a perspectiva metodológica do professor

e as atividades propostas; liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos; maior densidade no tratamento dos temas; inclusão de conteúdos e aspectos do idioma e de suas culturas que os manuais geralmente não trazem (variação linguística, diversidade cultural, relação/contraste com o português etc.); maior dinamismo e possibilidade de mudanças, reformulações e atualizações, já que podem ser concebidos de modo a possibilitar a constante reconstrução. (idem, ibidem, 2010, p. 91)

Quanto à temática das unidades, que surgiram a partir do questionário inicial, a primeira unidade estava relacionada ao filme *Diários de Motocicleta* e os participantes tinham que produzir textos orais e escritos a partir de um conhecimento de mundo que eles não possuíam, tais como: Che Guevara, capitalismo/socialismo, ditadura na América Latina, situação dos indígenas, a história da Guerra Fria, entre outros. Vale ressaltar que, apesar de as perguntas sobre o filme terem sido feitas para público adulto no material original de GARCIA-DE-STEFANI (2010), a PP não fez adaptações, podendo ser um motivo pelo desinteresse. Sabendo do seu desconhecimento de mundo, a PP pedia que os participantes fizessem pesquisas como tarefa de casa. Porém, como não obteve sucesso, ela passou a preparar os temas para a sala, ministrando aulas expositivas e não deixando que os participantes fizessem parte da construção deste conhecimento para desenvolverem a agência e a autonomia. Por basear-se em um curso para criar uma unidade, a extensão da mesma foi muito longa (20 aulas), o que também prejudicou a organização geral do planejamento do semestre, por outro lado, tal experiência foi necessária para a adequação das aulas da PP.

A segunda unidade didática tinha um tema mais familiar aos participantes, teve duração de 8 aulas e permitia a eles comparar as informações do material com sua própria realidade, levando-os a rever o uso que fazem da tecnologia. Observamos também que as características das atividades da unidade 2 (*O uso da tecnologia*) estão mais de acordo com a crença destes participantes de como aprendem ‘melhor’, nas turmas A e B, respectivamente, ‘ler’ era a melhor forma de aprender para 94,1% e 66,6% e ‘escutar’, 88,2% e 83,3%. As atividades da unidade 2 priorizaram as duas habilidades. No caso da unidade 1, a pesquisa online não está entre as atividades mais mencionadas, pois ‘usar a internet’ foi indicada por apenas 64,7% e 0%. Apesar de buscar atender as preferências dos participantes, sabemos que existem mudanças que, segundo Rojo (2009), fazem da escola um lugar no qual convivem “letramentos múltiplos”. Por esta razão, ela justifica que um dos principais objetivos da escola é:

(...) possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática.** (ROJO, 2009, p. 107)

Por este motivo, buscamos desenvolver a autonomia destes participantes a partir do uso da internet, no entanto, não foi demonstrado muito interesse. Podemos interpretar que as atividades de pesquisa na internet além de não serem as mais motivadoras, tampouco era a forma com a qual mais acreditavam aprender e, por estes motivos, podem não ter sido realizadas.

Apesar de termos identificado uma menor preferência pela unidade 1, notamos que os participantes retomam esta unidade na ficha de autoavaliação 03, conforme é mostrada no quadro a seguir:

Quadro 19 Tema mais interessante – Ficha de autoavaliação 03.

Participantes	Respostas
A1	Não entregou
A2	“As atividades foram boas, mas os temas não foram tão legais assim, tipo interessante”
A3	Não entregou
A4	“Sí, sobre la viaje de Che Guevara. ”
A5	“Bien, las actividades me gustaron bastante, inclusive una actividad de las redes sociales, sobre la cirugía plástica, y otras cosas también me gustaron bastante. Y yo aprendí bastante también con las actividades. A que me gustó más fue la última que trató de las revistas de hoy en día y de la cirugía plástica (...)”
A6	“A do mochilão porque foi uma atividade que a gente interagiu muito com os colegas, a gente fez trabalho em grupo. Bem diferente.”
A7	“Ah, eu gostei bastante também de tudo, de todas as atividades. Eu gostei bastante do Mochilão porque eu aprendi lugares novos e me deu até vontade de conhecer. Quem sabe no futuro, eu vou fazer. (...) É uma coisa disponível para quase todo mundo”
A8	Não entregou
A9	“As tecnologias que é bem interessante para os jovens e para gente mesmo, né? Ah, eu gostei mais das tecnologias, dos aplicativos. Porque é uma coisa que a gente se interessa, para falar a verdade. Uma coisa que a gente conhece bem, faz parte do nosso dia a dia. Aliás, todas as atividades que a gente fez, faz parte do nosso dia a dia. Não é uma coisa assim que a gente não conhecia tanto, mas é uma coisa que a gente podia aprender bastante com o curso, né? Uma coisa diferente e a gentes estava aprendendo línguas e outros tipos de opiniões”

A10	“Bom, eu também acho que gostei mais do mochilão porque, além da interação com os colegas, a gente pôde conhecer bem os outros países e tudo mais.”
A11	“Eu também gostei mais da tecnologia , que realmente me chamou mais a atenção. Na qual estou acostumada. E de resto foi tranquilo”
A12	“Sí, a mí también. Porque a história é mó dahora . O jeito que ele tratava as pessoas” (sobre a viagem de Che Guevara)
A13	“Achei a do mochilão também porque deu para conhecer vários lugares que a gente não conhecia, países, monumentos que é muito importante desses lugares e os hotéis também.”
A14	Não entregou
A15	Não entregou
A16	“As atividades foram boas, mas os temas não foram tão legais assim , tipo interessante.”
A17	“Eu gostei mais da tecnologia que eu tenho uma facilidade maior sobre isso. O resto não tive muito interesse, mas deu para fazer tudo bem certo.”
B1	Não entregou
B2	“Eu também gostei mais dessa atividade da moda e beleza porque ajudou a gente a perceber que cada um é de um jeito, a gente tem que se valorizar, etc.”
B3	“Eu gostei do mochilão . Foi muito legal”
B4	“Eu gostei do negócio de beleza ”
B5	“Para mí, me gustó la actividad 1 de los mapas. Eu gostei da primeira atividade relacionada ao Che Guevara e aos mapas da América que foi conquistada pelos espanhóis”
B6	“A do Che Guevara , eu gostei muito. E também a do mochilão eu gostei bastante e essa última que foi de beleza ”

Dos 23 participantes da pesquisa, 6 não entregaram a ficha (ou seja, aproximadamente 26%), 2 não gostaram de nenhum dos temas (8,7%), 9 preferiram o tema da unidade 1 (39,1%) e os temas das unidades 2 e 3 foram os preferidos por 3 participantes (13% cada unidade).

Apesar da insatisfação quanto ao aproveitamento da unidade 1, de acordo com o quadro 16 sobre a ficha 1, na ficha 3, ao serem consultados sobre o tema que mais lhes agradou, a preferência pelo tema da unidade 1 foi bastante significativa, o que pode indicar que a distância temporal é importante para diagnosticar a preferência dos estudantes, pois lhes dá tempo para refletir sobre as aulas e ter parâmetros de comparação que modificam a opinião dada imediatamente depois do término de uma unidade didática. Ambas são avaliações importantes que devem ser consideradas na prática docente, porém seus resultados não devem

ser interpretados de forma única a partir de um instrumento somente. Mais adiante, a partir da análise de excertos sobre desconstrução e reposicionamento dos participantes isto ficará mais evidente.

Outra parte da ficha de autoavaliação se refere às experiências dos participantes nas aulas de espanhol, tanto atuais quanto anteriores, para que pudessem opinar sobre as atividades escolhidas pela PP. Ao sugerirem atividades, de certa forma, os participantes estão indicando o que a PP não faz e que deveria fazer para ser a professora que eles gostariam de ter ou ser um modelo de professor. Com a intenção de entender o que os sujeitos esperavam, pedimos, ao final da unidade, que dessem sugestões para as aulas seguintes. Não obtivemos respostas especificamente sobre a unidade 03, pois, na ficha de autoavaliação desta, pedimos que opinassem sobre o curso todo. Sendo assim, obtivemos as respostas a seguir:

Quadro 20 Sugestões para as aulas – Ficha de autoavaliação 01.

Participantes	Respostas
A1	“Fazer com que nós alunos falarem mais em espanhol , fazer intercambio em países espanhóis”
A3	“ Algo menos cansativo que não fique muitas aulas fazendo a mesma coisa. Fazer comidas típicas de alguns países”
A11	“ Atividades mais dinâmicas , com mais interação da sala, talvez músicas ou produção de trabalhos mais ativos ”
A12	“Quería fazer uma atividade mais prática , assim como experimentar comidas típicas de países que falam espanhol. Ex.: guaca-mole, churros, etc”
A13	“Atividades para escutar como música ”
A14	“Poderíamos aprender mais sobre as comidas típicas de cada lugar, mais aulas dinâmicas ”
A16	“Hacermos textos en español, aprender gramática y vocabulario. También una lectura de un libro en español ”
B3	“Algumas brincadeiras típicas da espanha ou dos países que falam espanhol”
B5	“Acho que a música ajuda bastante e também leituras de gibis... Gostaria também de poder ver coisas relacionadas a viagens pela América Latina. Algumas gírias que praticamente fazem parte do vocabulário espanhol”
B6	“Sim, qualquer atividade que necessite a conversação e escrita ao mesmo tempo , porque conversação eu acho mas fácil de aprender a língua e exercícios de escutar”

Quadro 21 Sugestões para as aulas – Ficha de autoavaliação 02

Participantes	Respostas
A1	“ Músicas para treinar a fala do espanhol, descrever bibliografia dos famosos”
A2	“Ter mais análise de música , pois podemos ver a maneira, pronuncia e sotaque ”
A5	“Mais discussões, com opiniões de cada um, como um bate papo informal ”
A8	“Gostaria que tivesse mais atividades de produção de vídeo, etc. – pois assim pelo menos comigo aprendo melhor. Porém não há muito o que se deva mudar, pois foi muito boa as atividades incluindo variedade de mídias”
A9	“Sim, mais estudo de músicas e atividades sobre elas”
A10	“Gostaria de conhecer mais músicas ”
A11	“Mais conversas , mais trabalhos de vídeos , de preferência música (mesmo que seu modo de ensino não veja isso como útil), atividades práticas, entre outros”
A13	“ Curiosidades de filmes ”
A14	“ Mais filmes, músicas sobre o assunto e mais aulas dinâmicas ”
B1	“Estudar sobre autobiografia ”
B5	“Que tenha mais apresentação ”

O recorte realizado deste item da ficha traz a opinião de 17 participantes (4 deles se repetem nas duas fichas – A1, A11, A14 e B5). De forma geral, estes participantes propuseram atividades mais práticas e lúdicas. Identificamos como sugestão desde atividades mais “práticas”, como produzir um vídeo, elaborar comidas típicas, aprender as brincadeiras típicas, conversar e participar de um bate papo informal até atividades consideradas mais passivas, como ler um gibi, ver curiosidades de filmes, assistir a filmes e escutar mais músicas. Além disso, a turma C, que não faz parte da pesquisa, sugeriu à professora que desse uma atividade para pintar e elaborar um cartaz qualquer, pois achava o material monótono e cansativo. Outra opinião interessante a ser apontada é de uma participante que disse que as aulas eram tediosas, pois pensar a cansava. Vale ressaltar que estas fichas foram importantes porque mostraram a opinião dos participantes e auxiliavam a PP a buscar atividades que os motivassem mais. A motivação, segundo Baralo (1999 *apud* Luz, 2009), é importante, uma vez que:

Se o interesse e a necessidade por adquirir uma língua nova são fortes, o processo de aquisição da LE seguirá passos certos e avançará gradualmente. Se, ao contrário, não existe uma motivação verdadeira, o que

se aprende ficará na memória a curto prazo e desaparecerá (BARALO, 1999 *apud* LUZ, 2009, p.58 – tradução nossa)⁴⁸

No entanto, a atividade mais pedida pelos participantes foi o trabalho com canções, pois, segundo eles, estavam acostumados a escutar toda a semana com a professora anterior. Além disso, a canção é uma das atividades mais atrativas e mais motivadoras para os alunos, como mostra a quantidade de pedidos feitos por estes sujeitos. Por diversas vezes durante o curso a PP foi questionada pelos participantes por não levar músicas nas aulas. Como apontam Rocha e Larrosa (2013), os critérios utilizados para que uma música entre em sala de aula são:

(...) variados, desde os mais arbitrários e espontâneos até os mais puramente tradicionais. Os primeiros obedeceriam à escolha, baseada, muitas vezes, em uma limitada disponibilidade de recursos, por exemplo, o tema musical que aparecer na lição do livro didático usado, a música que o professor conheceu, gostou e quis compartilhar com alunos, apresentando-o por meio de um tratamento didático, entre outros. Pode-se utilizar ainda uma estratégia didática mais tradicional no sentido de usar uma música em função dos conteúdos gramaticais que apresenta, com vistas a iniciar ou reforçar uma explicação precedente de algum tema presente na ementa que, por sua vez está estruturada em conteúdos formais, substituindo ou complementando de forma prática a teoria. (idem, *ibidem*, p. 103-104)

Dessa maneira, a PP tinha seus próprios critérios – o de utilizar a música sempre com fins didáticos e relacionada ao tema da aula – que talvez não tenham sido compreendidos pelos participantes, como evidencia A11 que acredita que a PP não vê, em seu modo de ensino, a música como algo útil. É importante lembrar que não se sabe como este gênero era trabalhado anteriormente, mas vale destacar que o gênero canção ainda é mal explorado nas aulas de língua estrangeira, sendo ainda uma atividade estrutural para os alunos, pois o exercício mais recorrente ainda é o de completar espaços para trabalhar algum aspecto da língua. Neste tipo de exercício, os professores retiram algumas palavras (que foram ou serão exploradas) e os alunos devem contemplar os espaços em branco. Segundo Rocha e Larrosa (*op. cit.*):

⁴⁸ No original: “Si el interés y la necesidad por adquirir una lengua nueva son fuertes, el proceso de adquisición de la LE seguirá pasos certeros y avanzará gradualmente. Si, por el contrario, no existe una motivación verdadera, lo que se aprende se quedará en la memoria a corto plazo y desaparecerá fácilmente.” (BARALO, 1999 *apud* LUZ, 2009, p.58)

(...) Esta perspectiva mais tradicional ainda vigora como se pode verificar, por exemplo, nos fóruns de discussão de professores de espanhol no Brasil, quando frequentemente encontramos pedidos de ‘músicas para explicar o subjuntivo’, ‘músicas para introduzir os pronomes complemento’, ‘música com o contraste entre pretéritos’. (idem, ibidem, p. 104)

O uso deste exercício “rei”⁴⁹ somente explora a ampliação de vocabulário e gramática, ignorando o sentido geral e reduzindo as referências culturais e socioculturais que poderiam ser mais abordadas. E para os alunos é um momento de ‘diversão’ e ‘distração’ que não requer muito esforço, pois o *lúdico*, o *diferente* e o *prático* pelo imaginário deve ficar a cargo das línguas estrangeiras.

Outro ponto observado neste instrumento de pesquisa é o momento de desconstrução de alguns discursos hegemônicos. Assim, a partir do contato com o material e da *atitude curricular* da professora que encontrou algumas *brechas* durante as aulas, os participantes foram desafiados a repensar alguns temas que lhes eram tidos como comum ou que não conheciam, dando-lhes a sensação do estranhamento. Através das fichas de autoavaliação, notamos que este contato com o outro fez alguns participantes da pesquisa repensarem e desconstruírem alguns temas, visões e opiniões.

É importante ressaltar que nosso objetivo não foi mudar a opinião dos participantes, mas sim fazê-los entrar em contato com a pluralidade, a diversidade e que tivessem a oportunidade de conviver com as diferenças. Por estes motivos, não entendemos a escola com os valores tradicionais que tem como prioridade a homogeneidade:

(...) visando ao trabalho com padrões linguísticos, culturais, comportamentais, e consensos de pensamentos e decisões, procedimentos esses disciplinadores e que favorecem a convergência, na escola de hoje o trabalho com a heterogeneidade disputa espaço no currículo, nos procedimentos pedagógicos e nas atividades de sala de aula. (MONTE MOR, 2014, p. 240-241)

Dessa forma, buscamos levar outras visões e discursos não hegemônicos para que os participantes tivessem contato com a heterogeneidade e, a partir deste, somado as suas próprias experiências, pudessem desenvolver a criticidade e a agência. No entanto, em uma das perguntas realizadas nas fichas de autoavaliação, questionamos os participantes sobre a possibilidade de mudança de opinião ou maneira de ver os temas discutidos. Obtivemos como

⁴⁹ Este exercício consiste em retirar algumas palavras para que os alunos possam completar lacunas. Por ser uma das atividades mais utilizadas, é chamada de “rei” por Rocha e Larrosa (2013).

respostas afirmativas 53%, 30% e 21%⁵⁰, respectivamente, das fichas 01, 02 e 03. Podemos interpretar que, conforme o tema se distanciava da realidade destes participantes, mais eles passavam a questioná-lo e a estranhá-lo. Porém, outros participantes, apesar de expostos ao mesmo material, mantiveram suas opiniões e pontos de vista, pois, conforme apontaram, possuíam opiniões sólidas e sua compreensão sobre os temas e suas experiências anteriores fizeram manter seus discursos e suas opiniões.

Além disso, como dito anteriormente, o objetivo do Letramento Crítico não é fazer com que os sujeitos mudem suas opiniões, mas que entendam que os significados que trazem para o ato de ler e para o processo de significação são importantes. Sendo assim, concordamos com Souza (2011) que afirma que:

(...) o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. (SOUZA, 2011, s/p)

Dessa forma, estes participantes que mantiveram seus processos de significação, pois entenderam suas próprias leituras e conseguiram ouvi-las.

Os quadros a seguir também mostram alguns momentos de deslocamento e de desconstrução que os participantes relataram:

Quadro 22 Desconstrução – Ficha de autoavaliação 01

Participantes	Respostas
A1	“ Mudou. Por que pensava que todos as cotas eram indiferentes para passar na faculdade mas vi que não é assim que são cotas com uma porcentagem boa”
A2	“ Só um pouco não foi muitos, somente vi alguns pontos turísticos. ”
A5	“ Sí, pois conocí mejor estes países, y descubrí cosas que no sabía. Pensaba de un modo común, y no sabía sobre su tradición, y sus contestos históricos. Ahora sé un poco sobre sus historias y sobre sus culturas”
A6	“ Sim, conhecendo melhor os países latino americanos vi que são muito diferentes do que eu pensava. Não tinha muito interesse em conhece-los, e a partir desse trabalho criei um certo interesse em”
A7	“ Não, em todos os temas eu continuei com a mesma opinião. Os argumentos apresentados não foram convincentes, portanto, não me

⁵⁰ Para calcular a porcentagem dos participantes que responderam a essa questão, consideramos da seguinte forma: 23 participantes entregaram a ficha de autoavaliação 1; 21, a ficha de autoavaliação 2 e 15, a ficha de autoavaliação 3. Sendo assim, na ficha 2 não foi coletada a resposta de 2 participantes e na ficha 3, 8 participantes.

	fizeram mudar de opinião.”
A7	“ Sistema de cotas, porque sou contra. Se falam para não ter preconceito e discriminação contra os negros, não tem motivo para “dar vantagem” para eles.”
A8	“Vimos vários países sua cultura, pontos turísticos, etc. Nenhum me surpreendeu, já que tinha um pouco de conhecimento sobre. Penso da mesma forma, pensava que eram países com pessoas feias e feios com poucos lugares legais e interessantes”
A9	“Sim, pois minha opinião para com estes países era a pior possível, pensava que eram países com pouca cultura e pouco entretenimento, agora penso ao contrário pois são países ricos em cultura”
A11	“Os países que estudamos, ao meu ver, antes eram apenas lugares pobres e sem cultura, mas agora me despertam muito mais interesse”
A12	“Sim, continuo com a ideologia de que são países aonde a pobreza prevalece, mas pude conhecer ponto turísticos muito belos e convidativos”
A13	“Pensei que os países estrangeiros eram mais desorganizados e mais violentos, mais pelo contrário, são muito lindo, organizados, cada um tem sua cultura e respeito ao próximo”
A14	“O tema que mais me interessou foi sobre Che Guevara, pois já estava aprendendo sobre ele na escola e com as pesquisas dele me ajudaram. E acho que o modo de pensar dele é diferente”
A15	“Si, quando discutimos sobre as diferenças sociais. Abranjeu meu modo de pensar”
A17	“ No, continuo a pensar en ellos de misma manera, países muy culturales con un pazado sufrido”
B1	“Antes eu não pensava nada sobre esses países porque não me interessava. Mas agora eu me interesse e acho melhores que o meu próprio país” (...) “Sobre o Che Guevara, porque foi o que mais gostei e o que mais me interessou, só tinha ouvido falar o nome dele mas nunca o estudei”
B2	“Não diretamente um “tema”, mas a partir do dia em que assisti o filme “Diário de motocicleta” as ideias de Che Guevara, tudo que ele enfrentou e fez. Amei a parte em que eles ajudaram os leprosos. Se a humanidade pensasse mais no seu próximo...”
B4	“Da República Dominicana, não sabia o que era isso mas em 3,4 aulas fiquei sabendo muitas coisas”
B5	“ Esta atividade me deu a chance de conhecer novos lugares que nem pensava existir, não diria que mudou, somente que me ajudar a saber mais” (...) “Sim, no filme é dito pelo “Che” a frase: ‘Eu brindo pela América unida...’. Isso me fez mudar de opinião, não sei ao certo em que más, mudou algo.”
B6	“Sim, porque eu pensava que os países não tinha muita estrutura e não

	eram bonitos, percebi que estou errada os países são perfeitos de bonito e eu adorei, queria ter ido de verdade nesse mochilão”
--	--

Quadro 23 Desconstrução – Ficha de autoavaliação 02.

Participantes	Respostas
A2	“ Não , pois estou inserida nesse meio e sei como as pessoas vivem pela tecnologia”
A3	“ Minha opinião não mudo ainda acho que pode sim usar a internet e as redes sociais mas com cuidado pois existem perigos que talvez muitas pessoas não conheçam, mas existem e não são poucos.”
A5	“ Não , minha concepção continua a mesma, e do que foi dito, eu já sabia a maioria a respeito das redes sociais”
A7	“O cyberbullying, pois não sabia o que era e percebi o perigo que corre as pessoas na internet ” (...) “ Mudei a maneira de ver a internet, e vi que as desvantagens são muito mais perigosas do que as pessoas pensam. ”
A9	“Si, pois agora que não é tão importante o celular e que esta “dependência” pode mudar. Que as pessoas fiquem depressivas quando estão sem o celular” (...) “Sim, antes pensava que não poderia viver sem meu celular, mas agora depois de um mês sem ele percebi que não é tão importante ”
A10	“ Não , sempre achei que a sociedade está em completo vício e sempre há perigos com o mal uso da internet” (...) “Cyberbullying, porque é uma situação muito comum atualmente, qualquer um pode vivenciar isso”
A14	“ Não , mesmo mostrando que as coisas que eu faço seria “sintomas” de vícios, não irei mudar”
A15	“ Sim, um pouco. Sim. Nunca havia pensado de quanto somos “viciados” em celulares e internet” (...) “Sim, a relação entre os familiares e o uso da tecnologia, pois não havia pensado nisso antes ”
A16	“ Não, somente não sabia de todos os males do seu uso exacerbado ”
B1	“ Não , eu já sabia da maioria das vantagens e das desvantagens do uso excessivo, e não mudou nada em minha opinião” (...) “ No que a tecnologia pode atrapalhar na família , porque a maioria das pessoas, especialmente adolescentes, muitas vezes deixam de conversar e se entreter com a família para ficar nas redes sociais pelos celulares e computadores, e isso me deixa estressada”
B2	“ Eu não havia pensado nos perigos que ela poderia oferecer. Depois dessa atividade, percebi que devemos ser mais cautelosos com ela”

	(...) “ Eu comecei a me prevenir na internet. Antes eu pensava que a tecnologia só tinha vantagens, mais não é só isso, ela também pode ser ruim ”
B5	“ Sim , sim pois pode ficar cedo ou com problema no olho”
B6	“ Sim , com as novas dicas do vídeo e outras consegui me adequar mais, eu acho que não”

Quadro 24 Desconstrução – Ficha de autoavaliação 03.

Participantes	Respostas
A6	“Eu acho que dos cyberbullying porque ele ensinou um pouco a gente a ver o que estava ocorrendo na internet, fora do que a gente via normalmente. ”
A7	“Eu também acho que avançou o conhecimento. Além do vocabulário, aprendi a discutir os temas, os argumentos. Alguns argumentos mudaram, algumas opiniões ” (...) “ Eu mudei a opinião quando falamos do sistema de cotas que eu pensava que não precisava do sistema de cotas. Que se o governo fala para gente ser igual, se a gente é igual. Eu pensava que não precisava do sistema de cotas. Porque o sistema de cotas só fazia a gente se diferenciar dos outros. Mas eu vi que não, que o sistema de cotas é para beneficiar os negros, não trazer mais diferenças, por causa da escravidão no passado, aí a maioria da população que ainda é pobre, é negra. Por isso que tem o sistema de cotas para ajudar a fazer o negro entrar na universidade.”
A9	“Ah, eu acho que sim. Com certeza. A gente aprendeu bastante coisa. Ah, eu aprendi aqueles negócios da revista, que a gente não pode deixar que aquele padrão de beleza. E você?” (...) “Sim, depois que eu assisti aquele vídeo daquele padrão de beleza, eu mudei de opinião , porque às vezes a gente é perfeita do jeito que a gente é por dentro realmente. Eu não pensava assim, sabe?”
A11	“Bem, eu gostei dos temas, são coisas diferentes que fugiram do padrão”
A17	“ Acho que não mudou minha opinião em nenhuma, tenho uma opinião bem sólida sobre a maioria desses temas. Eu já sei o que estava pensando sobre essas coisas.”
B2	“É, foi o da tecnologia, sobre os vícios, essas coisas. Foi o que mais me fez mudar de opinião. Porque antes eu ficava muito no celular, essas coisas. Agora eu tô maneirando porque eu sei dos riscos, sei que pode viciar, etc.”
B5	“Acho que mudou da última atividade. Não sei ao certo”
B6	“Para mim também é do vício, assim, da tecnologia, quer dizer. Da beleza também porque cada país segue um padrão.”

Antes de nos atentarmos às respostas dos participantes, é importante recordar que a criticidade aqui, segundo a perspectiva dos Letramentos Críticos, não é vista como subir degraus e alcançar o topo, formando opiniões e sabendo argumentar, é, antes, um movimento de estranhamento, desconstrução, problematização, reposicionamento e deslocamento. Souza (2011), a partir das reflexões de Freire, ainda esclarece que:

(...) A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas em também *se ouvir escutando o outro*. O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença a semelhança de nosso 'eu'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos (...) (idem, *ibidem* s/p)

Ou seja, a criticidade tampouco é impor, dominar ou silenciar as diferenças para evitar o conflito. Os embates nos auxiliam a também aprender a escutar o outro e a partir disso construir novos significados, reposicionando-se ou deslocando-se.

Dessa forma, como pudemos observar os quadros anteriores, alguns participantes sinalizam o desenvolvimento da criticidade, pois, ao entrar em contato com algo desconhecido, estranham/deslocam e ainda agregam suas próprias experiências no processo discursivo. Além disso, tornam-se sujeitos autônomos, ativos e agentes do processo discursivo, uma vez que constroem sentidos e representações de mundo.

Sendo assim, a partir de nossa interpretação, procuramos buscar estes momentos de desconstrução nas falas dos participantes. Para que ocorressem os movimentos de deslocamentos, os materiais utilizados, as discussões com os outros participantes ou os questionamentos das brechas encontradas pela PP durante as aulas podem ter auxiliado. Notamos a existência de quatro tipos de subcategorias dentro deste movimento: mudança de pensamento; contato com o diferente; desconhecimento sobre o tema ou a maneira de ver e não entendimento sobre a modificação ocorrida. Notamos que existe uma mudança de pensamento/visão/opinião no discurso de alguns participantes, como por exemplo, A1, A5, A6, A11, A12, A13, B1, B6 – ficha 1; A7, A9, B2 – ficha 2 e A9, B2 – ficha 3, visto que há um movimento de reposicionamento das opiniões e maneira de ver o tema desenvolvido em suas respostas. Se antes pensavam de determinada forma, a partir do contato e das desconstruções, se deslocaram, somaram suas próprias experiências e construíram um novo sentido para os temas. Também observamos que o contato com o *outro* e o *diferente* dá a oportunidade de deslocamento a estes participantes, como A14, A15 e B5 – ficha 1, que destacaram uma nova maneira de olhar o mundo, a partir das ideias de Che Guevara, por

exemplo. Como dito anteriormente, para ser crítico o cidadão não necessariamente precisa ter uma opinião formada com argumentos sólidos. Sendo assim, alguns participantes, como B5 – ficha 1 e A7 – ficha 3, apesar de não conseguirem elaborar as mudanças e os argumentos também podem ser considerados *críticos*, uma vez que mostraram reposicionamento na maneira de ver determinado assunto.

Como ressaltado, nosso objetivo não foi fazer com os participantes mudassem suas opiniões ou visões. Porém, o participante A7 chamou a atenção aos compararmos as fichas de autoavaliação 1 e 3, pois observamos que houve um deslocamento por parte deste sujeito. Em uma aula da unidade 1, surgiu o debate sobre as cotas para estudantes de escola pública e negros e, na ficha 1, o participante, ao ser questionado, opina sobre este tema:

A7: *“Sistema de cotas, porque sou contra. Se falam para não ter preconceito e discriminação contra os negros, não tem motivo para “dar vantagem” para eles.”*

E também explica o porquê não houve mudança em sua opinião:

A7: *“Não, em todos os temas eu continuei com a mesma opinião. Os argumentos apresentados não foram convincentes, portanto, não me fizeram mudar de opinião.”*

No entanto, na ficha 3, o sujeito ressignifica e constrói novo sentido ao tema:

A7: *“Eu mudei a opinião quando falamos do sistema de cotas que eu pensava que não precisava do sistema de cotas. Que se o governo fala para gente ser igual, se a gente é igual. Eu pensava que não precisava do sistema de cotas. Porque o sistema de cotas só fazia a gente se diferenciar dos outros. Mas eu vi que não, que o sistema de cotas é para beneficiar os negros, não trazer mais diferenças, por causa da escravidão no passado, aí a maioria da população que ainda é pobre, é negra. Por isso que tem o sistema de cotas para ajudar a fazer o negro entrar na universidade.”*

Este processo pelo qual A7 passou é chamado de ‘rigorização’ por Freire (2005 *apud* Souza, 2011), uma vez que o sujeito leitor entende o papel do senso comum na construção do significado e consegue sair dele. Tal consciência do senso-comum nos leva a crer que “aprendemos a “falar falando”, a percepção crítica de estar *com* o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo” (SOUZA, 2011, s/p). Além de perceber que não está sozinho no mundo, este participante ainda não apaga mais as diferenças e nem tenta silenciar-las, ou seja, ele se ouve escutando o outro e se reposiciona e se desloca nessa sua visão/opinião.

Notamos que a discussão realizada em sala, ou seja, a *brecha* encontrada pela PP, auxilia o participante A7 a desconstruir e a refletir sobre o assunto, a partir da interação em sala de aula. Sendo assim, com certa distância temporal, ele se reposiciona sobre as cotas.

Além disso, A7 demonstra, conforme apontado anteriormente, acrescenta uma nova concepção de língua, uma vez que ficha 01, considerava apenas palavras novas como avanço da língua estrangeira enquanto na ficha 3 cita que aprendeu a discutir e a argumentar. É importante salientar que a construção dos significados não ocorre rapidamente, como no caso do participante A7 que, somente no fim do curso, expressou a mudança que ocorreu durante o processo de aprendizagem.

Neste instrumento de dados fica evidente que existiram alguns embates, como por exemplo, o material utilizado e a condução das aulas não corresponderam às expectativas dos participantes, uma vez que estes esperavam atividades mais práticas. Verificamos que as atividades mais dinâmicas – elaboração do mochilão e do vídeo, por exemplo – os participantes disseram sentir-se mais animados. Houve também o enfrentamento entre a proposta de letramentos críticos e a concepção de língua destes sujeitos, uma vez que esta não considera as marcas sociais, culturais, discursivas, ideológicas e históricas. No entanto, em diferentes graus, estes participantes desenvolveram a criticidade, pois tiveram a oportunidade de estranhar, desconstruir, reposicionar e reconstruir os sentidos, a partir dessas novas experiências, tornando-se agentes. No tópico seguinte, discutiremos sobre o instrumento de coleta da PP: o diário de bordo.

3.3 Instrumento de coleta: Diário de bordo

O diário de bordo foi escrito pela PP em quase todas as aulas com o objetivo de relatar as situações mais importantes da sala de aula. Encontramos mais descrições que reflexões nas anotações da PP, mas, ainda assim, conseguimos destacar alguns pontos em que ela refletiu sobre a sua prática e sobre o desenvolvimento ou não da autonomia nos participantes, algumas desconstruções e mudanças da prática docente, algumas *brechas* que emergiram durante a interação entre os participantes e a PP e, por fim, a percepção da PP sobre o material utilizado e sobre as aulas. No entanto, algumas destas categorizações estão relacionadas e os exemplos podem aparecer mais de uma vez.

Essa pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa-ação e dentro desta teoria, como discutido anteriormente, o professor pensa também sua prática para poder (re)significá-la ou pesquisar posteriormente. Além disso, no parâmetro da *praticabilidade* (Kumaravadivelu, 2006) dentro da pedagogia pós-método, o professor reflete sobre sua atuação docente e constrói sua própria teoria. Assim, recortamos do diário da PP algumas destas reflexões:

Quadro 25 Reflexões sobre a prática – Diário de bordo

Aula	Respostas
Turma A – aula 02 ⁵¹	“(…) os alunos disseram que não estavam gostando daquela forma (assistir e parar para fazer as atividades) e entramos em um acordo . Ficou decidido então que assistiríamos e discutiríamos as atividades na aula seguinte. Assistimos até a parte do leprosário.”
Turma B – aula 02 ⁵²	“(…) Nesse momento, me coloquei no papel de provocadora para observar se o aluno conseguia argumentar . Sobretudo nas questões dos indígenas que não possuem terras e que foram expulsos.”
Turma A – aula 03 ⁵³	“(…) Mais uma vez, tentei fazer o papel de provocadora , mas sinto que acabo dando minha opinião ”
Turma A – aula 04 ⁵⁴	“A aula começou com um resumo sobre o filme para lembrar os alunos do que já haviam visto, porém sinto que dei mais resposta do que os fiz pensar . (...) Em seguida, retomamos algumas atividades e os alunos puderam discutir o que pesquisaram na sala. Nesse momento, acredito que poderia ter dado mais autonomia para o aluno e não ter tomado a iniciativa de ler o que a aluna tinha trazido”
Turma A – aula 05	“Os alunos deveriam ter pesquisado sobre a biografia de Che Guevara para realizar a atividade pós-filme, mas não fizeram em casa. Em seguida, entreguei a folha com as perguntas para que começassem a responder as questões sobre o filme. Como sabia que alguns não possuíam internet e não tinha muito tempo para pesquisar, levei-os à sala do Acessa para que encontrassem dados sobre a vida de Che Guevara.”
Turma A – aula 07 ⁵⁵	“(…) os alunos começaram a pesquisar quais países falavam espanhol (deveríamos ter feito uma atividade antes) e decidir por onde passariam.”
Turma A – aula 09 ⁵⁶	“(…) Assim, as duplas apresentaram e apesar dos trabalhos estarem bem feitos, as alunas leram os papéis que haviam preparado . Infelizmente é algo recorrente tanto na turma mais avançado

⁵¹ Os exercícios 06 e 07 foram realizados e os participantes pediram que não houvesse pausas na exibição do filme. Sendo assim, a PP decidiu atender aos pedidos e o filme foi assistido continuamente.

⁵² Nessa aula, durante a exibição do filme *Diários de Motocicleta*, surgiram alguns assuntos polêmicos, como a expulsão dos indígenas de suas terras. A professora decide assumir o papel de provocadora para fazer os alunos pensarem e argumentarem.

⁵³ A PP percebeu que não havia sido produtivo passar o filme primeiro e decide voltar algumas cenas para discutirem alguns temas. Nesta turma, surgiram outros assuntos polêmicos e, mais uma vez, a PP tenta fazer o papel de provocadora.

⁵⁴ Nesta aula, a PP pediu aos participantes que fizessem um resumo do filme e, em seguida, terminaram de assisti-lo, discutiram sobre os incas; sobre como teria sido o desenvolvimento da América se não tivesse sido colonizada; sobre a possibilidade de fazer uma revolução sem tiros e sobre a identidade latino-americana.

⁵⁵ A elaboração do Mochilão foi iniciada e os participantes foram levados à sala do Acessa. A PP deu algumas instruções aos participantes de como elaborariam e alguns nomes de sites que poderiam ajudá-los.

⁵⁶ Após uma semana sem aula, apenas duas duplas haviam preparado o mochilão e assim apresentaram aos demais participantes. Em seguida, a PP entregou algumas orações dos próprios sujeitos para que pudessem corrigi-las e refletir sobre alguns equívocos.

	como nas iniciantes, algo que deve ser pesquisado”
Turma A – aula 10⁵⁷	“(…) Os alunos leram os papéis ou os slides preparados e alguns falaram em português. (…)”
Turma B – aula 10⁵⁸	“(…) Os demais, apesar de não ter uma apresentação, leram as folhas que haviam preparado, o que eu achei bem bacana porque pôde-se perceber que eles haviam tido algum tipo de comprometimento. (…) mais uma vez os alunos não se expuseram e não falaram espontaneamente na língua estrangeira”
Turma A – aula 11⁵⁹	“Ao ler a ficha de autoavaliação anterior, pude constatar que os alunos se cansam muito dentro da sala e que queriam sair para fora dela. Assim, eu os levei para o pátio da escola e lá começamos a ler os textos. Como o som da leitura não alcançava a todos e eles estavam divididos em grupos, pedi para que lessem. (…) No entanto, acredito que essa não foi uma boa ideia, já que os alunos se dispersaram e não pude ter um controle da sala.”
Turma A – aula 12⁶⁰	“(…) ao percorrer pelos grupos, percebi que os alunos não tinham refletido sobre o que havia sido pedido”
Turma B – aula 12⁶¹	“Os alunos já tinham feito a tarefa de escrever o significado de cada figura e começamos a corrigir na lousa. Foi um importante exercício de reflexão da gramática e vários conteúdos surgiram (…) Acredito que esse momento foi bom para refletir aspectos gramaticais de uma forma mais significativa para os alunos.”
Turma A – aula 14⁶²	“(…) Sinto que poderia ter trazido a transcrição para que a discussão rendesse mais, já que tive que dar algumas respostas”
Turma A – aula 15⁶³	“Nessa aula, como os alunos não tinha entendido o vídeo “Família Digital”, levei uma transcrição para que pudessem compreender melhor o vídeo. (…) No entanto, acredito que a atividade ficou um

⁵⁷ Nesta aula, os participantes terminaram as apresentações e em seguida foi entregue a ficha de autoavaliação para que respondessem em sala de aula.

⁵⁸ Nesta aula, todos os participantes apresentaram a atividade do mochilão, apesar de alguns não terem preparado os slides.

⁵⁹ Após a constatação da PP de que os sujeitos se cansavam dentro da sala de aula, a aula ocorreu no pátio da escola. Assim, os participantes leram o texto *Los jóvenes y su relación con la tecnología* (Unidade 02), buscaram no dicionário as palavras desconhecidas e, em seguida, começaram a fazer o exercício 02.

⁶⁰ Como o objetivo era que o significado dos aparelhos eletrônicos e das redes sociais ficasse o mais completo possível, a PP reuniu os participantes em grupos e pediu que escrevessem coletivamente em uma cartolina para que depois todos pudessem corrigir e copiar.

⁶¹ A PP corrigiu coletivamente a atividade da Unidade 02 que os alunos haviam feito como tarefa de casa, apontando para os equívocos e explicando algumas regras gramaticais que surgiam.

⁶² Nessa aula, os participantes pensam sobre as mudanças tecnológicas que ajudaram a mudar as relações pessoais. Em seguida, assistem ao curta-metragem *Família Digital* e respondem as perguntas da atividade 07. A PP relata que a compreensão do vídeo foi difícil para os participantes.

⁶³ Na aula anterior, os participantes não haviam compreendido o vídeo *Família Digital* e, por este motivo, a PP levou a transcrição. Após verem novamente o vídeo, os sujeitos discutiram sobre o uso da Internet em casa. Em seguida, os participantes foram divididos em dois grupos: um assistiu a reportagem *Uso abusivo de nuevas tecnologías conlleva riesgos* e o outro leu a notícia *El 25% de los jóvenes reconoce tener síntomas de adicción al teléfono móvil*. Ao voltarem para a sala, trocaram as informações para que ambos os grupos soubessem das reportagens.

	pouco no vazio e talvez eu não tenha mostrado qual o objetivo dessa atividade. Uma das alunas me questionou que tinha anotado tudo à toa porque não teria utilidade nenhuma. Nesse momento, acredito que devia ter explicado o propósito da atividade ou ter escolhido outra porque ficou jogada.”
Turma A – aula 16⁶⁴	“(…) discutimos sobre o gênero notícia e os alunos começaram a fazer a notícia. Não sei se a ideia de pedir um vídeo e uma notícia escrita foi boa porque, pela mudança de suporte, o gênero muda um pouco. ”
Turma A – aula 17⁶⁵	“Nessa aula, como ainda não havia preparado a atividade 3, decidi fazer uma atividade tirada do Formespa da Gisele que consistia em avaliar o espanhol da modelo. Foi interessante fazê-la, mas não foi tão produtiva porque ela ficou fora de contexto e preparada de última hora. ”

O recorte feito destaca os registros em que a PP revela algumas reflexões sobre sua prática docente. Nota-se que, apesar do intuito inicial da PP em direcionar sua pesquisa para o material didático, o que se revela nos fragmentos são reflexões sobre a sua própria atuação. Sendo assim, a PP nos mostra que tenta assumir, durante as aulas (turma B – aula 02 e turma A – aula 03), o papel de provocadora, como no exemplo:

PP: *“Nesse momento, me coloquei no papel de provocadora para observar se o aluno conseguia argumentar.”*,

Ela entende que, ao instigar os participantes a responderem as perguntas, estes argumentariam e, dessa maneira, se tornariam críticos. Veremos mais adiante se esta postura se modifica, porém notamos que, no início da coleta, a PP também tem a crença de que a criticidade seria como subir degraus e alcançar o topo com opiniões e argumentos formados. Além disso, por desejar que os participantes exponham sobre os temas presentes no material didático e as *brechas* que surgem durante as aulas, a PP relata em alguns fragmentos que dá a resposta da atividade ou expõe sua opinião aos sujeitos da pesquisa (turma B – aula 02, turma A – aula 03, turma A – aula 04, turma A – aula 14), como no exemplo:

PP: *“(…) Mais uma vez, tentei fazer o papel de provocadora, mas sinto que acabo dando minha opinião”*

Ao refletir no seu diário de bordo, a PP reconhece que não está dando a oportunidade e nem espaço para os sujeitos da pesquisa participarem, refletirem, desconstruírem e

⁶⁴ Nesta aula, a reportagem *El nuevo perfil del adolescente: usa iPhone, Instagram y mira Netflix* foi lida e discutida. Em seguida, a PP passou a tarefa para que os participantes escrevessem uma reportagem e discutiu sobre o gênero e o suporte.

⁶⁵ Nesta aula, a PP não havia preparado a Unidade 03 e decidiu levar uma atividade separada da modelo Gisele Bündchen sobre a língua estrangeira utilizada por esta.

reconstruírem sentidos, uma vez que as aulas são expositivas, a partir de suas experiências para se tornarem sujeitos com autonomia, segundo a proposta da pedagogia Pós-Método ou a perspectiva dos Letramentos Críticos. Notamos que, apesar de expor seu ponto de vista e não deixar os sujeitos participarem da construção, em alguns momentos, a PP busca desenvolver a autonomia destes ao propor atividades e pesquisas (turma A – aula 05, turma A – aula 07), como nos excertos:

PP: *“Como sabia que alguns não possuíam internet e não tinha muito tempo para pesquisar, levei-os à sala do Acessa para que encontrassem dados sobre a vida de Che Guevara”* e *“(…) os alunos começaram a pesquisar quais países falavam espanhol (deveríamos ter feito uma atividade antes) e decidir por onde passariam.”*

ou ao escutar o que os sujeitos tinham para dizer (turma A – aula 02, turma A – aula 11), conforme os exemplos:

PP: *“(…) os alunos disseram que não estavam gostando daquela forma (assistir e parar para fazer as atividades) e entramos em um acordo.”* e *“Ao ler a ficha de autoavaliação anterior, pude constatar que os alunos se cansam muito dentro da sala e que queriam sair para fora dela. Assim, eu os levei para o pátio da escola e lá começamos a ler os textos.”*

– ainda que, como avaliado pelo PP, os resultados não tenham sido os esperados.

Nos trechos acima predominam as orações negativas, a presença do ‘não’ é frequente: (turma A – aula 02, turma A – aula 04, turma A – aula 05, turma B – aula 10, turma A – aula 11, turma A – aula 12, turma A – aula 15, turma A – aula 16, turma A – aula 17), conforme o exemplo:

PP: *“(…) discutimos sobre o gênero notícia e os alunos começaram a fazer a notícia. Não sei se a ideia de pedir um vídeo e uma notícia escrita foi boa porque, pela mudança de suporte, o gênero muda um pouco.”*

O uso do verbo em condicional também está presente em vários fragmentos, revelando que além da avaliação negativa, a PP consegue ver outras opções para a situação em aula, porém, seu enunciado restringe-se à situação anterior (que não pode ser modificada mais por estar no passado) e não há, nos enunciados recortados, abertura para uma mudança de atitude nas aulas seguintes: (turma A – aula 04, turma A – aula 07, turma – aula 15), como no excerto:

PP: *“Nesse momento, acredito que poderia ter dado mais autonomia para o aluno e não ter tomado a iniciativa de ler o que a aluna tinha trazido.”*

Há a presença de estruturas com contraposição de ideias (concessivas, adversativas e orações justapostas): turma A – aula 9, turma A – aula 10, turma A – aula 11, turma A – aula 15, turma A – aula 16, conforme o exemplo:

PP: “(...) *No entanto, acredito que a **atividade ficou um pouco no vazio e talvez eu não tenha mostrado qual o objetivo dessa atividade.***”.

De certa forma, nota-se que a PP, em seu discurso, apresenta argumentos para desconstruir o que foi enunciado primeiramente, revelando a visão negativa que teve da aula e do desempenho dos participantes. A alta expectativa de PP em relação ao material didático que foi utilizado e dos preceitos teóricos que fazem parte de sua experiência acadêmica se revela nos fragmentos de seu diário, demonstrando as inquietudes do professor em formação frente aos conflitos criados nas tentativas de estabelecer pontes entre a prática docente e a reflexão teórica.

É válido este movimento que faz a PP de refletir sobre a sua prática docente, uma vez que o professor precisa sempre construir-se profissionalmente ao longo de sua carreira. Como professora recém-formada e mestranda, as experiências universitárias da PP a fazem estar muito próxima das reflexões sobre o lugar da universidade em sua formação, ou seja, ela encaminha-se para uma postura de professor reflexivo. Segundo Abrahão (2006), pode ser definido como “aquele que tem papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho, que busca compreender as origens, os propósitos, e as consequências do ensino” (idem, ibidem, p. 156).

Para o professor que se encontra em *formação continuada*, Almeida Filho (2004) aponta que os professores que se aceitam em formação, precisam de algumas condições, entre elas:

- (...) - **dispor de tempo e disposição para observar e pensar;**
- estar aberto à auto-avaliação ou a receber a avaliação do formador;
- preparar-se para observar e observar-se;
- preparar-se / fortalecer-se para fazer sentidos do ensino de outros e do próprio ensinar
- (auto) colocar-se metas desejáveis;
- **fortalecer-se na teoria informal, na capacidade espontânea de ensinar até o momento e nas atitudes frente ao ensinar mediante programa de leituras e estudos teóricos formais (de terceiros);**
- **alternar ensino, reflexão com auto-percepção de filosofia de ensino, leituras com discussões, mais ensino, mais reflexão etc.** (idem, ibidem, p. 11-12 – grifos nossos)

Observamos, assim, que em razão da pesquisa, a PP preenche algumas dessas condições ao disponibilizar seu tempo para observar e pensar sobre sua prática; se fortalece na teoria informal e busca estudos de teóricos formais para aprimorar e faz o movimento cíclico de alternar ensino, refletir e discutir a partir das leituras. Sabemos que esse momento de reflexão nem sempre é possível, porém é importante que o professor consiga fazê-lo em seu cotidiano.

Nota-se também a preocupação da PP com as atitudes dos participantes (o ler em lugar de falar na exposição oral, o não uso da língua estrangeira em sala de aula, a desmotivação), como em turma A – aula 09, turma B – aula 10), conforme o exemplo:

PP: “(...) ***mais uma vez os alunos não se expuseram e não falaram espontaneamente na língua estrangeira***”.

Sobre o silêncio ou o não uso da aula de língua estrangeira, alguns teóricos apontam a existência do ‘período silencioso’ que está ligado à hipótese de insumo. Segundo Toledo (2011), esta hipótese representa:

(...) a ideia de que a aquisição da língua-alvo se dá a partir da compreensão do aprendiz. Assim, atividades que envolvam compreensão auditiva e/ou leitura são consideradas fundamentais no processo de aquisição da língua, na medida em que podem fornecer insumo aos aprendizes e, com isso – segundo a hipótese de Krashen e Terrell –, resultar em aquisição. Os autores argumentar que a habilidade de falar a língua estrangeira “emergirá” naturalmente, após esse período inicial (período silencioso), durante o qual o professor não deve forçar o aluno a falar, na medida em que esse estaria desenvolvendo a competência necessária para tanto, a partir, portanto, do contato com insumo compreensível” (idem, ibidem, p.54)

Sendo assim, os participantes deveriam ser expostos a atividades que o ajudassem a ter insumo para que então a habilidade oral se desenvolvesse. No entanto, Toledo (op. cit) observou que existe um *período silencioso prolongado*, ou seja, alunos que se encontram em estágio intermediário ou avançado e seguem em silêncio. Ele mostra que existem cinco fatores que podem levar os aprendizes a este *silêncio prolongado*, são eles:

(...) traços de personalidade: (introversão, falta de disposição para a comunicação, baixa capacidade de risco;
 fatores externos: atividade de participação opcional, desigualdade de poder, baixa disponibilidade de tempo de estudo, exposição insuficiente a insumo linguístico;
 crenças: falsas expectativas em relação a atuação em estágios avançados de estudo da língua;
 fatores cognitivos: estilo de aprendizagem – abstrato;
 fatores afetivos: autoestima baixa, inibição, ansiedade, apreensão na comunicação, falta de empatia. (idem, ibidem, p. 131)

Nossa pesquisa não é sobre o silêncio dos alunos e tampouco temos dados suficientes para analisá-lo, porém é válido fazer algumas considerações sobre o tema. Dos fatores expostos anteriormente, segundo as impressões da PP, somente podemos interpretar os fatores externos. Ao rever as atividades, sobretudo as orais, observamos que a maioria delas eram opcionais aos participantes, pois eles podiam ou não participar e, por este motivo, podem ter se sentido acomodados. Além disso, como apontado no instrumento anterior, a unidade 01 estava mais distante da realidade dos participantes que precisavam ter alguns conhecimentos prévios para executá-las. Sendo assim, outro fator a ser considerado é a *exposição insuficiente a insumo linguístico*, uma vez que as atividades focavam mais na compreensão leitora e auditiva, pois os participantes acreditavam que aprendiam melhor assim, como foi levantado no questionário inicial, não sendo expostos a insumos linguísticos e tampouco praticando com atividades controladas ou semi-controladas, por exemplo.

Outro tópico que notamos nos dados coletados por meio deste instrumento de pesquisa é a desconstrução e as mudanças das concepções trazidas pela professora sobre a imagem dos participantes e sobre a sua própria conduta durante as aulas. Observemos o seguinte quadro:

Quadro 26 Desconstruções e mudanças da PP– Diário de bordo

Aula	Respostas
Turma B – aula 02 ⁶⁶	“Nesse momento, me coloquei no papel de provocadora para observar se o aluno conseguia argumentar. (...) Havia um aluno que me surpreendeu ao dizer que achava justo as pessoas perderem suas terras para quem tem mais poder. Não soube lidar com essa opinião porque minha vontade é fazê-lo mudar de opinião. Acredito que seguir no papel de provocadora, tentar fazer o aluno pensar ao contrário vai ajudar. ”
Turma A – aula 03 ⁶⁷	“(…) Mais uma vez, tentei fazer o papel de provocadora , mas sinto que acabo dando minha opinião. (...) Alguns alunos, demonstraram uma atitude preconceituosa e os questionava para que argumentassem ainda que na LM”
Turma A – aula 04 ⁶⁸	“(…) Depois discutimos sobre fazer uma revolução sem tiros e me chamou a atenção a ideia de duas alunas que disseram que é possível fazer desobediência civil, além disso elas souberam explicar o conceito (...).”
Turma B – aula	“(…) Algo que me chamou a atenção nessa turma é que eles não sabiam algumas ferramentas do powerpoint e não sabiam onde e

⁶⁶ Retomar nota 44

⁶⁷ Retomar nota 45

⁶⁸ Retomar nota 46

07⁶⁹	nem como salvar as pesquisas. (...)”
Turma A – aula 08⁷⁰	“(…) porque não me atentei ao fato de que eles podiam não ter internet em suas casas”
Turma B – aula 08⁷¹	“Os alunos também foram à sala terminar a elaboração do mochilão e, como na turma anterior, também encontramos o problema da falta da Internet. Acredito que sobre esse assunto, eu tenha tomado como verdade que todos os alunos possuem acesso à Internet. Para reparar o descuido, combinamos de voltar para a sala do ACESSA na semana seguinte”
Turma B – aula 11⁷²	“(…) Fui fazendo perguntas de compreensão de texto e depois discutimos o gênero. Então, trabalhei o suporte, os possíveis leitores, o porquê do texto estar escrito em 3ª pessoa e o que significa colocar um estudo dentro do estudo. Nesse momento, os alunos não perceberam algumas coisas, como o papel do estudo, mas foi bastante produtivo (...) ”
Turma B – aula 13⁷³	“(…) tentei leva-los a pensar de trás para frente, ou seja, desde as redes sociais até a escrita”
Turma A – aula 14⁷⁴	“(…) tentei guia-los , além de pensar em como os pais cuidam de seus filhos, dando tablet ou celular. Também tentei fazê-los refletir sobre as mudanças nas relações, se elas vão deixar ou não de existir”
Turma B – aula 16⁷⁵	“(…) fui guiando os alunos, ajudando e dando ideias sobre o que podiam pesquisar”
Turma B – aula 17⁷⁶	“Nesse dia, os alunos terminaram de escrever a notícia que iam apresentar e eu os guiei , marcando os equívocos e ajudando na produção (...)”
Turma B – aula	“(…) Em seguida, começamos a atividade 03 com as capas de

⁶⁹ Nesta aula, os participantes foram levados à sala do ACESSA para que pudessem pesquisar e elaborar o Mochilão. Ao terminar a aula, a PP percebeu que eles não sabiam utilizar as ferramentas do powerpoint e não conseguiam salvar os arquivos

⁷⁰ Os participantes deveriam terminar a pesquisa do Mochilão, porém não seria possível porque a PP não se atentou ao fato de que alguns alunos poderiam não ter acesso à internet em casa. Sendo assim, a data da apresentação ficou suspensa.

⁷¹ A PP acreditava que todos os participantes teriam acesso à internet em casa, no entanto, constatou o contrário. Sendo assim, foi necessário o retorno à sala do ACESSA para a continuação da elaboração do Mochilão.

⁷² Os participantes foram levados à biblioteca para terem aula e o primeiro texto da unidade 02 *Los jóvenes y su relación con la tecnología* foi lido. Neste momento, a PP aproveitou a para apontar possíveis correções na pronuncia e, em seguida, discutiram sobre o gênero e algumas ferramentas utilizadas no texto.

⁷³ Nesta aula, os participantes discutiram sobre alguns inventos que mudaram as relações humanas, desde a escrita até a internet. Em seguida, a PP mostrou algumas fotos e os participantes discutiram sobre as mudanças das relações pessoais e o uso excessivo da internet.

⁷⁴ Retomar a nota 55.

⁷⁵ Como os participantes desta turma eram mais novos e não possuíam autonomia, a PP decidiu leva-los à sala do ACESSA para que pudessem pesquisar sobre a notícia que iriam produzir. Em seguida, voltaram para a sala de aula e, com o auxílio da PP, começaram a elaborar a notícia.

⁷⁶ Os participantes escreveram a notícia que iam apresentar a PP mostrou os equívocos da produção. Além disso, utilizaram um tempo da aula para poderem ensaiar a apresentação.

18 ⁷⁷	revistas, pedindo para que tentassem relacionar as capas com os países. Essa atividade foi interessante porque alguns estereótipos apareceram, como o homem do Vietnam que os alunos disseram que teria cara de assassino e por isso era de lá. Tentei nesse momento argumentar e ajudar o aluno a desconstruir essas ideias. (...) ”
------------------	--

Nos recortes feitos podemos destacar as desconstruções que a PP teve em algumas aulas e as mudanças no discurso e na postura ao longo da coleta dos dados. Dessa maneira, primeiramente, notamos que, a partir do contato com os participantes e das situações vivenciadas em sala de aula, a PP tem algumas de suas ideias desconstruídas sobre os participantes (turma A – aula 04, turma B – aula 07, turma A – aula 08, turma B – aula 08). O contato com estes sujeitos faz com que ocorra um deslocamento/reposicionamento da prática docente da PP, pois observamos que existe uma mudança de discurso e de atitude frente ao material e às brechas que emergiram durante as aulas.

Tais mudanças podem ser verificadas das aulas iniciais para as finais, sobretudo na atitude curricular (Duboc, 2012) da PP que, apesar de não mostrar alternativas para aulas futuras, como mostrado anteriormente, nos é revelado que pelo menos em seu discurso há modificações. Assim, nas aulas 02 e 03, turma B e A, respectivamente, a PP assume o papel de provocadora para que, segundo ela, os participantes consigam desenvolver a argumentação e impõe a mudança de opiniões contrárias a dela. Tal imposição se evidencia nas falas da PP e de alguns participantes, como será mostrado no próximo instrumento de coleta. Sua visão inicial de criticidade está intimamente ligada ainda às questões de doutrinação, muito próximas às discussões da pedagogia crítica, e de formação de opinião com argumentos prontos e acabados, bastante parecida à metáfora de subir os degraus de uma escada e alcançar o topo. Nas aulas seguintes (turma B – aula 11, turma B – aula 13, turma A – aula 14, turma B – aula 16, turma B – aula 17, turma B – aula 18), verificamos que a professora tenta guiar os participantes e não mais mudar de seus pontos de vista. Ainda que a ideia da doutrinação permaneça, uma vez que guiar, segundo o dicionário Aurélio (2004), significa orientar, conduzir, aconselhar; não aparece mais em seu discurso a imposição da mudança de opinião e aponta para a noção de desconstrução e reflexão (turma B – aula 11, turma A – aula 14, turma B – 18). O papel do professor na perspectiva dos Letramentos Críticos consistiria em:

⁷⁷ Nesta aula foi realizada a primeira atividade da Unidade 01 e os participantes associaram o nome dos países às capas de revista. Em seguida, decidiram ensaiar e gravar a notícia que havia sido elaborada sobre cyberbullying.

(...) desafiar seus alunos a responderem ao outro, ao que lhes é diferente, partindo-se de perguntas simples, mas profundamente complexas: O que você pensa sobre isso? Por que você pensa assim? Como você responde a isso? (idem, ibidem, p. 150)

Sendo assim, ainda que a PP não aproveite algumas brechas que surgem durante as aulas para fazer com que estes sujeitos sejam desafiados a estranhar e a desconstruir a partir do contato com o outro, outros mecanismos são utilizados, pois, como verificado no instrumento anterior, desconstruções, deslocamentos, reposicionamentos, estranhamentos emergem dos discursos dos participantes.

Neste instrumento de coleta de dados é possível verificar também o aparecimento de algumas brechas, conforme o seguinte quadro:

Quadro 27 Brechas no ensino – Diário de bordo.

Aula	Respostas
Turma B – aula 02⁷⁸	“(…) Nesse momento, me coloquei no papel de provocadora para observar se o aluno conseguia argumentar. Sobretudo nas questões dos indígenas que não possuem terras e que foram expulsos. (…) ”
Turma A – aula 03⁷⁹	“(…) Outra vez, a atividade sobre os indígenas rendeu muita polêmica e outras discussões sobre cotas de ensino, mendigos, falta de moradia e bolsas surgiram (…)”
Turma B – aula 03⁸⁰	“Nesta aula, a discussão girou em torno dos indígenas e da falta de terra para os indígenas brasileiros. (…) ”
Turma A – aula 04⁸¹	“(…) No entanto, a discussão sobre uma América Unida foi bastante produtiva , pois os questioneei sobre a identidade latino-americana e alguns disseram não se identificar com tal identidade”
Turma B – aula 13⁸²	“Nessa aula, primeiramente discutimos quais foram os inventos que ajudaram a mudar as relações humanas . Dessa forma, tentei levá-los a pensar de trás para frente, ou seja, desde as redes sociais até a escrita . Depois olhamos algumas fotos sobre a mudança das relações pessoais e aqui tentei leva-los a pensar no uso excessivo da Internet e a questionar e a perceber que as relações estão mudando. ”
Turma A – aula	“(…) Vimos algumas fotos que mostram as pessoas utilizando a internet e os questioneei onde podemos encontrar essas cenas e

⁷⁸ Retomar nota 44

⁷⁹ Retomar nota 45

⁸⁰ Nesta aula, houve uma discussão sobre os indígenas e a falta de terra para eles. A PP explicou o contexto da Guerra Fria, o conceito de capitalismo e socialismo e a situação do Chile no momento da história do filme.

⁸¹ Retomar nota 46

⁸² Retomar nota 66

14 ⁸³	<p>tentei guiá-los, além de pensar em como os pais cuidam de seus filhos, dando tablet ou celular.</p> <p>Também tentei fazê-los refletir sobre as mudanças nas relações, se elas vão deixar ou não de existir. Assistimos o curta “Familia Digital” e questionamos as relações entre pais e filhos com a tecnologia. (...)”</p>
Turma A – aula 15 ⁸⁴	“(...) Além disso, discutimos como é o uso da Internet em suas casas , se os pais os controla. (...)”
Turma B – aula 15 ⁸⁵	“Nessa aula, conversamos sobre os vícios que podem acarretar o uso excessivo da tecnologia. Em seguida, pudemos discutir o perfil de usuário da internet e lemos a notícia sobre o perfil do usuário e se é o mesmo dos brasileiros. Tentei também discutir os gêneros notícia de televisão e notícia de jornal para que depois pudéssemos elaborar uma notícia escrita.
Turma A – aula 16 ⁸⁶	“(...) Em seguida, discutimos sobre o gênero notícia e os alunos começaram a fazer a notícia. (...)”
Turma A – aula 18 ⁸⁷	“Um ponto interessante foi no momento de escolherem os países já que alguns estereótipos surgiram , sobretudo do homem do Vietnã e da mulher angolana.”
Turma B – aula 18 ⁸⁸	“Essa atividade foi interesse porque alguns estereótipos apareceram , como o homem do Vietnam que os alunos disseram que teria cara de assassino e por isso era de lá. Tentei nesse momento argumentar e ajudar o aluno a desconstruir essas ideias. ”

Os recortes feitos destacam os fragmentos em que a PP revela o surgimento de algumas brechas durante as aulas. Tais brechas não dependem somente do material didático para emergirem, como foi definido por Duboc (2014:94), sendo assim, elas podem aparecer, por exemplo, nas relações entre os participantes, entre os participantes e a PP, entre o material e os participantes. Vale sinalizar que, além destas relações, elas dependem ainda da combustão, ou seja, da atitude curricular do professor em aproveitá-las. Ainda que não seja possível neste instrumento de coleta observar como os participantes reagiram frente às brechas e à atitude curricular da PP, podemos interpretar, segundo estes registros, que houve a tentativa de aproveitar estas brechas, uma vez que a PP questiona, desconstrói e discute com

⁸³ Retomar nota 67

⁸⁴ Retomar nota 56

⁸⁵ Nesta aula, os participantes discutiram sobre o uso excessivo da internet e seus vícios. Após a leitura do texto sobre o perfil dos usuários da internet, a PP questionou se era o mesmo que o dos brasileiros. Em seguida, discutiram sobre o gênero notícia e a PP explicou como seria a elaboração da notícia.

⁸⁶ Retomar nota 57

⁸⁷ Nesta aula, como estávamos sem energia, os participantes estavam alvoroçados por conta do calor. Eles responderam as perguntas da ficha de autoavaliação. Depois, a PP utilizou dois computadores com as fotos das revistas para que eles pudessem associar o nome dos países às capas de revistas.

⁸⁸ Retomar nota 70

os participantes sobre os temas levantados. Estas brechas poderão ser mais discutidas com as gravações de aula para saber se as impressões de PP estão condizentes com as impressões dos participantes.

O último tópico a ser discutido no diário de bordo é a percepção que a PP tem do material utilizado e das aulas, vejamos algumas anotações realizadas por ela no próximo quadro:

Quadro 28 Percepção da aula– Diário de bordo.

Aula	Respostas
Turma A – aula 01 ⁸⁹	“(…)Durante a exibição do filme, os alunos se mostraram cansados , mas se divertiram em algumas cenas. (...)”
Turma B – aula 01 ⁹⁰	“(…) Os alunos produziram bem e se interessaram pela história e a vida de Che Guevara, o que já foi adiantado algumas informações. (...)”
Turma A – aula 02 ⁹¹	“(…) e então os alunos disseram que não estavam gostando daquela forma (assistir e parar para fazer as atividades) (...)”
Turma B – aula 02 ⁹²	“(…)Essa aula foi bastante interessante, já que os assuntos foram mais polêmicos . Assim, ainda que o aluno não tenha usado a LE, eles opinaram e se expressaram. (...)”
Turma A – aula 03 ⁹³	“Nesse dia, comparando com as outras salas, eu percebi que a aula não havia sido tão produtiva (passar o filme primeiro), dessa forma, pensei em voltar algumas cenas para discutir (...)”
Turma A – aula 04 ⁹⁴	“Hoje terminamos de ver o filme e os alunos já estavam cansados de falar sobre ele (...)”
Turma A – aula 07 ⁹⁵	“(…) Pode perceber que alguns alunos se empolgaram e começaram a fazer um bom trabalho , outros, no entanto, não se interessaram , fizeram de qualquer forma e deixaram para fazer em casa.”
Turma B – aula 07 ⁹⁶	“(…)Apesar disso, os alunos pareceram se interessar mais que a turma anterior. ”
Turma A – aula 11 ⁹⁷	“Alguns alunos que não apresentaram o seminário, terminaram a apresentação. Depois, expliquei sobre a atividade seguinte e alguns alunos fizeram cara feia . Para a próxima ficha de auto avaliação, perguntar se gostaram ou não. Ao ler a ficha de auto avaliação anterior, pude constatar que os alunos se cansam

⁸⁹ O filme *Diários de motocicleta* começou a ser exibido e as primeiras atividades foram realizadas em conjunto.

⁹⁰ O filme *Diários de motocicleta* começou a ser exibido, as primeiras atividades foram realizadas em conjunto e, como os participantes se interessaram pela vida do Che Guevara, a PP adiantou algumas informações.

⁹¹ Retomar nota 43

⁹² Retomar nota 44

⁹³ Retomar nota 45

⁹⁴ Retomar nota 46

⁹⁵ Retomar nota 48

⁹⁶ Retomar nota 62

⁹⁷ Retomar nota 52

	muito dentro da sala e que queriam sair para fora dela. (...)”
Turma A – aula 12⁹⁸	“(…) No entanto, ao percorrer pelos grupos, percebi que os alunos não tinham refletido sobre o que havia sido pedido. Demoraram a aula inteira para passar para a cartolina e não pudemos corrigir juntos. (...)”
Turma B – aula 12⁹⁹	“Os alunos já tinham feito a tarefa de escrever o significado de cada figura e começamos a corrigir na lousa. Foi um importante exercício de reflexão da gramática e vários conteúdos surgiram”
Turma A – aula 14¹⁰⁰	“(…) Dividi os alunos para que respondessem algumas perguntas, mas eles acharam difícil o áudio e pouco puderam compreender. No entanto, ainda conseguimos discutir alguns pontos. Sinto que poderia ter trazido a transcrição para que a discussão rendesse mais, já que tive que dar algumas respostas.”
Turma A – aula 16¹⁰¹	“Nesta aula, terminamos de ler a notícia sobre o novo perfil de usuários de internet, os alunos quase não opinaram e conversaram muito entre si. Acredito que essa conversa paralela mostra o desinteresse deles na atividade (...)”
Turma B – aula 16¹⁰²	“Depois de terminada a pesquisa, voltamos à sala de aula e os alunos começaram a escrever sobre a notícia com a minha ajuda. Os alunos ficaram confusos quanto ao gênero, mas pareceram animados para fazerem, querendo já ensaiar para a gravação do vídeo.”
Turma A – aula 18¹⁰³	“(…) Foi difícil fazer essa atividade porque o plano era que os alunos tivessem uma cópia ou que fosse projetado no telão. Como isso não ocorreu, a aula ficou cansativa e os alunos desinteressados (...)”

Os fragmentos recortados destacam a percepção que a PP teve das atividades, das aulas e do material didático a partir de reações dos participantes. Dessa forma, podemos destacar que as atividades foram classificadas pela PP de forma negativa, uma vez que dos 15 registros, 08 (turma A – aula 01, turma A – aula 02, turma A – aula 03, turma A – aula 04, turma A – aula 11, turma A – aula 12, turma A – aula 14, turma A – aula 16, turma A – aula 18) aparecem termos negativos, como: não produtivo, cansados, cara feia, não refletiram, cansativo, difícil e desinteresse. Notamos ainda que, enquanto na turma B aparece apenas um termo negativo nos fragmentos selecionados, na turma A aparece um positivo, além de existir mais recortes deste grupo. Dessa forma, apesar dos vocábulos negativos presentes no diário de

⁹⁸ Retomar nota 53

⁹⁹ Retomar nota 54

¹⁰⁰ Retomar nota 55

¹⁰¹ Retomar nota 57

¹⁰² Retomar nota 68

¹⁰³ Retomar nota 80

bordo, algumas atividades foram destacadas pela PP tiveram êxito, como a elaboração do mochilão (turma A – aula 07, turma B – aula 07), as discussões sobre os temas que surgiram a partir das perguntas sobre o filme (turma B – aula 02) e a elaboração em grupo das notícias (turma B – aula 16). Podemos observar que estas atividades estão mais próximas às sugestões dos participantes, levantadas no instrumento anterior, pois saem dos exercícios tradicionais, individuais e de passividade, para serem atividades coletivas e de interação.

Este instrumento de pesquisa nos mostrou alguns aspectos levantados pela visão da PP sobre a prática docente, as desconstruções dos participantes e da PP e da percepção que ela teve do material e dos alunos ao utilizá-lo. Compreendemos que as reflexões sobre as práticas docentes desta PP estão próximas aos objetivos da *praticabilidade* da pedagogia Pós-Método, que mostra a importância de o professor construir sua própria teoria, baseada na união entre pensamento e ação que devem ser contínuos. Além disso, este momento, dentro da pesquisa-ação (Burns, 2010), é importante, pois, o professor descreve e avalia os efeitos da ação para poder entender as questões que foram exploradas ao longo da pesquisa. Sendo assim, a PP observou suas ações como professora (escrita do diário de bordo) e, em seguida, refletiu e considerou sobre tais práticas docentes para poder teoriza-la e empoderar-se como professora e como pesquisadora. Dessa forma, deixou de apenas consumir as teorias que a auxiliaram ter embasamento teórico e passou também a construir conhecimento e dar significado aos seus conhecimentos. O instrumento seguinte – gravações das aulas – nos auxiliará a ter melhor compreensão das mudanças, das brechas e das atitudes curriculares, comprovando ou não o que foi coletado nos instrumentos anteriores.

3.4 Instrumento de coleta: Gravações das aulas

Este instrumento de coleta foi utilizado com o objetivo de captar com mais fidelidade as interações entre os participantes e entre estes e a PP. Vale ressaltar que gravamos o áudio de 17 aulas da turma A¹⁰⁴ e 15 aulas da turma B, das 21 que tivemos. A transcrição dos fragmentos escolhidos foi dificultada pelo fato de, na turma A, haver 17 alunos que falavam simultaneamente em alguns momentos. Além disso, foi realizado o recorte das primeiras e das últimas aulas, a fim de, sobretudo, compreender se houve ou não mudança de atitude da PP durante o curso. Podemos também destacar dois tópicos que emergiram dos dados: as brechas

¹⁰⁴ É importante ressaltar que havia 17 participantes na sala de aula, o que dificultou o entendimento das interações realizadas. Sendo assim, focaremos mais na atitude da PP em relação ao andamento das atividades e no seu posicionamento frente às opiniões dos participantes.

que surgiram do material e das aulas e a atitude curricular da PP¹⁰⁵, o diálogo entre os participantes e entre estes e a PP e a construção de opinião dos participantes.

Antes de focar nos exemplos do primeiro tópico, faz-se necessário salientar mais uma vez que a atitude curricular só pode existir se houver a percepção por parte do professor das brechas (metáfora da combustão – Duboc, 2012). As brechas são consideradas aqui como sendo os discursos hegemônicos ou de senso comum que emergem na sala de aula durante as interações entre professor – aluno, aluno – aluno, escola – aluno ou que está presente no próprio material que é utilizado pelas instituições. Além disso, entendemos que as brechas, segundo Cope e Kalantzis (2008), podem fazer (ou não) links diretos com os movimentos intelectuais, como por exemplo, o feminismo, os direitos gays e os movimentos antirracistas. No entanto, as brechas podem surgir de algum tema, aparentemente comum, mas estão carregados de estereótipos, como é o caso das festas típicas, as comidas típicas, etc.

O agenciamento crítico não depende somente do material didático preparado, mas sim da postura crítica do professor em relação às fissuras que surgem na sala de aula. Segundo Kleiman (2005), o professor para promover o letramento, precisa ser letrado e entender que seu trabalho é essencialmente político. Além disso, sua ação, conforme aponta Baptista (2010), supõe:

(...) valorizar e buscar o engajamento dos alunos em atividades reflexivas por meio da linguagem e, assim, orientar o trabalho com os textos na aula fundamentalmente por uma perspectiva discursiva e não meramente formal ou conteudística. (idem, ibidem, p.124)

Sendo assim, o professor, ao questionar estas brechas de uma perspectiva discursiva, auxilia o aluno a escutar as próprias leituras e se ver escutando os outros, tornando-se, assim, um sujeito crítico, questionador, agente do processo discursivo e produtor de significação. Dessa forma, observaremos o primeiro tópico – as brechas – nos quadros a seguir¹⁰⁶:

T01 – Turma A (aula 03) ¹⁰⁷

PP: Vocês acreditam que é uma realidade chilena da década de 50 ou que continua sendo uma realidade da América Latina, inclusive o Brasil? ¹⁰⁸

¹⁰⁵ Neste tópico, nosso foco são as brechas, no entanto, em alguns trechos surgem outros pontos também pertinentes à análise dos dados desta pesquisa.

¹⁰⁶ Outras transcrições que exemplificam o que foi discutido aqui encontram-se nos Apêndices.

¹⁰⁷ No título das transcrições apresentadas neste trabalho, “T” refere-se a *Trecho*.

¹⁰⁸ Os trechos grifados dizem respeito às brechas encontradas enquanto os que estão em negrito, às atitudes da PP.

AA: Sigue siendo

@: Fue

PP: Foi? Não falta médico?

AA: Falta também

A15: Ah, professora, a gente também não pode falar assim, né?

(...)

PP: Estou provocando vocês para que falem. Não é que tá certo ou não. Uma opinião que você acha e que você consegue sustentar, argumentando, ok! (...) Você acha que não falta médico aqui no Brasil, por isso é que chamamos os cubanos porque tem muito médico aqui?

@: Eles vieram fazer estágio aqui.

PP: Estágio? Você sabe o que significa o ‘mais médicos’, né? Não é estágio, eles já são formados...

@: Eles vierem aprender.

PP: Aprender? Eles vieram ensinar a gente.... Não sei se aprender... (...) Essa é a nossa realidade... Falta médico e falta médico que cuide dos pobres, das pessoas que são mais pobres. Porque médico que cuida dos ricos tem um monte

Neste trecho recortado da aula, verificamos dois fatores que aparecem nas falas da PP. O primeiro dele são as brechas que emergem de duas formas: do material didático, que propõe uma reflexão sobre a situação política na América Latina, e dos próprios participantes que questionam o Programa ‘Mais Médicos’ do governo federal. A atitude curricular da PP aqui é se opor às respostas e opiniões dos participantes que decidiram se expor, fazendo com que silenciem-se; e dar sua opinião sobre os temas discutidos. No instrumento anterior – diário de bordo – a PP havia notado que os participantes não se expunham na língua estrangeira. Um dos fatores apontado foi o tipo de atividades propostas nas quais os participantes não foram expostos a insumos suficientes. Podemos inferir também que o silenciamento destes participantes, mesmo na língua materna, pode ter ocorrido pela atitude de provocadora e de enfrentamento que a PP teve frente as brechas e as diferentes opiniões.

Ao assumir o papel de provocadora, a PP, apesar de pensar que está auxiliando os participantes a serem críticos, algumas vezes, como dito anteriormente, impõe a sua própria opinião. Além disso, ao provocar os participantes, acredita que a voz só pode ser dada aos que conseguem formar suas opiniões, argumentando-as e sustentando-as. Além disso, tal atitude se aproxima à visão da Pedagogia Crítica que vê o professor como quem conhece e ensina o

funcionamento ideológico e o aluno quem é capaz de trilhar o caminho indicado pelo professor. Nesta noção de criticidade, conforme evidenciado também no diário de bordo – está embutida uma visão mais tradicional, pois, a PP entende que para ser um cidadão crítico, o sujeito precisa formar opiniões sobre determinados assuntos, buscar informações para poder argumentar e, assim, criticar – como se estas trouxessem o sentido pronto e acabado, não podendo ser construídas a partir das experiências e dos processos de estranhamento e de desconstrução. Este conceito tradicional de crítica, segundo Hoy (2005 *apud* Souza, 2011), se refere a “um processo que almejava um entendimento inequívoco e claro, obtido através do desvelo de sentidos subjacentes e mascarados do texto (...)” (SOUZA, 2011, s/p), ou seja, como se o sentido já estivesse construído e bastaria alcançá-lo e dominá-lo para ser uma pessoa crítica.

T02 – Turma A (aula 03)

Problema dos indígenas (demarcação de terra) acontece no Brasil também?

A8: Com certeza

A16: Eu acho que não no Brasil porque acabou quase todos os indígenas

PP: **Eu também pesquisei** isso e 0,2% da população no Brasil é indígena e eles ocupam 104.508.000 hectares (2001), o que corresponde a 12% do território brasileiro. **Vocês acham que esses 12% é realmente dos indígenas?**

A16: (...) eles não respeitam as fronteiras

PP: Ela falou que esses 12 % não é real, que seria menos porque, por exemplo, no Amazonas, existe um corte grande desmatamento e que eles não respeitam as demarcações das terras indígenas. Vocês concordam?

Nossa, gente. Essa atividade está funcionando mais numa outra turma que nessa. **Vocês são mais velhos, deveriam opinar mais.** Não sei o que está acontecendo. O que está acontecendo? Vocês não estão gostando? Podem falar, se vocês não estiverem gostando, a gente busca uma alternativa.

(...)

E olha, estou falando em português. Não estou nem exigindo o espanhol...

A5: Eu acho que os indígenas perderam muito a valorização.

A8: o homem está desmatando muito.

A12: Os índios perderam suas características. Eles estão aqui.

A8: perderam as suas tradições

PP: Mas você acha que não é um direito deles estarem aqui, participando da globalização?

A5: Eu acho que eles estão tirando muito proveito também. Porque eles estavam cobrando pedágio lá da estrada dos caminhoneiros. (...) Estavam sim. E se os caminhoneiros não pagassem, eles matavam

PP: Onde vocês viram isso?

A1: Na Veja, numa reportagem

A5: passou na televisão

(...)

PP: Só porque ele não vive no meio da selva, ele não é índio?

A12: Ele perdeu suas características

PP: Mas, gente, isso é característica? Eles não podem participar? Eles têm que viver como selvagens e a globalização não pode chegar?

A8: Mas eles não podem ter a vantagem que a gente tem. Índio tem que morar no meio da selva, caçar, matar...

A15: A PF de Mato Grosso, disse que índio entra lá na cidade e rouba caminhonete e tudo. E não pode atirar, não pode fazer nada e se você prende, duas horas depois o cara está lá roubando de novo.

PP: Mas isso é um problema do Brasil, né? Não é um problema dos indígenas. Isso é um problema do Brasil. Isso mostra como a nossa justiça é falha

(...)

A5: Por isso que eu falo que eles tiram proveito

(...)

A8: Por isso eles são tudo vagabundos

PP: Eu não acho que eles sejam vagabundos, **eu conheço um monte deles que está na faculdade.**

A15: Olha ai, já viu índio na universidade?

PP: Gente, eles não tem direito a ter estudo?

A8: Claro que não. É índio.

Risos dos alunos

@: é a mesma coisa que dizer que as pessoas que vem da África não podem entrar na faculdade

A8: Aí é diferente

PP: Por que é diferente?

(...)

A15: Ah, tá bom, não vou mais abrir a boca. Você quer que conversa e...

PP: Não, gente. Eu não to brigando. Eu só to questionando vocês

A: índio tem que estar na mata, plantando mandioca.

PP: Numa terra que eles não têm. Numa terra que a gente tomou deles

(...)

PP: Gente, os indígenas também têm direito assim como a gente tem direito. A gente tem direito a ter celular, a ter acesso à educação, acesso à universidade, eles também têm direito a tudo isso

A8: Mas se eles têm os mesmos direitos, eles têm que ter os mesmos deveres.

PP: Mas eles têm a mesma lei, o problema é que a nossa lei brasileira não funciona para ninguém.

(...)

A8: E se ele é índio, por que ele tá comprando as coisas? (...)

PP: Mas por que? Os tempos mudaram, a nossa sociedade mudou e eles mudaram junto. Por que não pode ter acesso?

(...)

O trecho recortado destaca alguns pontos a serem discutidos: o desenvolvimento da autonomia, as brechas e a atitude curricular da PP e o conflito entre os participantes e a PP.

A autonomia, na pedagogia Pós-Método, auxiliaria, segundo Kumaravadivelu (2006), o sujeito a se libertar e a se empoderar para ser um pensador crítico. Uma das formas apontada para promover a libertação autônoma é dar oportunidades aos alunos para que explorem os serviços da internet e que possam voltar para a sala com seus próprios tópicos e materiais para discussão e suas próprias visões sobre esses tópicos. Sendo assim, observamos que, apesar de incentivar os participantes a serem autônomos, como discutido no instrumento diário de bordo, os resultados não são os esperados. Dessa forma, confirmamos neste recorte que a autonomia não é desenvolvida, uma vez que a PP afirma ter pesquisado sobre o tema dos indígenas. Compreendemos que o encorajamento e a oportunidade lhes foram dados, no entanto, um fator que pode ter influenciado é a falta de interesse sobre o tema, uma vez que, no momento da avaliação da unidade 1, esta foi designada com termos negativos, de acordo com a ficha de autoavaliação 01.

As brechas emergiram das falas dos participantes A5, A8, A12, A15 e A16 que, nesta questão dos indígenas, mostraram opiniões e representações que estão presentes no senso comum da população. Ou seja, os participantes acreditam que os indígenas não devam participar da globalização (usar celular e internet ou estar presente nas universidades), por exemplo. A representação que estes participantes possuem é do indígena no meio da selva que caça, mata e planta mandioca. Segundo Paraquett (2010), o hibridismo não pode ser entendido como uma união entre as raças de uma população, mas:

(...) como um processo inacabado e lento de tradução cultural, e que se dá com todos os povos. E essa hibridização não deve ser entendida como perda de identidade. Ao contrário, é ela que permite o fortalecimento das identidades já existentes, a partir da abertura de novas possibilidades. Não pensar assim é retornar à ideia da etnicidade de maneira absolutista e jogar por terra a grande conquista dos estudos culturais no que se refere à compreensão de que somos híbridos, complexos e inacabados. O caso contrário seria apostar no binarismo racial e reconhecer a autoridade de determinados grupos étnicos sobre outros. E para os que somos professores de línguas estrangeiras modernas no Brasil (seja Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão ou Francês), essa compreensão me parece fundamental, porque pode desfazer equívocos históricos que colocaram as populações indígenas como inferiores às europeias. (idem, *ibidem*, p. 141)

Dessa forma, estes participantes não entendem o hibridismo como sendo positivo para os indígenas, uma vez que estes não devem participar da globalização e devem viver isolados. Além de não os enxergarem como sujeitos que fazem parte da nossa sociedade e que possuem os mesmos direitos/deveres, mas que foram/são marginalizados. Dessa forma, os classifica como *eles*, como se fossem seres exóticos e que precisam manter suas tradições para representar um Brasil que lhes foi negado.

A atitude curricular da PP frente a essa brecha foi a de questionar e, em alguns momentos, expor suas opiniões sobre o tema. Uma destas situações de desconstrução foi quando a PP disse que os indígenas estão estudando nas universidades. No entanto, para que estes participantes se tornassem agentes do processo discursivo, a PP poderia ter incentivado outros sujeitos que não estavam participando da discussão, para que coletivamente trocassem opiniões e construíssem seus próprios significados sobre o tema, ou ter aproveitado mais alguns questionamentos, como:

“@: é a mesma coisa que dizer que as pessoas que vem da África não podem entrar na faculdade”.

A desconstrução poderia também ter sido realizada pelos outros sujeitos que estavam envolvidos na sala de aula.

O último tópico a ser considerado é o conflito entre a concepção de aprendizado dos participantes e a adequação do professor. Conforme sinalizamos anteriormente, o questionário inicial foi utilizado para traçar o perfil e os interesses dos participantes e, dessa forma, constatamos que os tipos de atividade que consideram melhor para aprender são as de compreensão leitora e auditiva. No entanto, por serem atividades classificadas como receptivas, a PP fez adequações nas unidades e na sua postura crítica, para que houvesse interação e produção de construção de sentido e assim ocorresse o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da agência. Assim, concordamos com Barros e Costa (2010) que, o professor, ao elaborar o material pode pensar em atividade que os alunos se interessam e sejam adequadas ao modo como aprendem, porém:

(...) pode procurar diversificar as tarefas para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem (...) e para estimular a pesquisa (sobre temas culturais, sociais, políticos etc.) e o aprofundamento dos conteúdos bem como a ampliação dos conhecimentos por meio do uso das tecnologias de comunicação. No material, é recomendável incluir sugestões de atividades que o aluno pode realizar sozinho ou com os colegas, como assistir a um filme em espanhol sem legenda, ouvir uma música e escrever a letra, procurar sites que contenham informações culturais sobre os países hispânicos, ler jornais em espanhol na internet, criar um grupo de conversação, organizar um clube de leitura etc. (idem, ibidem, p. 110)

Dessa forma, contemplamos as duas formas de elaboração do material didático com atividades que fossem de interesse dos alunos, mas que desenvolvessem a criticidade do aluno. No entanto, podemos perceber, a partir deste trecho recortado, que há um embate entre a concepção de aprendizagem e a postura da PP. O fragmento:

PP: *“Nossa, gente. Essa atividade está funcionando mais numa outra turma que nessa. Vocês são mais velhos, deveriam opinar mais. Não sei o que está acontecendo (...)”*

revela a passividade dos participantes – a maioria do EM – podem estar acostumados à uma educação tradicional que não incentiva os alunos a pensarem, construir sentidos e não valoriza os conhecimentos e as experiências que eles trazem consigo. Esta concepção de educação pode ter colaborado para que as brechas não fossem melhor aproveitadas e que o silêncio estivesse presente nas aulas. Além disso os resultados da atitude curricular frente às brechas não foram bem avaliados por alguns participantes, pois a atitude da PP, algumas vezes, era impositiva e condizia à educação tradicional que não valoriza a opinião dos alunos e deseja modifica-los para que estes se apropriem de outro discurso – que não o hegemônico – e que possam se libertar das amarras opressoras. Tal concepção, nesta fase da coleta, ainda

está bastante próxima às discussões freirianas. Temos como o exemplo o A15 que não sente sua opinião valorizada e decide se calar:

A15: “*Ah, tá bom, não vou mais abrir a boca. Você quer que conversa e...*”.

A audição e a reflexão sobre o conteúdo das gravações possibilitaram à PP a percepção do desenvolvimento de sua aula, da sua própria atuação e da voz dos estudantes. Apesar de ficar evidente que o desempenho da PP não correspondia a suas expectativas, este momento de ver-se (ouvir-se) possibilitou compreendermos que os conflitos e os embates são importantes para o processo de aprendizagem, desconstrução e reconstrução dos participantes e da própria PP.

T03 – Turma A (aula 18)

PP: Chicos, comportamiento de una manera general, ¿no? Entonces, sobre sexo, conquistas amorosas. Entonces, ¿cómo conquistar los hombres? ¿Cómo conquistar las mujeres? ¿Qué les gusta a las mujeres?

@: Dinheiro

@: Cartão de crédito, professora.

PP: E visão machista é uma coisa também que as mulheres adoram.

A17: E o pior é que elas adoram mesmo

(...)

A12: Eu fiz um estudo de campo e as mulheres gostam mais dos viados.

PP: dos gays? Por que?

A12: Porque eles entendem mais, são mais delicados.

PP: **Mas isso também é um estereótipo, ne?** Porque nem todo o gay é assim.

(...)

PP: São mais delicados?

A12: Não delicados, mas eles tratam melhor as mulheres, aí elas gostam mais.

PP: É óbvio que eles tratam melhor as mulheres. Eu não sei (...)

(...)

A17: Aí aparece um bombadinho e elas (as mulheres) saem correndo.

PP: Yo pienso que no son todas las mujeres. (...) Eu acho que generalizar é sempre um problema.

(...)

PP: **Você está generalizando. Porque, olha, nós duas aqui não gostamos.**

@: Do que?

PP: Homem bombado

A10: Eu acho muito feio

@: Eu não gosto

PP: é difícil generalizar

Neste recorte, observamos que as brechas surgem a partir dos estereótipos e das generalizações trazidas pelos participantes, como por exemplo, mulheres gostam de dinheiro e de homem ‘bombado’ ou os gays são mais delicados. Essas visões e estereótipos fazem parte do senso comum e, segundo Freire (2005 *apud* Souza, 2011), são denominadas como saberes ingênuos os quais são naturais e dados. Ele explica também que “passa-se da consciência ingênua, do senso-comum, de simplesmente “estar no mundo” para a consciência da conexão e da diferença entre estar *no* mundo e estar *com* o mundo.” (SOUZA, 2011, s/p). Sendo assim, essa percepção crítica vem da consciência social e crítica de que não estamos sós no mundo. Observamos que neste recorte, os participantes A10 e @ auxiliam na desconstrução da representação de A17, mostrando que existem outras opiniões e visões e que generalizar pode excluir as diferenças presentes na sala de aula. Dessa forma, a brecha foi aproveitada pela PP que utilizou da opinião de outras participantes para mostrar ao A17 outras possibilidades de pensar sobre o mesmo tema.

T04 – Turma A (aula 17)

Na capa 7 todos os alunos colocaram Angola. A professora os questiona e eles respondem:

PP: ¿la siete?

@: Angola

Pro: ¿Por qué pusieron Angola?

A1/A2: Porque ela é negra

PP: ¿Pero ustedes piensan que solo hay negros en Angola?

@: No

AA: Isso é racista, cara

A16: Porque é a globalização

PP: ¿y por qué más? Los portugueses nos colonizaron pero hay muchos negros, porque vinieron los negros de África. **Y en África, ¿por qué hay blancos también?**

@: Por causa da colonização

PP: A causa de la colonización. Angola fue colonizada por los portugueses. Entonces hay

muchos mestizos, blancos, como acá en Brasil. **Nuestra idea de África es siempre que son negros, pero no. Hubo una colonización también y son mestizos, como nosotros.**

(...)

A1: Eu acho que é Italia. Porque tem essas letras aqui. Tem cara de mafioso

No último recorte da turma A, observamos que a brecha sobre a mulher negra é levantada pela percepção da PP, uma vez que ela pressupõe a representação dos participantes ao terem escolhido Angola como resposta. A atitude curricular da PP é questionar os sujeitos, fazendo com que reflitam e busquem as respostas no seu conhecimento de mundo. Nestes dois últimos recortes da Turma A (T3 e T4), observamos que, conforme já apontado no instrumento de coleta anterior, a modificação no discurso reflete na atitude da PP que deixa de impor a sua opinião e utiliza outras formas para auxiliar os participantes a desenvolverem a criticidade. Dessa forma, o objetivo era desconstruir a concepção de que em África só existem negros, desfazendo o possível senso comum – o saber ingênuo – fazendo com que estranhassem as colocações, entendessem o porquê daqueles questionamentos e, assim, alcançassem o processo de “rigorização” que consiste na percepção do papel do senso comum na compreensão e construção de significado por parte do leitor crítico.

T05 – Turma B (aula 02)

PP: Mas, gente, vocês acham que quem mora nesses lugares, o estudo faz sentido? Tem sentido estudar?

B2: Aí, vem da pessoa

PP: Você acha que vem só da pessoa? Bom, enfim, gente, eu acho... Às vezes a pessoa passa fome, passa necessidade e faz sentido ir para escola? Às vezes não tem uma boa família para instruir que ir para a escola é bom... (...)

B2 É que já vem na ideia que quem mora na favela é usuário de drogas, traficante. Sempre vai ser assim...

PP: E eles serão sempre excluídos da sociedade.

B2: É o preconceito que...

(...)

B2: Se uma pessoa que desde pequena estudou na favela, mas conseguiu passar numa boa universidade, chega lá, pode ser que sofra muito preconceito. Por morar na favela...

PP: **O que eu quero dizer, gente, é que igualdade social não quer dizer dar a mesma a**

oportunidade. Não é isso. Por exemplo, se eu sou desse tamanho aqui e quero enxergar o muro e a pessoa é desse tamanho e ela quer enxergar o muro, eu vou dar uma banquetinha desse tamanho para as duas ou para conseguir essa daqui para enxergar o muro, eu tenho que dar uma banquetinha maior?

AA: Maior

PP: E isso que seria igualdade social. Não é dar as mesmas condições pra mim que tenho dinheiro e para você, ou para você que tem dinheiro e para mim que não tenho. **É ajudar de uma maneira igual.** Isso que é a coisa, né? E ser justo para todo mundo... (...)

No recorte acima da gravação de aula, observamos que a brecha sobre igualdade social surge da visão dos participantes. A atitude curricular da PP é o questionamento, a exposição de sua opinião e a exemplificação. A partir do exemplo do banco, ela desconstrói a ideia de igualdade presente nos discursos que pregam as mesmas condições a toda população. Observamos, com este recorte, que ao exemplificar, a PP traz à tona a questão da doutrinação, pois deseja que os participantes pensem no que ela está dizendo e não dá espaço para que eles opinem e construam sentido coletivamente, apesar da tentativa de B2 formular suas opiniões.

T06 – Turma B (aula 03)

PP: Ustedes tenían que hacer una investigación sobre la situación política de Chile en aquel momento. ¿Ustedes buscaron?

- Ninguém conseguiu encontrar nada sobre a situação do Chile naquela época e a professora dá uma explicação sobre história (capitalismo/socialismo – tenta mostrar os problemas do capitalismo e do socialismo, inclusive as facetas ruins dos dois sistemas e a ditadura chilena)

PP: ¿Ustedes piensan que es bueno tener solo un tipo de visión? Por exemplo, em Chile só existe um tipo de visão e naquela época, na época da ditadura, só pode existir um tipo de pensamento. Então, quem é contrário àquele tipo de pensamento, que não adere, ele vai ser morto, vai sumir... isso que aconteceu um pouco na ditadura também. Igual aqui no Brasil. **Vocês acham que é justo? Vocês acham que é bom ter vários tipos de pensamento ou pensar igual é melhor?**

B3: Vários tipos

B2: Vários tipos

PP: Vocês acham que tem que ter vários tipos? Mas aí as pessoas não ficam brigando?

Não seria mais fácil ter um pensamento só?

B5: Mas e se esse pensamento não for bom?

PP: Como assim?

B5: Ah, não sei. Se todo mundo pensar que tem que ter o pobre muito pobre e rico muito rico, aí, tipo assim, não tivesse classe média, aí ia ter desigualdade. Dependendo do pensamento seria bom...

PP: Se fosse um pensamento justo, não seria ruim todo mundo pensar igual?

B5: É, se fosse justo, seria bom. Agora, se fosse injusto e quase todos fariam, aí seria ruim.

PP: Vocês concordam com ela?

(...)

PP: Pessoal, meu papel aqui é de provocadora. Estou provocando vocês para falarem alguma coisa para mim.

Neste trecho recortado da gravação de aula, podemos notar que os participantes não realizaram a pesquisa que havia sido pedido e, uma vez mais, aparentemente não desenvolveram a autonomia, conceito desenvolvido anteriormente no instrumento de coleta diário de bordo. Sendo assim, a PP dá aula expositiva para explicar a situação política dos países latino-americanos naquele momento da história. A PP, então, encontra a brecha na sua própria fala e sua atitude é questionar os participantes sobre a possibilidade de haver somente um tipo de visão. Neste recorte, podemos observar também que a PP assume o papel de provocadora, pois espera que os sujeitos participem da construção de sentido sobre aquele tema. Novamente, as brechas não são tão bem aproveitadas, pois os participantes podem não colaborar por talvez não terem pensado sobre o tema anteriormente ou não terem conhecimento sobre o tema, uma vez que está distante da realidade destes participantes. Nesse sentido, ao dizer que seu papel era de provocadora, a PP espera que os participantes tenham uma opinião construída e dada sobre o tema e não lhes dá espaço para que possam construir o sentido coletivamente.

T07 – Turma B (aula 19)

PP: Chicos, ¿y el público representado? ¿Quiénes están en las revistas?

B1: famosos

PP: ¿Los famosos blancos o negros?

B4: Negro

B3: Branco

B1: Brancos e negros. Negros é a minoria

B3: Negro não tem aqui

B1: Só tem uma mulher.

PP: Dos, no?

B4: **Neymar é negro.**

B3: Não, Neymar não é não.

PP: Tais Araújo y la mujer de Angola

B4: E Neymar

B3: Mais ninguém

PP: E o Neymar

B2: Neymar não é tão negro assim não.

PP: Mas ele é moreno

B3: Ele é um pouquinho só

PP: Ele não é branco.

B3: Ele não é negro

B5: A pele dele é bem morena

PP: Ele não é branco. Branco sou eu.

B3: Mas também não é negro. Ele é da cor do B4

PP: Eu tenho um amigo que é da cor do B4 e fala que não é branco, ele fala que é negro. É que essa coisa de moreno é meio...

B2: Você viu minha mãe? Minha mãe se considera negra.

PP: **Ela se considera? Gente, é uma questão de identidade também, né?**

O trecho recortado sinaliza a construção de sentido sobre identidade negra e os questionamentos partem dos próprios participantes. Nesse sentido, observamos que existe o movimento de desconstrução e estranhamento, pois o participante B4, ao afirmar que Neymar é negro, rompe com as representações que os demais sujeitos possuem sobre o assunto. Sendo assim, a brecha aqui também emerge da fala de um participante e a atitude curricular da PP é a de questionar os outros participantes e, por fim, dar a conclusão que é uma questão de identidade, ou seja, como a pessoa se identifica no mundo. Além disso, Hall (2006) nos mostra que a identidade é construída e por ser fragmentada, incompleta e móvel, causa essas indagações nos participantes. Tais questionamentos auxiliam no estranhamento, reposicionamento e na desconstrução sobre a identidade negra para em seguida ser

reconstruída pelos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa, auxiliando no desenvolvimento da criticidade.

T08 – Turma B (aula 19)

PP: Chicos, ¿es posible una mujer o un hombre alcanzar todas estas características?

@: Sí

PP: Sí, es posible, ¿no?

B5: Tem que ter dinheiro

B1: dinheiro

B5: Igual uma pessoa como eu, para manter o cabelo bom, vai ter que fazer um monte de coisa. Para ter olho claro...

PP: E o que é cabelo bom, B5?

B5: Não sei.

B3: Cabelo bom é lisinho

PP: Isso, mas olha a nossa fala. Tem que ter cabelo bom. O que é ter cabelo bom?

B5: Ah...

B1: Liso. Não pode ser oleoso. Sem caspas

PP: Então o outro é ruim?

B3: Aqueles Bombril

B1: O outro é ruim

B2: Ah, professora, cabelo Bombril, aquilo lá já..

PP: Mas por que é cabelo ruim?

B2: Porque o povo tentou alisar...

PP: Mas por que tentam alisar?

B3: Porque tem vergonha de ter Bombril.

Os alunos começam a discutir entre eles

PP: Tomem cuidado com esse tipo de fala. Então, cabelo bom...

B5: Não tô falando que os outros são ruins, tô falando desse cabelo...

(...)

PP: Eu só quero que vocês parem e pensem que quem tem cabelo crespo é cabelo ruim. Porque é o cabelo da pessoa, é diversidade. E por que o cabelo liso é bonito e cabelo que é mais crespo é ruim?

B1: Porque a gente só vê na televisão...

B3: Porque é crespo...

PP: Porque a gente vê na televisão. Porque falam pra gente que o cabelo...

(...)

PP: Não estou brigando. É exatamente isso que estamos discutindo aqui. O que é ter cabelo bom e ter cabelo ruim? Existe isso? Existe. Existe uma diferença, mas por que existe? (...) Porque alguém impõe e todos os dias na televisão. É difícil você ver um artista com cabelo crespo na televisão. Assim, como a gente vai falar... mulher bonita é só as mulheres brancas, mas existem tantas negras bonitas, por que a gente só coloca as brancas? Tem tanta índia bonita por que nunca falamos? (...) **Quantos índios tem na televisão?**

@: Nenhum.

PP: De artista? Nenhum.

B5: Mas tipo assim, para ser artista não precisa, tem muito artista feio que se leva pela condição de vida que a pessoa nasce.

Neste recorte, observamos que a brecha surge do discurso do participante B5 de que existe um tipo de cabelo ‘bom’. A PP aproveita a brecha – outro saber ingênuo – para desconstruir a ideia de que existe cabelo bom/ruim e dá voz aos participantes para que exponham sua representação sobre cabelo. A atitude curricular da PP, novamente, é questionar, expor sua opinião e trazer exemplos que estão mais ligados à realidade destes sujeitos. Podemos notar que existe outro conflito na interação entre os participantes e a PP, uma vez que ela precisa reforçar seus objetivos e afirma não estar brigando com os sujeitos (PP: *Não estou brigando. É exatamente isso que estamos discutindo aqui*). Nessa fala, podemos inferir que a atitude curricular por algumas vezes (T1, T2 e T08) é um pouco impositiva e sempre contrária à opinião dos participantes, como discutiremos adiante.

Como observamos nos trechos acima, a atitude curricular só pode existir se as brechas emergirem. Em quase todos os trechos, pudemos verificar que a atitude curricular mais comum da PP é o questionamento e a exposição de sua opinião. Como apontado no instrumento anterior – o diário de bordo – a PP relata que não dá espaço para que os participantes pudessem se expor, o que fica comprovado nas gravações: a falta de voz dos sujeitos. Em alguns momentos, notamos que a PP questiona os participantes, afim de, segundo nossas interpretações, fazer com que os participantes mudem suas opiniões, entendendo que a criticidade é subir os degraus e alcançar o topo. Sua concepção de argumentação/criticidade é ainda tradicional, sobretudo nas aulas iniciais, pois entende que os participantes deveriam ter suas opiniões formadas. Além disso, observamos que a autonomia do aluno – um dos pilares da pedagogia Pós-Método – não é desenvolvida pelos participantes

e nem estimulada pela PP, uma vez que toma decisões e faz pesquisas que poderiam haver sido realizadas pelos próprios participantes.

Vale ressaltar que é possível verificar uma mudança na atitude da PP das aulas iniciais para as finais, como observado também no instrumento diário de bordo. Um destes indícios é o papel que assume no diário de bordo e verificado nestas gravações. Além de, na unidade 03, trazer mais exemplos próximos a realidade dos participantes e não impor tanto sua opinião, ainda há o uso da conjunção adversativa ‘mas’ – sempre no começo das orações – que indica aqui oposição e contraste ao que havia sido dito anteriormente pelos participantes. Para ilustrar, trazemos um momento com a Turma B:

T09 – turma B (aula 02)

B5: Mas tem essa diferença, lá no Nordeste, essas coisas... mas que nem, eu não conheço a realidade de lá (...) Mas tipo assim que nem em SP, o governo tá ajudando porque antigamente não tinha oportunidade de estudar, não tinha como comprar material, essas coisas, agora o governo dá o kit inteiro para o aluno, o aluno desperdiça. Aí vai chegar lá na frente e vai ter desigualdade social. Mas quem quis a desigualdade social foi o aluno, não foi. Teve a chance de estudar, mas não quis.

PP: Mas será que é só a chance de estudar?

A: Os caras dá dinheiro para as pessoas. Ninguém mais trabalha, o governo dá dinheiro para eles...

PP: Mas quem disse que as pessoas não trabalham?

B2: Não, o dinheiro... o governo tá dando dinheiro com bolsa...

PP: Mas, gente, a bolsa é só para ajudar essas pessoas a saírem...

B2: Mas as pessoas param de trabalhar...

PP: Mas quem disse isso? Vocês tem dados? Porque o que eu vejo de dados, não é isso. É ajudar... gente, é 70 reais. As pessoas não vivem com 70 reais...

(...)

PP: A bolsa família é um jeito de ajudar a pessoa a sair da miséria e não sei quantos por cento que conseguiu sair da miséria. Hoje no Brasil quase não tem miséria... Não que as pessoas não sejam pobres, mas miséria, o país não vive na miséria... Eu acho que tem que existir sim

B2: Tem, professora, mas para quem é honesto e quem trabalha... Não quem se acomoda lá em casa e espera a bolsa chegar...

(...)

PP: Mas, gente, o que está em jogo aqui é que os comunistas querem igualdade social...

B5: E é sacanagem porque eles não tiveram chances nenhuma...

O uso da conjunção “mas” revela que os argumentos da PP estavam sempre em oposição às ideias dos participantes, talvez na tentativa de convencê-los a mudar de opinião. Dessa forma, esta outra estratégia utilizada pela PP novamente nos mostra que sua concepção de criticidade está vinculada a mudança de opinião dos participantes, sobretudo quando esta não está de acordo com os pensamentos da PP. No entanto, ao nos atentarmos aos dados trazidos anteriormente, observamos que há uma diminuição do uso, pois no início a PP utilizou 06 e 03 vezes, turma A e B, respectivamente, nas aulas finais 02 e 03. Sendo assim, a PP parece adotar outra estratégia: questionar os participantes dando mais exemplos sobre os temas discutidos, como por exemplo, em T8 (PP: *Quantos índios tem na televisão?*). Vale lembrar que os temas das unidades 02 e 03 também estavam mais próximos à realidade dos participantes, o que facilitou exemplificar.

No entanto, ainda que com estas estratégias: oposição, contraste e exemplificação, podemos afirmar – com base nos instrumentos anteriores (ficha de autoavaliação e diário de bordo) e nas gravações das aulas – que o processo de compreensão e as experiências (as anteriores e as que foram vivenciadas pelos participantes em sala de aula), juntamente com as atitudes curriculares da PP observadas anteriormente, auxiliaram na desconstrução, no estranhamento e na reposição destes sujeitos, conforme levantado nas fichas de autoavaliação.

No próximo tópico, observaremos a construção de ideias e opiniões dos participantes e discutiremos se lhes é dada a oportunidade de se expressar e de dar sentido aos textos lidos e aos temas desenvolvidos em sala de aula, bem como a construção dos diálogos entre PP e participantes:

T10 – turma A (aula 3) – A16

A16: É diferente porque ele tinha que ter alguma cultura, alguma raiz com a terra, por exemplo, eu queria que tivesse alguma coisa na minha nação que não tem nas outras. Para a gente manter as nossas raízes. Acho que é isso que o pessoal tá querendo falar (...) manter o contato com a natureza, sem ser influenciado por outras culturas. Por exemplo, tem coisa de fora que eles aceitam que não é tão bom assim.

PP: Mas a gente também aceita a todo momento isso.

A16: Mas acho que teria orgulho de ter algo próprio nosso (...)

A8: Tá tudo errado. Se eles querem os mesmos direitos, vamos lotear aquele pedaço de terra que eles têm lá.

A12: Não tem que ter reserva.

PP: é a mesma coisa que passou ali no filme. Eles estavam na terra, eles são donos das terras, os indígenas já estavam aqui. Vocês não estão entendendo isso. Quando os portugueses chegaram, já existia indígena. Não é uma terra sem dono, ela tinha dono. O que os espanhóis e portugueses fizeram? Mataram com doenças, armas e dominaram as terras.

A1: Mas os mendigos podem ficar na rua e os indígenas podem se apropriar de uma terra?

(...)

PP: E por que os mendigos não têm casa?

A16: Me falaram que para eles terem uma casa, eles têm que ser considerado cidadão. E para ele ser considerado cidadão, ele tem que cumprir seus deveres na sociedade. Os deveres da gente é pagar dívida, pagar IPI, pagar um monte de coisa e eles não pagam essas taxas

PP: E como uma pessoa que mora na rua, que não tem dinheiro nem para comer, vai pagar tudo isso?

(...)

Neste trecho recortado da aula, verificamos que o participante A16 discute sobre a (a)cultura dos indígenas. Observamos que seus argumentos são condizentes com discursos do senso comum ou saberes ingênuos, como discutido anteriormente, sobre a maneira como a identidade indígena é construída. Além disso, apesar de não se identificar com tal cultura – uma vez que se distancia, utilizando ‘eles’ – deixa a cargo dos indígenas preservar as raízes da nação e os considera seres que não podem participar da globalização, como também apontado no T02. A PP, para se opor à opinião do participante, utiliza a conjunção ‘mas’, que marca também a exposição de sua opinião.

Em outro momento, a partir da pergunta feita pela PP, A16 encontra espaço para mostrar sua visão sobre o assunto, no entanto, dessa vez, para que sua opinião tenha mais valor e seja reforçada, traz uma voz desconhecida para o diálogo: “*Me falaram que para eles terem uma casa, eles têm que ser considerado cidadão*”, utilizando o verbo na 3ª pessoa do plural para marcar a indeterminação do sujeito. Neste momento, para que outros participantes pudessem ter a oportunidade de outros participantes opinarem, a PP poderia ter solicitado em vez questionar A16 ou expor a sua opinião.

T11 – turma A (aula 17) – Construção coletiva

A2: Perai, esse ai não é Vietnã?

A16: Deve ser, olha a cara dele.

A2: Olha essas letras

A1: Olha a cara dele..

A2: Perai, vamos ver direitinho, o que tá escrito no... É isso aí mesmo, Vietnã.

A16: Vietnã?

A2: Eu acho que é Vietnã. Olha isso ai

A1: Gente, tem Angola tbm.

A16: Angola já foi lá em cima na mulher

A5: Eu acho que o Neymar é da Russia.

A16: E agora esse aqui? É o que?

A5: Viu, A16, eu acho que o Neymar é da Russia.

A16: Rússia?

A2: Professora, por que você não colocou coreano? Eu tô muito triste, tá? Acho que você devia ter pegado coreano. Coreanos são mais bonitos

(...)

A16: Italia.

A5: Olha a cara dele de chefe de cozinha

A2: 15 perfumes (lendo)

A16: Se é perfume...

O recorte trazido revela um momento em que os participantes, sem a interferência da PP, construíram sentido de maneira coletiva sobre seus estereótipos sobre nacionalidades a partir de algumas capas de revista da unidade 03. Souza (2011) mostra que o processo de significação é um ato coletivo e sócio-histórico, “no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.” (idem, ibidem, s/p). Compreendemos que para a construção de significação, os participantes discutem, se escutam e conseguem chegar a um sentido juntos. Além disso, a brecha de A5 não é percebida pelos participantes que não o questionam, pois o fato de haver interação entre os participantes sem a intervenção da PP não significa que são momentos de ressignificação ou que as brechas que surgem são aproveitadas.

T13 – turma B (aula 2) – B2

¿Cómo sería América hoy si las cosas hubieran sido diferentes?

PP: Como seria nossa sociedade hoje? Lembrando que os incas não eram pessoas burras, eles tinham alto conhecimento em Medicina, Astronomia, Agricultura...

B2: Da América, eles são o único povo que não desenvolveu nenhum método de escrita...

PP: Mas existia a língua falada. E eles desenvolveram sim a escrita, a metalúrgica...

B2: Não desenvolveram não

PP: A escrita ideográfica sim.

B2: Então a história que a gente aprendeu na escola está errada?

PP: Eles têm escrita, gente. Tem um que tem escrita sim...

B2: Certeza, professora?

PP: Quem que falou que não tem?

B2: Tá no livro...

B1: da escola

B2: Tá no livro da escola. A professora ensinou, caiu na prova. A gente está aprendendo isso, professora

B1: A gente está aprendendo isso agora

PP: Eu vou consultar de novo aqui, mas eu acho que tem. Enfim...

B2: (...) é um negocinho tipo um cordão que eles calculavam quantidades lá

PP: Matemática?

B2: Essa coisa de matemática...

PP: Matemática, astronomia, medicina, metalúrgica, agricultura...

B3: Quem?

PP: Os incas. Então, cómo sería América hoy si las cosas hubieran sido diferentes? Vou pesquisar aqui...

- Os alunos começam a discutir entre si sobre a questão

PP: É, eles não têm mesmo, mas tinha algum tipo de coisa que eles faziam, mas ninguém conseguiu identificar o que era. É uma sociedade oral, não tinha escrita...

B3: Eles não sabem ler nem escrever?

PP: Não. Eram sociedade orais, eles passavam, existia sempre uma pessoa e que passa o conhecimento para outras pessoas. A escrita é um advento nosso...

(...)

No recorte destacado, os participantes e a PP estão discutindo sobre o legado inca e B2 – a partir de seus conhecimentos escolares – diz que foi o único povo americano que não

desenvolveu a escrita. A PP o questiona, porém o participante está seguro, uma vez que está amparado pelos livros didáticos e pela disciplina de história que não podem ser questionados. Depois de pesquisar, a PP busca em outras fontes e conclui que B2 estava certo. No entanto, o que nos chama a atenção nessa situação é crença de que tudo que estiver no livro didático ou for dito pelo professor está correto. Observamos, segundo Siqueira (2010 *apud* Duboc, 2012, que muitas vezes o livro didático traz o problema do “mundo plástico do livro didático” (Siqueira 2010 *apud* Duboc, 2012, p.56), ou seja, a homogeneização ideológica da língua/cultura/discurso presente nos livros. Pensando nisto, o papel do professor não é o de excluir este material, mas lê-lo criticamente a fim de ajudar os alunos a desconstruírem esse mundo trazido pelo livro didático, apontando para uma expansão do conhecimento e problematizando a diversidade cultural. Faz-se necessário que o aluno aprenda a questionar o professor, a instituição, o material didático, o currículo, para que, finalmente, consigam desenvolver a criticidade, a autonomia e a agência no processo discursivo.

Neste episódio, nota-se a agência de B2, que consegue não só tomar a palavra de PP, mas também argumentar e confrontar seu discurso. Agência pode ser entendida, segundo Stern (2010), como a habilidade de trazer efeitos para (re)construir o mundo. Ao retomar os dados, nota-se que B2 é um participante bastante ativo, tendo entregado todas as fichas de autoavaliação. Por outro lado, nota-se a PP reconstruindo seu conhecimento a partir da intervenção de B2, ela teve que pesquisar (on line) e pode, na mesma aula, desconstruir e construir o conhecimento junto com os estudantes.

T14 – turma B (aula 03) – discussão coletiva

B2: Haveria mais incas, haveria mais aztecas, haveria mais maias. E eles iam lutar como?

PP: Eles não lutavam. Os incas resolviam de forma pacífica...

B2: Eles iam matar os filhos deles...**Ia ter mais nojeira e menos pessoas civilizadas...**

PP: E a gente não faz isso? Eles não eram civilizados?

B2: Muito não...

PP: Por que não, gente?

B2: Eu acho..

PP: Por que não?

B2: Eles não tinham internet, eles não tinham nada

PP: E isso é civilização?

B1: A internet separa as pessoas...

B2: Não...

B1: Eu acho que a Internet separa as pessoas...

B2: Separa não...

B1: Porque se você fica no computador ou no celular, você não conversa com a pessoa...

B6: É

B2: Não

B4: eu converso com gente que está lá no...

PP: A gente continua matando as pessoas, a gente continua...

B2: Então, professora...

B3: A gente?

PP: A gente, sociedade... a gente, pessoas...

B2: Querendo ou não, se não existisse guerra, a população ia estar muito maior, mais gente passando fome... um monte de coisa. **Então, tem que haver guerra...**

B5: **Acha que tem que haver guerra? Professora, eu penso o contrário...** porque, tipo assim, se naquela época, eles construíram tudo aquilo, eu acho que só o conhecimento de construir aquela cidade imensa e que não tinha tanta época assim, eu acho que a gente estaria bem mais desenvolvido, não da escrita, mas nesse tempo que eles começaram a construir essas coisas, eu acho que eles podiam ter prevalecido e a gente estaria bem mais desenvolvido e melhor porque aí...

PP: Mas a escrita é só para manter uma coisa. A escrita serve para a gente ter um documento oficial. (...) Muita coisa se perdeu dos incas porque não foi escrito, mas não que eles não são desenvolvidos porque não tinham a escrita...

B5: Mas tipo assim, acho que se não fosse a escrita, se os espanhóis não tivessem vindo, acho que principalmente a América do Sul, essa parte aqui seria bem mais desenvolvida porque...

B2: A gente ia ser descendente de inca...

PP: Não sei, porque a gente está tão longe deles...

B2: Mas professora, do jeito...

PP: Não sei, do jeito que o Império estava sendo expandido..

B5: A gente ia ser mais desenvolvido, porque se naquela época eles fizeram tudo aquilo (...) Só o conhecido deles de fazer tudo aquilo (...) então o conhecimento deles era de mais, então eles fariam bem mais coisas que a gente está fazendo...

B2: Mas sempre vai haver alguém que quer dominar o outro...

PP: Eles expandiram o Império, mas eles não matavam para expandir...

B2: Eles dominavam...

PP: Eles dominavam e eles não impunham uma língua. No entanto que existiam 700 idiomas no meio do Império todo. Era muita língua num império. Então, não é uma imposição que nem foi com os espanhóis e portugueses, vocês têm que aprender a nossa língua... e aí acabou difundindo a língua pelo continente inteiro quase até chegar no México...

B5: O que eu acho legal, tipo assim, é que eles davam liberdade para os povos e nem por isso caía matando. Isso que eu acho legal deles... acho que a gente podia estar bem melhor se os espanhóis não tivessem vindo...

PP: Então eu queria que vocês pensassem um pouco nisso, como seria a 17?

No recorte trazido da Turma B, observamos que existe a discussão dos participantes B1, B2, B5 sobre o desenvolvimento da civilização inca. Nesse sentido, o embate ocorre, sobretudo, entre B1 e B5 que não entram em um acordo sobre o tema. Como dito anteriormente, o conflito e o embate de ideias e de visão são saudáveis, pois auxiliam na construção de novos sentidos. Sabemos que a coleta de dados se deu em um curto período de tempo e não podemos verificar se houve reconstrução de sentidos, no entanto, ao verificarmos a resposta de B2 na ficha de autoavaliação 01 (Quadro 22 – desconstrução), temos:

B2: “Não um “tema”, mas a partir do dia em que assisti o filme “Diário de motocicleta” as ideias de Che Guevara, tudo que ele enfrentou e fez. Amei a parte em que eles ajudaram os leprosos. Se a humanidade pensasse mais no seu próximo...”

Ao compararmos as respostas de B2 do T14, podemos inferir que, depois das atividades com o filme e os embates com os outros participantes e a PP, B2 sinaliza uma nova construção de sentido, apontando que conseguiu se ouvir escutando o outro. Entendemos que:

(...) a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (SOUZA, 2011, s/p)

Assim, ao entrar em contato com a história de Che Guevara e dialogar com os demais participantes e a PP, o discurso de B2 não é mais a favor da guerra, mas sim a favor de que a

humanidade passe a pensar mais no próximo. O participante B2 mostra que quando o sujeito consegue perceber a heterogeneidade de conhecimentos e sentidos, seu discurso torna-se menos violento.

T15 – turma B (aula 03) – B6

Pergunta sobre a ‘Revolución sin tiros’

B2: Eu acho que esse sentido de tiros que ele falou foi uma pessoa que não aceitou...

PP: De tiro mesmo. De briga. De embate, por exemplo, a Revolução Cubana, quando ele foi pra Cuba, uma das críticas que existem contra o Che é que ele usou armas. Foi uma guerrilha armada. Então, para eles conseguirem fazer a revolução, eles tiveram que matar... (...) O que vocês pensam... (...)?

B5: Não

B6: depende da pessoa... tem pessoas assim que...

PP: Mas a gente não está falando de uma pessoa. A gente não faz revolução com uma pessoa (...) Como? O que vocês acham? Eu não sei, gente. Eu tenho a minha opinião, mas eu quero saber a de vocês. E se não for com tiros, como vocês acham que a gente pode fazer uma revolução? Como a gente pode mudar as coisas?

Como discutido anteriormente em alguns trechos, verificamos que a PP, apesar de tentar abrir espaço para que os participantes se posicionem, não deixa o turno por muito tempo com eles. Isto fica mais perceptível ao contabilizarmos os turnos de fala, como por exemplo, a aula 02 da Turma B em que temos a seguinte divisão sobre quem detém o turno: 45 – PP, 1 – B1, 11 – B2, 4 – B3, 0 – B4, 8 – B5 e 1 – B6. Neste instrumento, em alguns momentos, a PP reclama que os participantes não discutem os temas levantados, no entanto, ela não percebe que não lhes dá a chance de exposição sem serem questionados ou contrariados por ela.

Em alguns momentos, como nos trechos 11 e 14, notamos que existe a discussão coletiva dos assuntos, em que os participantes a partir de seus conhecimentos prévios questionam, desconstroem e reconstroem as ideias dos outros participantes. Assim, afirmamos que estes movimentos são importantes para que os sujeitos sejam mais participativos, críticos e agentes do processo discursivo.

Apesar de algumas atitudes da PP sinalizarem um ensino mais tradicional, mais centralizado no professor e com conceitos, no princípio, que não condiziam com a perspectiva dos Letramentos Críticos, conforme analisado nos outros instrumentos, notamos que existem

alguns esforços da PP em romper com esse modelo de ensino. Sobretudo, ao tomar como base teórica os Letramentos Críticos e assumir a postura crítica; e questionar as ideologias subjacentes ao ensino, a visão dos participantes e a sua própria.

Vale ressaltar que, já existe outro tipo de profissionalização docente, entendida aqui, segundo Luke, Woods e Wier (2013) *apud* Monte Mór (2015), como *profissionalismo adaptativo*:

(...) refere-se à habilidade de interpretar os currículos, engajar com a diversidade de aprendizes e de contextos escolares; de tomar decisões relevantes e efetivas sobre o que modificar, alterar e adaptar no currículo considerando o estilo de aprendizagem, o ritmo, as habilidades e a bagagem dos aprendizes (p.31)

Apesar de ser difícil a transposição da teoria à prática, podemos observar que existe a tentativa por parte da PP, que procurou se aprofundar nas teorias dos Letramentos Críticos e do Pós-Método, dar oportunidade e espaço aos participantes se expressarem e em ser a *articuladora* de outras vozes e opiniões na sala de aula, além de identificar as brechas que emergem na sala de aula e buscar uma atitude curricular que permita abrir espaço para que os alunos possam questionar, desconstruir e se reposicionar, trazendo suas experiências e conhecimentos para dentro da sala de aula. A PP também pretendia que os alunos se tornassem cidadãos mais conscientes dos discursos hegemônicos e do senso comum e que aprendessem a escutar suas próprias leituras, conduzindo-os à reflexão crítica, para que, finalmente, se apropriassem do seu processo educacional e discursivo.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

Guimarães Rosa

Pudemos observar, a partir dos resultados obtidos primeiramente, que as concepções de língua, de leitura e de aprendizado de grande parte dos participantes estavam distantes da perspectiva dos Letramentos Críticos. Isso porque estes entendiam a língua como uma lista de palavras e a leitura como um modo de se elevar ou uma maneira de escrever melhor e não consideravam as marcas ideológicas, históricas e discursivas, características estas que devem ser consideradas para o ensino na perspectiva dos Letramentos Críticos. No entanto, pudemos verificar que alguns participantes, em alguma medida, após as discussões e os questionamentos levantados ao longo do curso, desenvolveram a criticidade. Isso porque entendemos que esta concepção envolve outras formas de construir conhecimentos e identificamos nos dados selecionados momentos em que estes estranharam e desconstruíram alguns discursos e se reposicionaram – a partir também das suas próprias experiências e entendimentos –, atribuindo e construindo novos sentidos coletivamente.

Averiguamos que a PP também passa pelo processo de desconstrução da própria prática docente, da concepção de ensino e da noção de criticidade. Podemos afirmar que esse movimento só foi possível, uma vez que ela se preocupou com questões da sua prática docente e, assim, assumiu também o papel de pesquisadora, desenvolvendo ao longo desta pesquisa, segundo Abrahão (2009), uma abordagem crítica e reflexiva que permitiu a auto-observação, a autoanálise e autoavaliação de suas práticas docentes, visando questionamentos e mudanças.

Retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho e, dessa forma, sintetizamos os resultados obtidos.

1. Quais estratégias o professor utiliza para desenvolver os Letramentos Críticos e de que forma os alunos avaliam essa abordagem?

Ao nos determos a esta pergunta de pesquisa, encontramos quatro estratégias que a PP utiliza para desenvolver a teoria os Letramentos Críticos, são elas: a) preparação do material didático; b) percepção das brechas; c) atitude curricular e d) desenvolvimento da autonomia/agência.

Sendo assim, a primeira estratégia, diz respeito à preparação do material didático que foi elaborado, como dito anteriormente, de acordo com o perfil, os interesses e as

necessidades dos alunos. Vale ressaltar, mais uma vez, que o agenciamento crítico não está presente nos materiais didáticos, apesar do material poder favorecer o agenciamento, mas sim na postura do professor em encontrar as brechas no processo de ensino, utilizando material preparado por ele ou fornecido pela instituição, por exemplo. Além disso, o professor não precisa tratar de assuntos polêmicos para auxiliar o desenvolvimento da reflexão e da criticidade. Escolhemos preparar o material por 3 razões: a primeira diz respeito à inexistência de um material próprio fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para a disciplina de língua espanhola (como acontece com as demais disciplinas), outra razão é pelo fato do currículo do CEL dar liberdade e autonomia para o professor. A terceira razão está baseada na concepção de planejamento da pedagogia Pós-Método, a *particularidade*, e na perspectiva dos Letramentos Críticos, a *localidade*, uma vez que ambos conceitos compreendem que cada instituição escolar tem seus próprios contextos, aprendizes, currículos e docentes. Dessa forma, buscamos desenvolver os temas de interesse dos participantes e que estivessem próximos às suas realidades e atividades adequadas ao perfil destes sujeitos. No entanto, avaliamos que para promover oportunidades de reflexões, algumas adequações foram necessárias, sobretudo, nos tipos de questionamento e de atividades e na postura da PP. Notamos que a recepção do material didático por parte dos participantes, na ficha de autoavaliação 03, de uma maneira geral, foi positiva e o rendimento dos participantes parece ter crescido no decorrer do curso. A unidade 01 – que havia recebido alguns termos negativos na avaliação – depois de um pequeno distanciamento temporal, os participantes deram outro sentido, apontando a atividade do mochilão favoravelmente. Tal atividade fez com que fizessem pesquisa na internet e tivessem a oportunidade de montar a viagem. Esta unidade é a que possui o tema mais distante da realidade destes participantes, motivo este que talvez tenha sido o que mais auxiliou estes sujeitos a estranharem, a desconstruírem e a reposicionarem os sentidos atribuídos anteriormente.

A estratégia seguinte está relacionada às brechas que emergem a todo momento na sala de aula. No entanto, para que elas sejam percebidas, o professor precisa compreender, conforme o parâmetro da possibilidade aponta (Kumaravadivelu, 2006), que existem poder e dominância em qualquer ensino e reforçá-los criaria mais desigualdade social e, acrescento aqui, preconceitos e violências relacionadas às questões de gêneros, etnias e classes sociais. As brechas estão relacionadas não somente aos movimentos feministas, aos direitos gay e aos movimentos antirracistas, mas também a temas que aparentemente são comuns e carregam consigo estereótipos, como por exemplo, as datas comemorativas, comidas típicas, etc. Dessa forma, verificamos que as brechas surgiram de diferentes perspectivas: da fala dos

participantes, da suposição da PP e do próprio material didático. Dentro das brechas encontramos discursos hegemônicos, violentos e preconceituosos, além de alguns fazerem parte do senso comum – saber ingênuo (Freire 2005 *apud* Souza, 2011). Podemos afirmar que, a partir de todos os recortes trazidos para serem analisados, não nos deparamos com as brechas sendo percebidas e aproveitadas por estes participantes. Assim, estes participantes não desenvolveram a agência, uma vez que também a entendemos como (Ahern, 2010) a pessoa que é engajada e que possui a habilidade de trazer os efeitos para (re)construir os sentidos.

Verificamos também que as brechas não foram aproveitadas como esperado, pois os participantes e a PP ainda estão, de alguma maneira, ligados à educação tradicional em que o professor é visto como centro do processo, ou seja, é ele o detentor do conhecimento e os alunos são capazes de trilhar o caminho indicado pelo professor. Compreendemos que a postura da PP colabora para isso, pois muitas vezes impõe e dá sua opinião sobre os assuntos discutidos sem dar espaço para os participantes ou podendo-os, pois em lugar de perguntas provocadoras, apresenta asserções. Esta concepção não é possível dentro da perspectiva dos Letramentos Críticos, pois esta tem como objetivo fazer com que os alunos questionem as ideologias presentes no material didático, na instituição, no professor e que se entenda como sujeito, trazendo suas experiências para o ato de ler e construir significado, tornando-se agentes do processo discursivo.

As brechas só são aproveitadas quando entram em combustão e, para que isso ocorra, necessita da atitude curricular (Duboc, 2012) do professor. O professor, conforme trazido por Kleiman (2005), precisaria ser letrado e ter a consciência que seu trabalho é também político. Verificamos, a partir das análises dos dados, que há momentos em que a PP possui tal atitude frente às brechas que surgem na sala de aula. Além disso, pudemos perceber que ela se dá três formas diferentes: questionamento, imposição e exemplos. Algumas atitudes da PP são permeadas de questionamentos, a fim de fazer com que os participantes reflitam e sustentem suas opiniões e visões. Observamos aqui que a concepção de criticidade que a PP possui está ligada à noção tradicional em que o sujeito, para ser crítico, precisa de uma opinião formada, fechada e com argumentos consistentes, ignorando que é no estranhamento e na desconstrução que se desenvolve a criticidade.

Outra característica da atitude curricular desta PP é a imposição de sua opinião, na tentativa de fazer com que os sujeitos envolvidos mudem suas maneiras de ver o mundo, ou seja, notamos que, mesmo ao tentar questionar os participantes, expõe sua visão. Esta estratégia não foi muito bem avaliada pelos participantes e observamos algumas vezes que a

PP precisa reforçar o papel que assumiu – o de provocadora – e esclarecer que não é a detentora da verdade e do saber. E, por último, em outros momentos, a PP utiliza alguns exemplos próximos à realidade destes participantes, para auxiliá-los a pensar a partir de outras perspectivas.

A estratégia da atitude curricular é importante, uma vez que, segundo a pedagogia Pós-Método, o professor é considerado o coração, pois é ele quem auxiliará o aprendiz a encontrar as ferramentas para se libertar. Na perspectiva dos Letramentos Críticos, o professor é o articulador de muitas vozes, visto que é ele quem colocará a diversidade da língua em cena, expondo os aprendizes a diferentes textos, visões, discursos e modos de ler e de construir sentido. Entendemos que os meios assumidos pela PP, não foram os mais adequados ou bem avaliados pelos participantes desta pesquisa. Sendo assim, compreendemos que a maneira que mais poderia ter auxiliado é o direcionamento das questões aos demais participantes para que estes pudessem também pudessem compartilhar suas opiniões, auxiliando na desconstrução, no desenvolvimento da criticidade e no aprender a se ouvir escutando o outro e as outras vozes.

A última estratégia – uma das mais desafiadoras – é auxiliar no desenvolvimento da autonomia e da agência dos participantes. O conceito de autonomia, trazido aqui pela pedagogia Pós-Método, segundo as discussões de Kumaravadelu (2006), é entendido pela visão ampla (*broad view*) que busca desenvolver a capacidade de aprender a aprender para que possam assumir o controle de seu aprendizado e que neste aprendizado esteja incluída a capacidade de libertar-se e tornar-se um pensador crítico. A agência, vista a partir dos Letramentos Críticos, Jordão (2010) é mais amplo que simplesmente a ação, pois, é um agir no processo discursivo de construção de sentido.

Dessa forma, observamos, na análise de dados, que a autonomia não foi encorajada pela PP, sendo evidenciado em suas falas – no diário de bordo e nas gravações. Além disso, como discutido anteriormente, a promoção da autonomia pode ocorrer ao serem fornecidas oportunidades aos aprendizes para que levem à sala de aula seus próprios tópicos e materiais para discussão. Verificamos que esta oportunidade de encontrar conteúdos para serem abordadas em aula não ocorreu, apesar do questionário traçando os interesses. A PP poderia, por exemplo, ter encorajado os participantes a assumir sua aprendizagem. Sobre a agência, os participantes desenvolvem a criticidade, na medida que desconstruem e estranham alguns discursos hegemônicos, no entanto, não sinalizam a construção de sentido e de representações no processo discursivo.

Observamos que os participantes desta pesquisa não avaliaram positivamente a abordagem utilizada pela PP, uma vez que, segundo os dados, fica evidente a existência de alguns embates, sobretudo com o material utilizado, a concepção de língua e a condução das aulas. Verificamos que os participantes, apesar de terem mais facilidade em aprender com atividades de compreensão leitora e auditiva, disseram sentir-se mais animados com atividades mais dinâmicas, como a elaboração do mochilão e do vídeo. Houve enfrentamento também entre a concepção de língua, pois os participantes entendiam a língua a partir de uma concepção estruturalista, visto que reduziam a língua ao vocabulário aprendido das unidades estudadas. Na perspectiva dos Letramentos Críticos, no entanto, a língua é discurso, “espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e do mundo” (Jordão, 2015, p. 73) e os sentidos são construídos na cultura e na sociedade.

A postura da PP durante a condução das aulas também foi vista de maneira conflituosa porque ela expõe sua opinião, algumas vezes de maneira impositiva, e não abre espaço para que os alunos se expressem e opinem a partir de suas experiências e seus conhecimentos. Assim, os participantes silenciam e não lhes é dada a oportunidade de atribuir sentidos coletivamente. Sendo assim, estas são as estratégias encontradas pela PP para desenvolver os Letramentos Críticos com estudantes de língua estrangeira – o espanhol – em uma escola pública e as percepções que tivemos a partir dos dados selecionados obtidos através dos diferentes instrumentos de coleta de dados sobre a reação dos estudantes que participaram da pesquisa.

2. Como se caracterizam a preparação e a atuação do professor de língua espanhola¹⁰⁹ na perspectiva dos Letramentos Críticos?

Para que a PP se preparasse e atuasse na perspectiva dos Letramentos Críticos, primeiramente, ela precisou assumir o papel de professora reflexivo (Abrahão, 2009) e entender o profissionalismo adaptativo (Monte Mór, 2015). Assim, pôde refletir de maneira crítica sua prática docente, valorizando seu conhecimento pessoal, buscar alternativas para construir sua própria teoria prática e, finalmente, podendo empoderar-se, (Viana, 2007) como professora e pesquisadora. No entanto, esta foi a maior dificuldade, pois houve certa complexidade em jogar o duplo papel de professora e pesquisadora e distanciar-se dos dados para poder analisa-los. Compreendeu também que os alunos trazem diferentes formas de

¹⁰⁹ Neste caso da PP, visto que não há como generalizar.

aprendizado e que devem ser consultados no processo do ensino, além de entender que os estudantes são sujeitos com corpos e que, segundo Moita Lopes (2006), estão inscritos em posicionamentos discursivos a partir das suas classes sociais, gênero, etnia, etc. Ou seja, que os alunos são sujeitos com histórias, maneiras diferentes de se inserirem no mundo e interesses e perfis diferentes.

Outro fator necessário, para que a PP se preparasse e atuasse na perspectiva dos Letramentos Críticos, foi revisitar o conceito de criticidade. Quando começamos nossa coleta de dados, ela possuía uma visão de criticidade bastante tradicional e esperava de seus alunos uma opinião formada, acabada e com argumentos convincentes. No entanto, neste processo que envolve a pesquisa, a partir das discussões e das leituras, a PP teve sua visão desconstruída e passou a entender que a criticidade é uma outra forma de construir significado; que é importante as experiências que o leitor traz para o ato de ler e de construir sentido e, finalmente, que é o processo de desconstrução, estranhamento, reposicionamento, deslocamento.

Vale ainda ressaltar que, concordamos com Janks e Vazquez (2011), ao compreenderem que a criticidade não é o ponto final, mas a reconstrução ética e a transformação social são. E a mesma pergunta trazida anteriormente, ainda ecoa:

Como a educação pode contribuir para um mundo no qual nossos estudantes de todos os níveis se tornem agentes da mudança? Como nós podemos formar estudantes que possam contribuir para maior equidade, que possam respeitar a diferença e viver em harmonia com os outros e que possam desempenhar um papel de protetores do meio ambiente? (idem *ibidem*, p. 227, tradução nossa).¹¹⁰

A PP preparou o material didático na tentativa de as brechas aparecerem dele, no entanto, ela não estava preparada para as brechas que emergiriam dos discursos dos participantes. Além disso, as brechas não entram em combustão sozinhas e, para que isso aconteça, é necessário que o professor tenha uma atitude curricular para queimar (Duboc, 2012). Sendo assim, a PP precisou entender que seu trabalho também é político para se colocar na posição de pensadora crítica e perceber os discursos hegemônicos, preconceituosos e que pertencem ao senso comum que pudessem surgir para auxiliar seus alunos a estranhá-los e a desconstruí-los e a se reposicionar, se assim o desejarem. Dessa forma, os conceitos de

¹¹⁰ No original: “How can education contribute to a world in which our students at all levels of education become agents for change? How can we produce students who can contribute to greater equity, who can respect difference and live in harmony with others, and who can play a part in protecting the environment?” (JANKS, 2013, p. 227)

agenciamento crítico (perspectiva dos Letramentos Críticos) e de parâmetro da possibilidade (pedagogia Pós-Método), auxiliaram a entender o papel que a PP assumiu para desenvolver a criticidade e a agência dos aprendizes.

É importante desenvolver nos alunos e, sobretudo, no próprio professor o ‘exercício da suspeita’ que pode ser promovido pedagogicamente ou educacionalmente. Monte Mór (2015) discute que tal atitude “pode gerar uma crise nos sentidos e nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção crítica” (idem, *ibidem*, p. 39). Assim, a PP precisou praticar tal exercício para perceber os discursos que fazem parte do senso comum para gerar combustão nas brechas encontradas.

Por fim, o desafio maior, foi conseguir desenvolver um trabalho com os Letramentos Críticos, compreendendo o contexto, os sujeitos, os docentes e os currículos que estão por detrás. Um ensino que foque e entenda a localidade e a particularidade, para que também esteja conectado com o global. Além disso, que consiga romper com a educação tradicional e finalmente dar espaço aos sujeitos que estão envolvidos, fazendo com que eles aprendam a escutar suas leituras e a se ouvir escutando outros sujeitos. Nesse sentido, ao fim desta pesquisa, a PP pôde perceber que, de fato, os participantes não são recipientes vazios, eles trazem consigo bagagens e experiências que devem ser percebidas e escutadas para que possam perceber-se como agentes da transformação. Tal transformação social citada diversas vezes durante a pesquisa está associada com o desenvolvimento da criticidade dos alunos para que estes possam estar atentos e não se deixarem cativar por uma perspectiva ou visão. Sendo assim, que percebam-se como construtores de sentidos e agentes do processo discursivo e que tal construção se dará sempre na coletividade.

Ao término desta pesquisa, observamos que a PP se desconstruiu, muito mais que se construiu como professora ou pesquisadora. Isso porque refletiu durante as leituras, as discussões e a análise dos dados e deparou-se com uma professora bastante impositiva e que não abre espaço para que os alunos se expressem. Nesse sentido, as leituras a auxiliaram a ver-se e a ouvir-se como professora e, com a convivência com os participantes, a repensar sua própria prática docente.

Sugestões para trabalhos futuros

Compreendemos que há aspectos que foram tangenciados nesta pesquisa e que podem ser objeto de futuros estudos. Uma vertente que destacamos é a possibilidade de desenvolver outros mecanismos que encaminhariam os alunos a um agenciamento crítico, uma vez que os utilizados nesta pesquisa não foram avaliados positivamente pelos sujeitos envolvidos. Outro aspecto que poderia gerar pesquisa é sobre as estratégias que mais auxiliam as atitudes e construções de sentidos frente aos textos. No campo da formação inicial e em serviço, consideramos importante os estudos e as discussões sobre a perspectiva dos Letramentos Críticos, uma vez que a entendemos como uma ‘igreja aberta’ e que abre espaço às diferentes escolas, currículos, alunos e professores. Estudos que podem contribuir para as pesquisas na área de linguística aplicada e ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Referência Bibliográfica

ABRAHÃO, M.H.V. “Ensino de Língua Estrangeira e Formação de Professores na Perspectiva Pós-Método”. In: Letras em Jornada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009, p. 175-190

AHEARN, L. M. “Agency and language.” In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.O.; JAPERS J. (eds.). Handbook of Pragmatics, 2010, p. 28-48. Disponível em: https://www.academia.edu/1829949/Agency_and_Language . Acesso em: 14. out. 2014

ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. Horizontes de Linguística Aplicada. Brasília, v. 3, n.1, p. 7-18, 2004.

BAPTISTA, L.M.T.R. “Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol”. In: Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119 – 136.

BARROS, C. S; COSTA, E. G. M. “Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol.” In: Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85 – 118.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagem, código e suas tecnologias. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de educação básica. Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BURNS, A. Doing Action Research in English Language Teaching: a guide for practitioners. New York: Routledge, 2010.

_____. Collaborative Action Research for English Language Teachers. New York: Cambridge University Press, 1999.

CERVETTI, G. et al Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, 2001. Disponível em: <https://resources.oncourse.iu.edu/>. Acesso em: 10 out. 2015.

CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.

DUBOC, A.P.M. Atitude Curricular: Letramento Crítico nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012

_____. “Letramento crítico nas brechas da sala de línguas.” In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R. F. Letramento em terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

_____. English Language Teaching and Assessment from the Perspective of the New Literacy Studies, s/d (Disponível em: <http://teslon.org/handouts09/SBL-%20English%20Language%20Teaching%20and%20Assessment%20and%20the%20New%20OLiteracy%20Studies%20-%20Duboc.pdf>). Acesso em: 25 out 2014.

DUBOC, A.P.M.; GATOLIN, S. R. B. “Letramentos e Línguas Estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso”. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.) Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas. Vol.1. Campinas: Pontes, 2015.

ERES FERNÁNDEZ, G.; GONZÁLEZ, N. T. M. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira – Espanhol. In: Brasil. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1, p. 125 – 164.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In.: MOITA LOPES, L.P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010, 238 f.

GOMEZ, G. R; FLORES, J; JIMÈNEZ, E. Metodologia de la Investigacion Cualitativa. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GONZÁLEZ, N.M. “Desejos, crenças e projetos que marcam o percurso do ensino de E/LE no Brasil”. In: FANJUL, A. P, CASTELA, G. S. (Org.) Línguas, políticas e ensino na integração regional. Cascavel: ASSOESTE, 2011, p. 131-151.

GRIFFE, D.T. “Data from diaries and journals”. In: An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data. University of California, M.E. Sokolik, 2012, p. 199-213.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. In Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A. Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992, p. 37-49.

JANKS, H. "Critical literacy in teaching and research". *Educational Inquiry*, South Africa, vol. 04, n. 01, june, 2013. <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/download/22071/28807>. Acesso: 03 de nov. 2014.

_____. "The importance of critical literacy" *English Teaching: Practice and Critique*, New Zealand, vol. 11, n. 01, May, 2012. Disponível em <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2014.

JANKS, H; VASQUEZ, V. "Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique". *English Teaching: Practice and Critique*, New Zealand, vol. 10, n. 01, may, 2011. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1ed.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2014.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras (Online)*, v. 26, p. 427-442, 2010.

_____. "Birds of diferente feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa". In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R. F. *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 195-207.

_____. "Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?". In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 69-90.

KALANTZIS, M; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

_____. *Language Education and Multiliteracies*. In Stephen May and Nancy H. Hornberger (Eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1, Springer, 2008, p. 195-211.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, Neide T M. *Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, São Paulo, 1999, v. 9, p. 11-19.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

_____. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. TESOL Quartely, Georgia, US, 1994, v. 28, n.1, p. 27-43.

_____. "A linguística aplicada na era da globalização". In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

_____. “Sampling ‘the new’ in New Literacies”. In.: KNOBEL, M.; LANKSEAR, C. (Eds.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2007, p. 1 – 24.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1999.

LEFFA, V. J. “Metodologia do ensino de línguas.” In.: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de língua estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236

LUZ, D.S.B. A música como instrumento de aprendizagem nas aulas de espanhol como língua estrangeira. *Norte Científico*, v. 4, 2009, p. 51-60.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *SIGNÓTICA*, Goiânia, vol. 9, n.1, 1997.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MASSAROTTO, F. A. O planejamento da disciplina de língua inglesa da terceira série do ensino médio e suas relações com a proposta curricular do estado de São Paulo e o currículo de Língua Estrangeira Moderna. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2012.

MOITA LOPES, L. P. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado.” In.: MOITA LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-44.

_____. “Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.” In.: MOITA LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MONTE MOR. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. *Periódicos Científicos Unilasalle*. Canoas – RS, v. 8, nº. 1 e 2, 2008. <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/viewFile/703/534>. Acesso em: 08 mar. 2015

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a 'diferença'. *Polifonia*, v. 21, p. 234-253, 2014.

_____. “A profissionalização do professor de línguas estrangeiras e o projeto educacional.” In.: TONELLI, J. R. A; BRUNO, F. A. T. C. *Ensino-Aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.21-41.

_____. “Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares”. In.: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 69-90.

PARAQUETT, M. “Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros.” In.: Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 137 - 156.

PRABHU N. S. There’s no best method: why? TESOL Quartely, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em: <http://course1.winona.edu/hshi/documents/Prabhuonpostmethod.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014

PEENYCOOK, A. “Uma linguística aplicada transgressiva.” In: MOITA LOPES, L.P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67 - 84

RICHARDS, K. Trends in qualitative research in language teaching since 2000. Language Teaching Cambridge Journal, 42: 02, 2009, 147-180

ROCHA, N.A; LARROSA, M.P. “Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas.” In.: NADIN, O. L; POLETTTO, V.C. (org.). Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 97-112.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.” In.: ROJO, R; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

_____. “Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento.” In.: MOITA LOPES, L.P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253 - 276

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SOUZA, L. M. T.; “Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação.” In: Maciel, R. F. e Araujo, V. A. (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, s/p. Disponível em: https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o Acessado em: 15 dez. 2015.

SOUZA, L. M. T.; MONTE MOR. (2006) Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras. In: Brasil. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1, p. 85 – 124.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010

TOLEDO, F.B. O silêncio dos aprendizes: um estudo sobre o “período silencioso prolongado” de aprendizes de língua estrangeira. São Carlos: UFSCar, 2011, 246f.

TONELI, F. O gênero musical *samba* como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes. São Carlos: UFSCar, 2012, 185f.

VIANA, N. “Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação.” In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K.A *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Brasília: UNB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 233-252.

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	153
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável	155
Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno	157
Apêndice D – Questionário inicial: perfil e interesse dos alunos	159
Apêndice E – Ficha de autoavaliação I.....	161
Apêndice F – Ficha de autoavaliação II	162
Apêndice G – Ficha de autoavaliação III	163
Apêndice H – Atividade I	164
Apêndice I – Atividade II	183
Apêndice J – Atividade III	194
Apêndice K – Trechos das gravações de aula.....	206

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Reflexões e propostas didáticas para o ensino de espanhol na escola pública”** que visa contribuir com o ensino de espanhol na escola pública. A pesquisa está sendo financiada pela CAPES e está sob responsabilidade da estudante de mestrado do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, Emily de Carvalho Pinto, RG. 45.969.144 – 2, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Yokota, docente do PPGL-UFSCar, RG. 17783540.

Você foi selecionado por ser professor de língua espanhola na rede pública do Estado de São Paulo e sua participação não é obrigatória. Esta pesquisa tem como objetivo a formação de um aluno-cidadão com visão crítica através da língua estrangeira e sua participação consistirá em analisar o material didático elaborado e responder um questionário opinando sobre o mesmo.

Durante a participação, você poderá se sentir cansado ao analisar o material, podendo parar a qualquer momento. Outro possível risco é o vazamento de informações, porém a pesquisadora tomará os devidos cuidados para que o sigilo seja mantido. O benefício esperado da pesquisa é auxiliar o aluno da escola pública na construção da cidadania, do pensamento crítico e da compreensão do mundo que o cerca.

A pesquisadora dará esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa sobre quaisquer dúvidas relacionadas a esta. Você tem plena liberdade para desistir da referida pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e, para isto, ao nos referirmos sobre os participantes, serão utilizadas siglas.

Você não será remunerado pela referida pesquisa. Além disso, está ciente de que não terá nenhuma despesa durante a realização da mesma.

Você receberá uma cópia deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Emily de Carvalho Pinto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Participante da pesquisa

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável

Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa **“Reflexões e propostas didáticas para o ensino de espanhol na escola pública”** que visa contribuir com o ensino de espanhol na escola pública. A pesquisa está sendo financiada pela CAPES e está sob responsabilidade da estudante de mestrado do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, Emily de Carvalho Pinto, RG. 45.969.144 – 2, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Yokota, docente do PPGL-UFSCar, RG. 17783540.

Ele foi selecionado por estar matriculado em língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas (CEL), projeto do governo do Estado de São Paulo, e a participação não é obrigatória. O objetivo deste estudo é a formação de um aluno-cidadão com visão crítica através da língua estrangeira. Para que isso aconteça, a participação dele nesta pesquisa consistirá em responder um questionário de interesses e fichas de autoavaliação, além de participar de atividades em língua espanhola sobre temas escolhidos pelos próprios participantes. As aulas serão gravadas para posterior análise de dados.

Durante a realização da pesquisa seu filho poderá se sentir cansado ou constrangido na abordagem das atividades, podendo pedir para parar ou não participar da atividade em questão. Outro possível risco é o vazamento de informações, porém a pesquisadora tomará os devidos cuidados para que o sigilo seja mantido. O benefício esperado é auxiliar o participante na construção da cidadania, do pensamento crítico e da compreensão do mundo que o cerca.

A pesquisadora acompanhará todas as aulas e aplicará as atividades elaboradas. A pesquisadora também poderá dar esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa sobre quaisquer dúvidas relacionadas a esta.

Seu filho também tem plena liberdade para desistir da referida pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e, para isto, ao nos referirmos sobre os participantes, serão utilizadas siglas.

Você foi esclarecido de que seu filho não será remunerado pela referida pesquisa. Além disso, está ciente de que não terá nenhuma despesa durante a realização da mesma.

Você receberá uma cópia deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Emily de Carvalho Pinto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Responsável pelo participante da pesquisa

Apêndice C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Aluno

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Reflexões e propostas didáticas para o ensino de espanhol na escola pública”** que visa contribuir com o ensino de espanhol na escola pública.

Você foi selecionado por estar matriculado no curso de língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas (CEL) e sua participação não é obrigatória. O objetivo deste estudo é a formação de um aluno-cidadão com visão crítica através da língua estrangeira. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o Termo de Consentimento. Sua participação será responder um questionário de interesses e fichas de autoavaliação, além de participar de atividades em língua espanhola sobre temas escolhidos pelos próprios participantes. As aulas serão gravadas para posterior análise de dados.

Durante a realização da pesquisa você poderá se sentir cansado ou constrangido na abordagem das atividades, podendo pedir para parar ou não participar da atividade em questão. Poderá também ocorrer o vazamento de informações, porém a pesquisadora tomará os devidos cuidados para que o sigilo seja mantido. O benefício esperado é auxiliar na construção da sua cidadania e do seu pensamento crítico.

A pesquisadora acompanhará todas as aulas e aplicará as atividades elaboradas, além de dar esclarecimentos durante o decorrer da pesquisa sobre quaisquer.

Seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem você sofrer nenhuma penalização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identidade

Você está esclarecido de que não será remunerado pela referida pesquisa. Além disso, está ciente de que não terá nenhuma despesa durante a realização da mesma.

Você receberá uma cópia deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer

momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*

Emily de Carvalho Pinto

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local e data

Assinatura do participante menor

Apêndice D – Questionário inicial: perfil e interesse dos alunos

1. Idade: _____ anos

2. Sexo: () feminino () masculino

3. Qual série você está cursando no ensino regular?

4. Você tem acesso à Internet?

() Sim () Não

5. Onde você costuma acessar a Internet?

() Casa

() Escola

() Lanhouse

() Casa de parentes ou amigos

6. Para que você utiliza a Internet?

() Pesquisas escolares

() Uso de redes sociais

() Buscar informações

() Assistir filmes, seriados, desenhos, novelas

7. Você acha que a leitura é importante?

() Sim

() Pouco

() Não

08. Justifique a resposta da alternativa anterior

09. Você gosta de ler?

() Sim

() Pouco

() Não

10. O que você costuma ler? (Marque o grau de interesse nos gêneros textuais abaixo, sendo 0- nulo; 1 - pouco; 2 – médio; 3- muito)

() romance, contos

() poesia

() notícia de jornal

() revista

() gibis, HQ's (histórias em quadrinhos)

() textos da internet

() Outros: _____

11. Por que você decidiu estudar a língua espanhola?

- () Ocupar meu tempo livre
- () Conhecer língua e cultura novas
- () Melhorar meu currículo, pensando no futuro
- () Satisfazer um interesse pessoal
- () Ser obrigado pelos responsáveis
- () Viajar a países que falam espanhol sem me preocupar com a língua
- () Ingressar em uma universidade pública
- () Outro: _____

12. Pode mudar algo em sua vida saber a língua espanhola?

- () Sim
- () Pouco
- () Não

13. O que pode mudar? (Responda a esta questão se você respondeu Sim ou Pouco na questão anterior)

- () Comunicação
- () Acesso à universidade
- () Concursos públicos
- () Conseguir um emprego
- () Outro: _____

14. Como você acha que aprende melhor a língua espanhola?

- () lendo
- () escutando (áudios, filmes, músicas)
- () fazendo exercícios gramaticais
- () usando a internet
- () Outro: _____

15. Classifique o grau de interesse nos temas abaixo que você gostaria de discutir nas aulas de língua espanhola, sendo 0 – nulo interesse, 1 – me interesse pouco, 2 – me interesse muito.

- a. () contos de fadas – questão de gêneros
- b. () lugares no mundo para conhecer – estereótipos
- c. () mochilão – Che Guevara
- d. () Família – diferentes tipos
- e. () O uso na tecnologia na atualidade
- f. () Datas comemorativas
- g. () Moda e os padrões
- h. () Relacionamentos
- i. () Construções de identidades
- j. () Beleza – ditadura
- l. () Profissões
- m. () Literatura
- n. () Drogas entre os jovens

Apêndice E – Ficha de autoavaliação I

NOMBRE: _____

Queridos alumnos,

Esta ficha de autoevaluación hace parte de la segunda etapa de nuestra investigación, en la cual estás contribuyendo. En este momento, es muy importante saber tu opinión acerca de nuestra primera actividad.

01. ¿Piensas que tu conocimiento de la lengua española avanzó? ¿Qué pudiste aprender?

02. ¿Tu concepción sobre los países latinoamericanos cambió después de esta actividad? ¿Cómo pensabas antes? ¿Y ahora? Justifica tu respuesta.

03. ¿Cuál tema discutido te interesó más? Justifica tu respuesta

04. ¿Hay algún tema que después de discutido, te hizo cambiar de opinión o manera de ver? ¿Cuál? Justica tu respuesta

05. ¿Cómo evalúas tu rendimiento, comprometimiento y dedicación durante esta actividad?

06. ¿Hay algo que quieres sugerir para la próxima actividad?

Apêndice F – Ficha de autoavaliação II**NOMBRE:**

Queridos alumnos,

Esta ficha de autoevaluación hace parte de la segunda etapa de nuestra investigación, para la cual estás contribuyendo. En este momento, es muy importante saber tu opinión acerca de nuestra segunda actividad.

01. ¿Piensas que tu conocimiento de la lengua española avanzó en la actividad de la tecnología? ¿Qué pudiste aprender?

02. ¿Tu concepción sobre el uso de la tecnología cambió después de esta actividad? ¿Hay algo que discutimos y que no habías pensado?

03. ¿Cuál tema discutido te interesó más? Justifica tu respuesta

04. ¿Hay algún tema que después de discutido, te hizo cambiar de opinión o manera de ver? ¿Cuál? Justica tu respuesta

05. ¿Cómo evalúas tu rendimiento, comprometimiento y dedicación durante esta actividad?

06. ¿Hay algo que quieras sugerir para la próxima actividad?

Apêndice G – Ficha de autoavaliação III

Queridos alumnos,

Esta ficha de autoevaluación hace parte de la segunda etapa de nuestra investigación, en la cual estás contribuyendo. En este momento, es muy importante saber tu opinión acerca de nuestro curso

- 01.** ¿Piensas que tu conocimiento de la lengua española avanzó? ¿Qué pudiste aprender?
- 02.** ¿Te gustaron las actividades propuestas? ¿Cuál te gustó más? ¿Por qué?
- 03.** ¿Cuál tema discutido te interesó más? ¿Por qué?
- 04.** ¿Hay algún tema que después de discutido, te hizo cambiar de opinión o manera de ver? ¿Cuál? ¿Por qué?
- 05.** ¿Hay alguna actividad que podría haber sido diferente? ¿Cómo la cambiaría?
- 06.** ¿Cómo evalúas tu rendimiento, comprometimiento y dedicación durante esta actividad?

Apêndice H – Atividade I

Plano de aula - Atividade Mochilão

- **Componente Curricular:** Língua Espanhola
- **Público – Alvo:** Alunos do CEL (Centro de Estudos de Língua)
- **Duração:** 20 aulas de 50 minutos cada

- **Objetivo da atividade:**

Esta atividade tem como objetivo levar o aluno a conhecer alguns países e seus problemas sociais através do filme *Diários de Motocicleta*. Neste, o aluno terá a oportunidade de saber sobre a vida e a viagem do médico e político Che Guevara e de entender o funcionamento de um mochilão. Além disso, o aluno será levado a discutir os problemas sociais que aparecem no filme, podendo aproximá-los à realidade de seu país. Ao pousar o olhar **no** Outro, deseja-se que o aluno também se (re) conheça.

Durante a elaboração do mochilão, espera-se que o aluno pesquise sobre os pontos turísticos e moedas dos países escolhidos e também meios de transporte, hospedagem e rotas alternativas. Além de aprender vocabulário novo, o aluno será levado a desconstruir possíveis preconceitos e estereótipos.

- **Abordagem:**

A atividade 01 será introduzida pelo filme *Diários de Motocicleta*, de Walter Salles, que deverá ser assistido em sala e ser pausado em algumas cenas para a realização das atividades. Algumas destas atividades têm como objetivo a compreensão auditiva e outras levarão o aluno a refletir sobre alguns temas presentes no filme.

Em seguida, os alunos farão uma atividade pós-filme na qual responderão algumas perguntas ainda relacionadas ao filme. Neste momento também, escutarão a canção *McGuevara's o Che Donald's*, de Kevin Johansen sem possuir a letra. Assim, deverão assinalar as palavras que escutaram – caso necessário, repete-se o áudio – como atividade de compreensão auditiva. Depois da atividade corrigida, entregar a letra e discutir como era a figura construída do Che Guevara e a crítica que o compositor faz de como utilizam tal figura para distorcer seus ideais.

A última parte da unidade consiste em fazer uma contraposição entre pacotes turísticos (adquiridos em agência de turismo) e o mochilão (viagem alternativa com baixo custo). A leitura de dois textos faz-se necessária para que os alunos tenham alguma ideia do que é fazer um mochilão. Por último, levamos os alunos para uma sala de informática para que possam pesquisar e elaborar uma viagem. Nesse momento, espera-se que o aluno pesquise sobre pontos turísticos do país escolhido, as moedas, os meios de transporte possíveis e de mais baixo custo; utilizarão também vocabulário de roupa, objetos de viagem e números. Vale ressaltar que o professor não é o detentor do saber e deve nestas atividades conduzir o aluno a refletir e a pensar nos temas tratados para que este possa desconstruir suas ideias e sair do senso comum. Além disso, o professor deve tentar romper com qualquer tipo de preconceito acerca dos temas tratados.

➤ **Materiais utilizados:**

- Filme *Diário de Motocicleta*, de Walter Salles
- Canção *McGuevara's o Che Donald's*, Kevin Johansen
- Lousa
- Computador com acesso à internet
- Mapa Mundi

➤ **Referência dos materiais utilizados nesta unidade:**

GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010

Actividad cultural: Aprendiendo español con el cine. Instituto Cervantes. Adaptado de: http://difusionelectronica.institutocervantes.es/archivos/1/14493_ic_belo_horizonte_actividad_completo.pdf

Atividade *Diarios de Motocicleta*. (Adaptado de: http://www.clav.uniud.it/fileadmin/AVVISI_LETTORI/SPAGNOLO/recio/pdf/diarios_motocicleta.pdf. Acessado em 13/09/2014)

Atividade *Preguntas y actividades para la película Diarios de motocicleta* (Adaptado de: http://www.liu.se/ikk/spanska/nyborjarkurs/kurshemsidor/filarkiv_ht09/Del+A/Kursmaterial/1.164290/Film_V.45.pdf. Acessado em: 13/09/2014)

Letra da canção *McGuevara's o Che Donald's*, Kevin Johansen (Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/kevin-johansen/mcguemaras-o-chedonalds.html#ixzz2td74P9Oj>. Acessado em 13/09/2014)

Canção *McGuevara's o Che Donald's*, Kevin Johansen. (Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=x_Ab_XM_bFE. Acessado em 13/09/2014)

Texto sobre o pacote de viagem para o Peru. (Disponível em: <http://www.cvc.com.br/detalhes/pacote.aspx?destinationLocationId=037778&departureCityLocationId=9626&destinationType=AIR&cheapestDate=01/11/2014> Acessado em: 13/09/2014)

Texto: Pacotes de viagem valem a pena? (Disponível em: <http://www.melhoresdestinos.com.br/pacotes-hotel-passagens-passeios.html>. Acessado em 13/09/2014)

Texto: Sugestão de roteiro dada por um mochileiro (Disponível em: <http://www.mochileiros.com/1-mochilao-a-machu-picchu-duvidas-t101409.html>. Acessado em:13/09/2014)

Texto: ¿Qué es un mochilero? (Disponível em: <http://www.taringa.net/posts/info/1203302/Mochileros-Filosofia-y-Experiencias.html>. Acessado em: 13/09/2014)

Actividad 01

Ficha técnica

Título original: Diarios de motocicleta

Año: 2004

Nacionalidad: Argentina, Chile, Perú y Colombia

Director: Walter Salles

Edad: 12 años

Productor: Robert Redford

Guión: José Rivera

Fotografía: Eric Gautier

Montaje: Daniel Rezende

Protagonistas: Gael García Bernal (Ernesto Guevara) / Rodrigo de la Serna (Alberto Granado)

Premios: Oscar - canción original, por Al otro lado del río, Jorge Drexler.

Festival de Cannes - Gran Premio Técnico, Eric Gautier

Festival de Cannes - Premio François Chalais

Festival de Cannes - Premio del Jurado Ecuménico

Festival de San Sebastián - Premio de la Juventud



Vamos a ver un fragmento de la película *Diarios de Motocicleta* en la cual hay una narrativa de Che Guevara sobre el viaje, la aventura y el equipaje.

Profesor, parar la película en los 06:15 minutos para que los alumnos hagan los cinco primeros ejercicios. Si necesario, volver a la escena. Estos ejercicios son utilizados como comprensión auditiva para evaluar el entendimiento de los alumnos

1. Completa con las informaciones que faltan:

¿El plan? Recoger 8 mil Km. En 4 meses.

¿El método? La improvisación.

¿El objetivo? Explorar el continente latinoamericano que solo conocimos por los libros.

¿El equipo? “La poderosa” – una Norton 500, del 39, que está rota y gotea.

¿El piloto? Alberto Granado, amigo panzón, de 39 años y bioquímico. Vagabundo científico declarado.

¿El sueño del piloto? Coronar el viaje con su 30 aniversario.

¿El co-piloto? Ése vendría a ser yo, Ernesto Guevara de la Serna, el “FUSER”, 23 años.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

2. Marca con una X cuáles son las palabras que el narrador utiliza en la primera escena para referirse a la moto:

(X) poderosa (X) 1939 () Honda (X) que gotea

() nueva () 1949 (X) Norton 500 () que falla

() veloz () 1959 () Yamaha () que gasta mucho

(X) rota () 1969

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

3. Contesta a las preguntas abajo:

a. ¿Cuánto le falta a Ernesto para recibirse de médico?

Le falta a Ernesto tres materia para recibirse de médico

b. ¿Qué deporte practicaba?

Ernesto practicaba rugby

c. ¿Qué enfermedad tenía?

Ernesto tenía asma

d. ¿Fecha de salida?

La fecha de salida es 04 de enero

e. ¿Cuál es la ruta? y ¿El destino final?

La ruta es de Buenos Aires hasta la Patagonia. Después Chile, luego el norte hasta seis mil metros por la columna vertebral de Los Andes. De ahí hasta el leprosario de San Pablo en la Amazonia Peruana. Destino final es la Península de Guajira en Venezuela.

f. ¿Qué tenían Ernesto y Alberto en común?

Ellos tenían en común la inquietud, el espíritu soñador y el incansable amor por la ruta.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

4. En el fragmento de la película podemos ver en las primeras escenas la familia del joven Ernesto. Contesta a las preguntas abajo:

a. Explica cómo es su familia. ¿Cómo está compuesta?

La familia de Ernesto parece tener plata y está compuesta por el padre, la madre, el tío y cuatro hermanos.

b. ¿Cuál es la principal preocupación de su madre?

La principal preocupación de la madre es que Ernesto tome los remedios.

c. ¿Qué opina el padre sobre el viaje de su hijo?

El padre confiesa a Ernesto que siempre soñó en hacer un viaje igual y que si pudiera, iría con él.

d. ¿Qué pronombre de tratamiento usa el padre de Ernesto en la conversación padre/hijo? ¿Por qué, te parece, se usa esa forma? Justifica tu respuesta.

El padre usa el pronombre “vos” y así lo hace porque es una conversación que además de la informalidad, es también en señal de intimidad.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

5. Marca con una A cuáles son las palabras que se refieren a Alberto Granado, con una E las que se refieren a Ernesto y N a ningún de los dos:

(A) amigo (N) gordo (E) asmático (N) delgado (A) panzón

(E) bioquímico (N) químico (N) médico (E) 23 años (N) 33 años

(E) estudiante de medicina (E) especialista en lepra (N) especialista en asma

(N) estudiante de bioquímica (E) jugador de rugby (N) jugador de fútbol

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

Quando llegan en Chile...

Profesor, parar la película en los 29:40 para que puedan discutir sobre la expresión “pelotudos”

6. Analiza qué puede significar la expresión “pelotudos” en el contexto de la frase de Ernesto, que sigue:

“Dijiste que entraríamos en Chile como conquistadores, no como dos pelotudos”

Pelotudo significa, segundo el diccionario de la RAE (Real Academia Española), “que tiene pocas luces o que obra como tal” y en este contexto los dos entraron en Chile como dos perdedores.

Parar en los 34:10 minutos y sacar el subtítulo de la película para que los alumnos intenten entender lo que pasó en esta parte.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

7. Observa atentamente las imágenes correspondientes a la escena del baile e indica si las siguientes informaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

a. Ernesto la invita a Piedad a bailar (F)

b. El marido de Piedad está borracho (V)

c. Hace mucho que Ernesto no baila (V)

d. Piedad lo invita a Ernesto a salir (V)

e. Ernesto rechaza la invitación de Piedad (F)

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

8. ¿Por qué los chilenos que estaban en el baile persiguieron a Ernesto y a Alberto?

Porque Ernesto intenta llevar a fuerza Piedad para fuera del baile

Profesor, parar la película en los 46:05 minutos para que los alumnos hagan los ejercicios 09 y 10. Los alumnos pueden leer en grupos o interpreta el dialogo entre Alberto, Ernesto y las chilenas

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

9. Observa la transcripción de la escena en que Ernesto y Alberto están en un bar:

Dialogo en el bar:

Jazmín: ¿No te gustan? ¿ninguno?

Daniela: no

Jazmín: Ahí vienen

Alberto: Tal vez nos acepten acá

Ernesto: Hola, chicas

Chicas: Hola

Alberto: Disculpen la molestia. Está muy lleno este lugar

Ernesto: ¿podemos sentarnos con ustedes?

Chicas: Sí

Alberto: ¿no hay problema? Gracias. (...) Hola. ¿Qué tal? Ernesto

Ernesto: Él es Alberto

Chicas: Jazmín... Daniela

Alberto y Ernesto: mucho gusto

Jazmín: ¿Ustedes son argentinos?

Alberto: ¿Cómo te diste cuenta?

Jazmín: Ay. No sé. Por el acento. Porque dicen “che”. Que sé yo.

Alberto: ¿Vos te habías dado cuenta, che?

Ernesto: No. Para nada, che

Chicas: (risas). Ah. Bueno

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

10. Ahora contesta a las preguntas abajo:

a. ¿Por qué las chicas suponen que los dos son argentinos?

Las chicas piensan que Ernesto y Alberto son argentinos a causa del acento y por las palabras que utilizan, como el “che”

b. ¿Crees que es posible identificar la nacionalidad de una persona? Justifica.

Profesor, en este momento llevar el alumno a pensar sobre la nacionalidad

c. ¿Por qué Ernesto no se va con Alberto y las hermanas a conocer mejor el pueblo?

Ernesto no se fue con las hermanas porque tuvo que ver una señora enferma.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

Profesor, lleva los alumnos a pensar en el problema de la falta de médico en Chile. Pregúntales si piensan que en Brasil pasa lo mismo, de quién vendría a ser la culpa, quién más sufre con la falta de estos profesionales.

Profesor, parar la película en los 56:05 minutos para que los alumnos hagan los ejercicios 11 y 12

Los comunistas...

11. Mientras caminan en el desierto de Atacama (Chile), Ernesto y Alberto conocen a una pareja de chilenos comunistas. Por lo que has entendido de la escena, ¿qué les pasó?

La pareja de chilenos fueron echados de sus tierras por los terratenientes y tuvieron que empezar a viajar para encontrar trabajo. Además, vivían escapando de la policía de González que querían prenderlos porque son comunistas.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

12. Lee el fragmento del diario y responde.

Los ojos tenían una expresión oscura y trágica. Nos contaron de unos compañeros que habían desaparecido en circunstancias misteriosas, y que al parecer, terminaron en alguna parte del fondo del mar. Ésa fue una de las noches más frías de mi vida. Pero conocerlos me hizo sentir más cerca de la especie humana. Extraña. Tan extraña para mí”

a. ¿Qué has entendido de la expresión: “Pero conocerlos me hizo sentir más cerca de la especie humana. Extraña. Tan extraña para mí”

Porque Ernesto pudo conocer a otros tipos de personas que sufren más que él había pensado.

b. ¿Cuál era la situación política de Chile en aquél momento? ¿Qué representaba ser comunista? Haz una investigación.

La situación política en Chile era influenciada por lo que pasaba en el mundo. González fue un presidente electo democráticamente y prometió recuperar el sector social. Sin embargo, dentro del contexto de la Guerra Fría, se posicionó contra los comunistas y los perseguía.

Profesor, en este ejercicio, antes de escuchar la investigación de los alumnos, intenta explicarles la situación mundial, sobretudo la Guerra Fría. Así, el alumno podrá tener una idea de lo que significaba ser comunista durante esta época.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

El corazón de América...

13. Lee el fragmento del diario y coméntalo:

“Al salir de la mina, sentimos que la realidad empezaba a cambiar. ¿O éramos nosotros? A medida que nos adentramos en la cordillera, encontramos cada vez más indígenas que ni siquiera tienen un techo en lo que fueron sus propias tierras.”

Este momento de la película muestra muchos indígenas que no tenían un trozo de tierra en sus propias tierras, ya que vivían aquí antes que llegasen los colonizadores.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

14. ¿Te parece que ese problema de los indígenas se repite en Brasil? ¿Cuál es la situación de los indígenas en tu país? Si necesario, haz una investigación.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

Profesor, llevar los alumnos a reflexionar sobre la situación de los indígenas en Brasil y cuestionarlos si pueden identificarse con los indígenas.

Profesor, parar la película en 01:10:12 para que los alumnos contesten a los ejercicios 15, 16, 17, 18, 19 y 20.

15. Lee el fragmento del diario y contesta:

“Finalmente, entramos en el Perú gracias a un camionero medio ciego, Félix. Ah, y me olvidaba. Hoy Alberto cumplió los 30. Pero no en Venezuela como él lo había previsto. Estábamos tan fundidos, vieja, que ni pudimos celebrar.”
(...) Por fin, llegamos al corazón de América: Cuzco.”

a. ¿Sabes por qué Cuzco es conocida como el corazón de América? Haz una investigación y presenta lo que has encontrado a tus compañeros.

Porque fue la capital de la sociedad incaica y todos los caminos conducían a este lugar.

b. ¿Qué quiere decir el guía de la ciudad, don Néstor, cuando menciona el muro de los incas y el muro de los incapaces? ¿Quién eran los incapaces? ¿Por qué?

Los incapaces eran los colonizadores, los españoles, que no pudieron hacer una ciudad mejor que los incas.

c. ¿Cómo se explica una peruana que no sabe hablar el español, solamente el quechua?

En Perú hay muchas lenguas indígenas, incluyendo el quechua y el aimara. Hay personas que aprenden estas lenguas indígenas en casa y la lengua española en la escuela. Y, como dicho en la escena, la peruana no tuvo la oportunidad de ir a la escuela.

d. ¿Cómo lo describes el ritual con la planta de los peruanos? ¿Sabes qué planta es?

La planta que está en el ritual es la coca, una planta muy utilizada en lugares de gran altitud. Esta planta tiene muchos beneficios y ayuda a combatir algunas enfermedades.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

Lee el diálogo entre los locales y los protagonistas que ocurrió en el Perú:

Campesino: “Cuando yo estaba trabajando, vino el dueño, y el dueño me boto del terreno. Cuando estaba produciendo todos los productos, me botó.

Ernesto: ¿Lo botó? ¿cómo? ¿de qué manera? ¿Llamó la policía?

Campesino: sí. Trajo policía. Es que es de plata. Tiene dinero, bastante. Quiere que yo abandone su terreno. Dejarlo.

Alberto: ¿una vez que ya estaba produciendo?

Campesino: sí. Estaba produciendo trigo, maíz, papas, habas, todo. Y él se ha quedado con cierta parte. Así es que no me quedo atrás. Tengo que ir siempre para adelante. Trabajando, buscando dinero para educar a mis hijos.

Ernesto: ¿cuántos hijos tiene?

Campesino: tengo cinco hijos.

Ernesto: ¿Y usted se ha organizado con algunos campesinos de la zona para hacer algo?

Campesino: sí, porque entre comuneros somos organizados. Nos ayudamos. Trabajamos nuestras chacras. Entre nosotros, nos ayudamos. Somos unidos.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

16. Ahora en parejas, apunten abajo ¿qué consejos podrían dar a este campesino?

Respuestas personales para que sean discutidas en conjunto

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

17. Lean el trecho del diario y, en parejas, respondan a la pregunta que Ernesto hizo a sí mismo.

Los incas tenían un alto conocimiento en astronomía, medicina, matemática, entre otras cosas. Pero los invasores españoles tenían la pólvora. ¿Cómo sería América hoy si las cosas hubieron sido diferentes?

Respuestas personales para que sean discutidas en conjunto.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

18. ¿Sabes algo de la civilización Inca? Haz una investigación para la próxima clase.

La civilización inca se encontraba en la Cordillera de Los Andes, en los países: Perú, Bolivia, Argentina, Chile, Colombia y Ecuador. Su capital era Cuzco y vivían de la producción de frijoles, papas y algodón. Tenían técnicas avanzadas de ingeniería y de trabajo fino de piedra, así desarrollaron un estilo de arquitectura pública. La religión estaba basada en la adoración del Sol y consultaban los oráculos, hacían sacrificios como ofrendas.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

19. ¿Estás de acuerdo con Ernesto, de que no se puede hacer una revolución sin tiros? ¿Cómo crees que se puede hacer una revolución? ¿Cómo cambiar las cosas?

Respuestas personales para que sean discutidas en conjunto.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

20. Comenta la oración abajo:

“Somos muy pocos para dividirnos. Todo nos une. Nada nos separa”.

Ernesto quiso decir que somos muy pocos para separarnos por el color, la nacionalidad o la clase social, por ejemplo. Todo es motivo para que unamos, incluso los problemas.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

21. Discurso de Ernesto en su cumpleaños:

“Bueno... es para mí una obligación el agradecer este brindis con algo más que un gesto convencional.

Pero, dadas las precarias condiciones en las que viajamos, sólo nos queda como recurso afectivo la palabra. Y es empleándola que quiero agradecerles a todos ustedes. A todo el personal de la colonia. De verdad. Que nos dan esta magnífica demostración de afecto... casi sin conocernos, de festejar mi cumpleaños como si fuera la fiesta íntima de alguno de ustedes. Aprovechando que el día de mañana dejaremos el Perú, estas palabras toman la forma de una despedida, en la cual quiero poner todo mi empeño en reconocer al pueblo de este país, que de manera ininterrumpida, nos ha colmado de agasajos desde nuestra entrada. Y quiero recalcar una cosa más, un poco al margen del tema de este brindis. Pero no se preocupen que no voy a bailar. Aunque lo exiguo de nuestras personalidades nos impide en estos casos ser voceros de su causa, creemos, y después de este viaje más firmemente que antes, que la división de América en nacionalidades inciertas e ilusorias es completamente ficticia. Constituimos una sola raza mestiza desde México hasta el Estrecho de Magallanes. Así que, tratando de librarme de cualquier carga de provincialismo, brindo por Perú. Y por América unida”.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

22. Analiza el discurso de Ernesto y responde qué significa, en este contexto, una “América Unida”.

Profesor, lleva el alumno a reflexionar si él se considera latinoamericano y por cuáles razones se identifica o no.

(Adaptado de: GARCIA-DE-STEFANI, V.C. O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino- aprendizagem de espanhol. São Carlos: UFSCar, 2010)

Actividad 02

01. Elige un paisaje natural de la película. ¿Cómo es? ¿Por qué te gusta? ¿Cuáles sensaciones te causaron?

Respuesta personal

02. ¿Cuáles son las tres características que Ernesto y Alberto tienen en común?

Los dos tenían el espíritu soñador, la inquietud y el amor por la ruta como características comunes

03. Por la película vemos varios acontecimientos que influyeron la actitud política de Ernesto. Nombre por lo menos tres. Si hubieras estado presente, ¿cómo habrías reaccionado a estos episodios?

Respuesta personal

04. Aunque los dos tienen un sentido aventurero en común, Ernesto y Alberto son muy distintos. Escribe un párrafo describiendo sus diferencias.

Respuesta personal.

05. Analiza un poco los dos protagonistas, Ernesto y Alberto, de la película: ¿Qué aspecto físico tienen? ¿Cómo son sus personalidades? ¿Puedes ver algún cambio en ellos a través del viaje?

Respuesta personal

06. ¿Qué significa la palabra “che”?

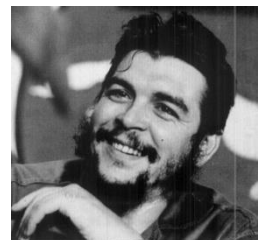
La palabra “che” es muy usada en Argentina para llamar la atención de alguien o cuando se tenga intimidad con la persona.

07. Comenta la frase que Ernesto dijo al fin del viaje “Yo ya no soy yo. Por lo menos no soy el mismo yo interior”

Ernesto vio tanta pobreza e injusticia que algo en él había cambiado al fin del viaje. Ya no era la misma persona del comienzo.

08. Busca algo sobre “Che Guevara” y qué hizo después de volver del viaje y relaciona con la frase de la película, dicha al fin: “Yo ya soy yo, por lo menos no soy el mismo yo interior”

BIOGRAFIA DO CHE



09. Marca con una X las palabras que escuchas en una canción de Kevin Johansen.

- () BARBA () PARVA () PELO () PERO () PERRO
 () CIELO () PLATA () BATA () NADA () SABER
 () BEBER () CARA () ROSTRO () HERMANO () MANO
 () EVITA () DIENTE () ANIMAL () BOLIVIA () PARIENTE
 () PERÓN () AVIÓN () FIDEL () FIDEO () CONGO
 () CUBA () VECES () VOCES () DORMIR () MORIR
 () PARO () PAVO () FINAL () ARGENTINA

10. Escucha la canción *McGuevara's o Che Donald's*, Kevin Johansen y discute la relación de la canción con la figura de Che Guevara. ¿Crees que hoy utilizan su imagen para distorsionar sus ideales? ¿Cuál es la relación del nombre *McGuevara's o Che Donald's* con la letra?

Che Guevara siempre luchó por un mundo con menos desigualdad y pobreza, sin embargo, las personas actualmente utilizan su imagen para distorsionar estos ideales vendiendo en nombre de él. Así, el compositor de la canción difunde los nombres: Che Guevara (que es el símbolo del socialismo) con Mc Donalds (símbolo del capitalismo) para mostrar

Letra: McGuevara's o Chedonald's - Kevin Johansen

Todos se dejan la barba y el pelo como él
 Pero no son como él
 Todos declaran y hablan en nombre de él
 Como si fueran él
 Yo me pregunto que estará pensando él
 Si pudiera ver
 Cómo se llenan de plata hablando de él
 Sin saber nada de él

Todos se compran la remerita del Che
 Sin saber quién fue
 Su nombre y su cara no paran de vender...

Parece McGuevara's o Chedonald's
 Parece McGuevara's O Chedonald's

No es hermano de Fidel ni pariente de Pino'che'
 Él nació en la Argentina y salió a recorrer

No es de la época de Evita y a pesar del musical
Nunca fue asistente de Peron, el General
Yo me pregunto por qué le tocó a él
Ser Jesucristo al final del milenio, che, eh, Che...

(Y lo mataron como un perro en Bolivia)
Vuelve y vuelve mil veces al que matan así
O es que al final nunca muere
El que no teme morir
Parece Mcguevara's o Chedonald's

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/kevin-johansen/mcguévaras-o-chedonalds.html#ixzz3wc7u1Eo> (Acessado em: 07/01/2016)

Actividad 03

Profesor, lee los textos con los alumnos para que entienda la diferencia entre un paquete de viaje y un viaje de mochila. Pide a los alumnos que lean solos y enseguida una lectura en voz alta con todos.

Vamos ler e refletir sobre os pacotes de viagem e o roteiro elaborado por um mochileiro.

Pacote de uma agência de turismo

Dia a Dia -

1º dia - Brasil / Lima: Apresentação no aeroporto para embarque em voo com destino a Lima. Chegada, recepção no aeroporto e transporte ao hotel. À tarde, passeio pela capital peruana, passando pela Plaza de Armas, o Palácio do Governo, o Palácio Municipal, a Catedral de Lima, os bairros modernos de San Isidro e Miraflores e o Parque do Amor, com parada para admirar a vista espetacular do Oceano Pacífico. Retorno ao hotel e noite livre.

2º dia - Lima / Cusco: Café da manhã no hotel e, em horário predeterminado, transporte ao aeroporto para embarque com destino à cidade de Cusco. Chegada, recepção e transporte ao hotel. Tempo livre para adaptação do organismo à altitude de 3.360 m. À tarde, passeio por esta maravilhosa cidade, que foi capital do Império Inca no século 15, passando pela Plaza del Regozijo, a Plaza de Armas, a Catedral, o Monastério de Santo Domingo, o legendário Templo de Korikancha, que guarda excelente acervo inca, e a cidade antiga, com suas ruas estreitas. Retorno ao hotel.

3º dia - Cusco: Após o café da manhã, saída para o Parque Arqueológico de Sacsayhuaman, com visitas ao Quenqo, antigo templo do Puma Tambomachay, fontes sagradas de vida e saúde Puca Púcara, atalaia que cuidava da entrada da cidade e a Fortaleza de Sacsayhuaman, que irradia paz e tem enormes rochas de até quatro metros de altura. Tarde livre.

4º dia - Cusco / Machu Picchu / Águas Calientes: Após o café da manhã, transporte em trem panorâmico para Aguas Calientes e de lá para o complexo arqueológico de Machu Picchu em ônibus. Na magnífica Machu Picchu, você vai percorrer praças, recintos cerimoniais e seu Palácio Real, apreciar o famoso Inti Watana (ou relógio solar) e admirar uma inigualável sucessão de fontes de água natural formadas na pedra. A excursão inclui almoço. À tarde, transporte ao hotel em Aguas Calientes, hospedagem e restante do dia livre.

5º dia - Águas Calientes / Cusco Café da manhã no hotel e manhã livre. Recomenda-se despertar bem cedo para apreciar o nascer do sol em Machu Picchu e passar momentos de extrema calma e contemplação, ou visitar o Museu ou o Jardim Botânico. À tarde, traslado à estação para retorno a Cusco. Chegada e traslado ao hotel.

6º dia - Cusco / Brasil: Café da manhã no hotel e, em horário predeterminado, transporte ao aeroporto. O embarque em voo para o Brasil, com conexão em Lima, tem assistência da equipe CVC.

Disponível em: <http://www.melhoresdestinos.com.br/pacotes-hotel-passagens-passeios.html>
Acessado em 13/09/2014)

Sugestão de roteiro dada por um mochileiro

Oi, Junior.

Então, depende do que você quer conhecer.

Se você for conhecer somente o Peru, 15 dias é mais que suficiente. Com 20 dias dá para conhecer Peru + Atacama ou Peru + Bolívia vendo as principais atrações. Se você for fazer o combo Machu Picchu + Atacama + Uyuni, que é o que a maioria faz, eu diria que você vai precisar de pelo menos uns 30 dias. Até é possível fazer em um pouco menos, só que você vai

ficar correndo de um lado para o outro. E, com um prazo muito apertado, se acontecer algum imprevisto pelo caminho, pode ser que você tenha que abrir mão de uma cidade ou outra.

Então, eu ainda não fiz esse roteiro. Eu conheço alguma coisa porque eu viajava bastante a trabalho e trabalhava em operadora de turismo montando roteiros de viagem. Peru, coincidentemente, era um dos destinos mais vendidos aqui na América do Sul, por isso eu peguei bastante informação.

Se tudo correr como planejado, eu devo fazer esse roteirinho no início de 2015. Só que eu vou começar pela Patagônia e ir subindo pelo Chile, então no meu caso específico, eu faria Atacama + Uyuni + La Paz + Copacabana + Cusco (ou Arequipa, ainda não decidi).

Entrar por Santa Cruz de la Sierra vai te economizar uns trocados, mas turisticamente falando, como você apontou, particularmente eu não acho que tem nenhum atrativo que justifique a viagem.

Abraços.

Disponível em: <http://www.mochileiros.com/1-mochilao-a-machu-picchu-duvidas-t101409.html>. Acessado em: 13/09/2014

Pacotes de viagem valem a pena?

Começamos nosso Manual dos Melhores Viajantes com uma afirmação que muitas vezes deixam as pessoas assustadas: *é possível viajar sem comprar um pacote de viagens!* E mais, se você planejar direito, na maioria das vezes será mais barato e mais divertido! Quer saber como? Vamos explicar nesse post!

Muitas pessoas ainda acreditam que a única forma de viajar é ir a uma agência de viagens e comprar um pacote com passagens, hotel e passeios. De quebra, aqueles traslados caríssimos do aeroporto ao hotel. Se você prefere fazer isso por falta de tempo ou paciência para se planejar, tudo bem. O problema é quando deixamos de viajar pelos preços muitas vezes salgados dos pacotes e perdemos oportunidades por não saber onde procurar. A internet está aí e com ela o mundo das viagens teve uma grande reviravolta! As informações, ofertas e ferramentas estão todas à disposição, quase sempre gratuitas, basta saber onde procurar e certamente você vai encontrar!

Pacotes de viagens

Os pacotes de viagens incluem passagens aéreas, hotéis, traslados, passeios e guias. A vantagem deles é a comodidade e a rapidez em ter tudo resolvido. A agência faz todo o trabalho e você só aproveita. Mas é preciso conhecer as desvantagens e é a primeira delas é que você vai pagar mais caro. Faça o teste: vá a uma agência de viagens ou pesquise no site de uma delas. Depois compare quanto custaria o mesmo se comprasse você mesmo as passagens e um hotel similar – para isso pode usar nossas páginas de pesquisa de [passagens](#) e [hotéis](#).

Um exemplo real: pesquisamos um pacote de sete dias em Aracaju no site da maior agência do Brasil. Sete noites em um hotel três estrelas mais passagens aéreas para duas pessoas ficaram por R\$ 3.571,04. Mesmo dividindo em dez vezes é um valor bem alto e muitos simplesmente desistiram aqui. Você, porém, que é um dos Melhores Viajantes, sabe que é possível buscar outras alternativas e pesquisando viu que as passagens, já com taxas custam R\$ 1.145 e o mesmo hotel fica por R\$ 1.600. Resultado? A viagem ficou em R\$ 2.745 – uma economia de R\$ 826 ou 30%! Este é apenas um exemplo, com dados reais, para você saber que é possível sim economizar!

Viagem independente

A economia é apenas uma das vantagens de se planejar sua viagem por conta própria. A pesquisa abre um leque de novas possibilidades e te permite comparar e escolher a companhia aérea não pelo pacote, mas sim pelo serviço ou horário que ela oferece ou mesmo pelo programa de milhas. Este, aliás, é mais um assunto que falaremos muito aqui no MMV: como transformar suas compras em milhas e estas em viagens maravilhosas! A pesquisa também abre novas opções de hospedagem. Que tal alugar um apartamento em vez do hotel? Ou quem sabe experimentar um hostel? De repente você descobre que aquele resort cinco estrelas que custava uma fortuna na agência está em promoção e quem sabe não faz um upgrade?

Planejar a viagem por conta própria é a forma mais fácil de economizar e montar a viagem com o que deseja e com a sua cara, fugindo dos passeios cheios de turistas, dos pacotes caros e o mais legal: curtindo a viagem desde o planejamento. Mas nem tudo são flores! Planejar exige mais dedicação e mais tempo de pesquisa. Você deve estar preparado para gastar algumas horas lendo guias e blogs de viagem, notícias sobre o destino que escolheu, opções de hotéis, passeios atrações... Não que isso seja ruim, como dissemos, costuma ser muito prazeroso sonhar com a viagem enquanto a planejamos!

E os passeios?

Aqui esbarramos em um ponto chave dos pacotes. Muitas vezes, as grandes agências vendem hotéis e passagens com o mesmo preço ou até mais baratos, afinal eles têm um poder de negociação enorme. Aonde eles ganham dinheiro então? Nos passeios! Se você já fez qualquer viagem com uma agência dessas já sabe como funciona: você chega ao local e o guia te oferece aquele monte de passeios para este ou aquele local imperdível. Caríssimo! Mas como você já está lá...

Além do preço, tem ainda o inconveniente dos horários ruins, de ficar passando de hotel em hotel para pegar passageiros e da correria de alguns passeios. Muitas vezes você viajou para conhecer especialmente uma determinada atração e o pacote te dá poucos minutos no local. O tempo de tirar uma foto (com um monte de gente ao fundo) e comprar uma lembrancinha. Fora que de quebra você passa em lugares não tão bacanas e almoça em restaurantes que têm convênio com a bendita operadora, geralmente ruins e caros!

Planejando a viagem você pode montá-la da forma que quiser, com os atrativos que desejar e – muito importante! – reservando tempo para descobrir coisas, descansar e não fazer nada! Sim, a viagem não precisa nem deve ser uma maratona de passeios e fotos, afinal você está de férias! 😊

Pacotes nunca mais?

Aqui vais mais um segredo fundamental dos melhores viajantes: **o conhecimento não tira nada, apenas acrescenta!** Só porque você decidiu que vai planejar suas viagens você não precisa rasgar o cartão do seu agente de viagens nem bloquear o acesso ao site da agência. Pelo contrário, eles podem ser boas fontes de informações e até de compras. Mas nunca mais você vai chegar agência desarmado e comprar o primeiro pacote que te oferecem. Mais ainda: com a pesquisa você poderá pechinchar, negociar e conseguir encontrar o melhor negócio!

Muita gente gosta de fazer o que podemos chamar de viagens mistas: compra a passagem separada ou emite com milhas e compra apenas um pacote com hospedagem e traslados. Outros gostam dos passeios – sim, eles têm seu lado bom, com guias divertidos, transporte, tempo cronometrado que faz o dia render mais e a possibilidade de conhecer novas pessoas. O mais importante é ter liberdade para pesquisar, comparar e escolher o que é melhor para você e o que fará sua viagem inesquecível!

¿Qué es un mochilero?

Mochilero se denomina a una persona que viaja con su mochila a cuestas. Este tipo de viajero se caracteriza por viajar de manera independiente de las agencias de viaje y tours. Por lo general, el viaje de un mochilero es de duración prolongada, pudiendo ser de varias semanas, pasando por varios meses e incluso años. Sus motivaciones son variadas. Sin embargo, todos tienen en común el deseo de conocer lugares y gente de una manera diferente, escapando de los “*tours organizados*” y lugares o destinos muy “*turísticos*”. Este turismo alternativo y económico o de mínimo gasto popularmente se conoce en España como *turismo de alpargata*, y es ejercitado sobre todo por jóvenes y estudiantes.



Para ahorrar dinero en su travesía escogen alojamientos baratos como son Albergue juveniles (*hostels*, en inglés), “bed and breakfast” (*B&B*) u hoteles de baja categoría, que ofrecen lo básico para pasar una noche. Pasar la noche a la intemperie, ya sea en tienda de campaña o haciendo vivac, en muchos casos es una elección del viajero, pues le da más libertad y le permite compartir su viaje con la naturaleza. El alojamiento y el transporte son gastos importantes en el presupuesto diario de un mochilero. Para transportarse de un lugar a otro lo más común son los trenes, buses y en

muchos países el autostop (o *hacer dedo*).

Con el tiempo este estilo de viaje se ha vuelto muy popular entre los jóvenes, y los que no lo son tanto, atraídos por el espíritu aventurero y la experiencia de conocer otros países y su cultura.

Los destinos preferidos para los mochileros se concentran mayormente en Asia, Europa y Latinoamérica.

En torno a los mochileros se ha generado una verdadera industria que incluye guías de países, mochilas, accesorios y ropa especializada, red de Albergue juveniles, tarjetas de descuentos y servicios de tours locales. Existe una filosofía mochilera que consiste en las ansias de viajar así como en las ganas de conocer otras culturas mezclándose con las gentes del lugar.

Los mochileros son quienes han abierto el camino de destinos desconocidos, que luego se vuelven populares y son ofrecidos con el pasar del tiempo por las agencias de viajes.

Disponível em: <http://www.taringa.net/posts/info/1203302/Mochileros-Filosofia-y-Experiencias.html> Acessado em: 13/09/2014

Imagínate como un Mochilero que va a viajar por los países que hablan español. Escribe un texto hablando de tu viaje e intenta hablar al respecto de los siguientes datos:

- ✓ Fecha de ida y vuelta
- ✓ Cantidad de días
- ✓ Quién llevarás contigo
- ✓ Ciudades que vas a visitar:
- ✓ Cuántas noches te quedarás en cada ciudad
- ✓ Cómo viajarás de una ciudad a otra
- ✓ Cuánto pretenden gastar
- ✓ Quien vas a viajar contigo

- ✓ Adónde vas a quedarte
- ✓ Cuáles artículos llevarás en la mochila
- ✓ Cuáles lugares vas a visitar en las ciudades
- ✓ Cuáles monedas vas a necesitar en los países
- ✓ Qué vas a llevar en la mochila

Ahora que *el alumno ya tiene una idea de lo que es viajar de mochilero, tú puedes pedirle que invente un viaje en los países latinoamericanos y que escriban un texto o presenten oralmente a la clase.*

Apêndice I – Atividade II

Plano de aula - Atividade: O uso da tecnologia na atualidade

- **Componente Curricular:** Língua Espanhola

- **Público – Alvo:** Alunos do CEL (Centro de Estudos de Língua)

- **Duração:** 08 aulas de 50 minutos cada

- **Objetivo da atividade:**

Esta atividade tem como objetivo problematizar o uso das novas tecnologias na atualidade. Assim, o aluno primeiramente será levado a refletir sobre a relação dos jovens com as tecnologias. Discutir-se-á as mudanças das relações pessoais e familiares a partir da popularização de novos aparelhos tecnológicos e das redes sociais. Os alunos também serão conduzidos a pensar sobre o uso excessivo das novas tecnologias, além das vantagens e desvantagens do uso destas. O trabalho deste tema em sala de aula é importante por ser atual e próximo dos alunos.

- **Abordagem:**

A atividade 02 será iniciada com o texto *Los jóvenes y su relación con las nuevas tecnologías* que será lido e discutido, além de trabalhar a relação do texto e do gênero. Em seguida, os alunos tentarão definir o significado dos aparelhos tecnológicos e das redes sócias. A partir deste exercício, os alunos serão levados a refletir qual invento ajudou a mudar as relações pessoais. Assim, para ajudar os alunos, o professor levará fotos em que pessoas estão utilizando o celular e tentará ver se há aproximação com a realidade dos alunos. O curta-metragem *La familia digital* discutirá a relação entre pais e filhos com as novas tecnologias e problematizará alguns perigos que a Internet pode trazer.

A última parte da atividade levará os alunos a discutirem sobre o vício de adolescentes pelas redes sociais e jogos e traçar o perfil dos novos usuários da Internet, além das vantagens e desvantagens. Para tanto, utilizaremos a notícia *El uso abusivo de las nuevas tecnologías conlleva riesgos de adicción para los adolescentes*, retirada de um jornal televisivo e a notícia *El 25% de los jóvenes reconoce tener síntomas de adicción al teléfono móvil*, de um jornal

escrito. Logo, o professor trabalhará com o gênero notícia e proporá aos alunos que produzam um vídeo de uma notícia sobre *cyberbullying*.

➤ **Materiais utilizados:**

- Curta-metragem *La familia Digital*
- Notícias: *Los jóvenes y su relación con la tecnología; El uso abusivo de las nuevas tecnologías conlleva riesgos de adicción para los adolescentes; El 25% de los jóvenes reconoce tener síntomas de adicción al teléfono móvil; El nuevo perfil del adolescente: usa Iphone, Instagram y mira Netflix*
- Lousa
- Computador com acesso à internet
- Cartolina

➤ **Referência de materiais utilizados nesta unidade:**

Texto: *Los jóvenes y su relación con la tecnología* (Disponível em: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/05/11/opinion/OPIN-01.html> Acessado em: 15/10/2014)

Texto: *El nuevo perfil del adolescente: usa Iphone, Instagram y mira Netflix* (Disponível em: <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20141008/abci-perfil-adolescente-instagram-iphone-201410081252.html>) Acessado em 15/10/2014

Vídeo: *La familia digital* (Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pbx2ZkFhnYc>. Acessado em 15/10/2014)

Texto: *El 25% de los jóvenes reconoce tener síntomas de adicción al teléfono móvil* (Disponível em: http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/25-jovenes-reconoce-tener-sintomas-adiccion-telefono-movil_976732.html. Acessado em 16/10/2014)

Vídeo: *El uso abusivo de las nuevas tecnologías conlleva riesgos de adicción para los adolescentes* (Disponível em: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/uso-abusivo-nuevas-tecnologias-conlleva-riesgos-adiccion-para-adolescentes/2636804/>. Acessado em 16/10/2014)

Actividad 2 – El uso de la tecnología en la actualidad

Profesor, leer el texto con los alumnos y discutir como la popularización de la tecnología cambió la vida de los adolescentes, intentando hacer con que los alumnos den sentido al texto. Enseñada, trabajar con el género Opinión.

1. Lee el texto.

Los jóvenes y su relación con la tecnología

La tecnología se ha convertido en parte inseparable de la vida social, laboral y recreativa de las personas. La comunicación por mensajes de texto, actividades organizadas a través de redes sociales y la posibilidad de seguir los programas favoritos en la pantalla de una computadora ya son parte de la rutina en un alto porcentaje de hogares, al menos en aquellos en los que el nivel de ingresos permite el acceso a estos bienes. El teletrabajo, una modalidad que se funda en las nuevas tecnologías de la comunicación, constituye una tendencia cada vez más extendida y alentada.

Hasta hace no pocos años, los análisis sobre el uso de estos dispositivos, incluso los estudios puntuales sobre el rol de la telefonía celular en el 11-M de Madrid y las manifestaciones convocadas a través de facebook, estaban centrados en usuarios adultos. Sin embargo, en los últimos años y en sintonía con la evolución exponencial que se registra en el desarrollo y accesibilidad de estos artefactos, los niños y jóvenes aparecen como el nuevo público cuya relación con la tecnología merece ser considerada.

Así, en poco más de un lustro ese grupo etario pasó del locutorio para consulta o uso lúdico a la notebook en la habitación; de la búsqueda de datos en bibliotecas a las tareas encomendadas y resueltas por internet, y a la creación de grupos de estudio virtuales.

El celular, antes propiedad exclusiva de los padres, está en manos -en no pocos casos- de cada miembro de la familia y dejó de ser un mero emisor o receptor de mensajes para sumar herramientas de conectividad.

En los últimos días se conoció la novedad de un estudio realizado en el país entre 1200 jóvenes de 11 a 17 años, que revela que 6 de cada diez adolescentes tiene perfil en una red social, y que en la franja de 15 a 17 años esa cifra trepa al 90 por ciento. Es una de las conclusiones que volcó la directora del programa Escuela y Medios, del Ministerio de Educación de la Nación a un libro en el que se analiza -entre otros tópicos- cuántas horas pasan los chicos frente a la pantalla -y frente a qué pantalla- y qué cambios culturales revelan estas tendencias.

Más allá de las conclusiones a las que pudo arribar la autora, que traza una interesante radiografía de esta temática, conviene no perder de vista que ninguna herramienta es, en sí, buena o mala: en todo caso, es el uso lo que define su efectividad y conveniencia. En este punto es interesante analizar qué papel han ido asumiendo los adultos frente al acceso de los chicos a la tecnología, qué conocimiento tienen de los recursos con los que estos se manejan y en qué medida se involucran con los contenidos a los que acceden.

También conviene repasar las recomendaciones que se vienen haciendo en materia sanitaria sobre los riesgos que involucra el sedentarismo y su efecto en el aumento de sobrepeso que se registra, en gran medida, en la población infantil y juvenil de los países desarrollados y también en el nuestro.

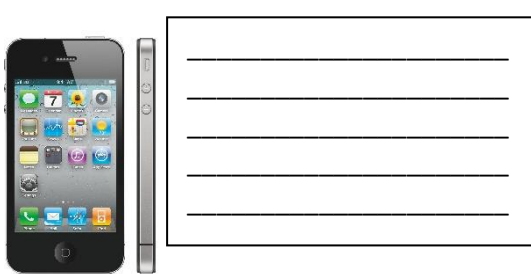
Más allá de eso, cuestiones como el mejor aprovechamiento posible de una herramienta tan poderosa con fines informativos y sociales, y la contrapartida de riesgos que implican la publicación de datos personales o situaciones de acoso, son aspectos cruciales de

una situación que superó hace tiempo la categoría de fenómeno, para convertirse en un modo de vida. Y que, como tal, no puede ser negado, ni admite la prescindencia.

2. Discute el género del texto que fue sacado del periódico *El litoral* de la sección *Opinión*

Profesor, en este ejercicio, los alumnos deberán escribir un significado a los aparatos y redes sociales, explicando cómo y para qué son utilizados. Si quieres, puedes dividirlos en grupos y enseguida pedir que escriban en la pizarra para que los demás alumnos puedan ayudar en la corrección.

3. ¿Cuáles aparatos utilizamos hoy para estar conectados? ¿Hay alguno que no utilizamos más? ¿Hubo algún cambio? ¿Y las redes sociales más utilizadas? Escribe al lado de cada imagen el nombre y para qué sirve



Four horizontal lines for writing.



Four horizontal lines for writing.



Four horizontal lines for writing.



Four horizontal lines for writing.



Four horizontal lines for writing.



Four horizontal lines for writing.



Four horizontal lines for writing.



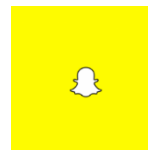
Four horizontal lines for writing.

















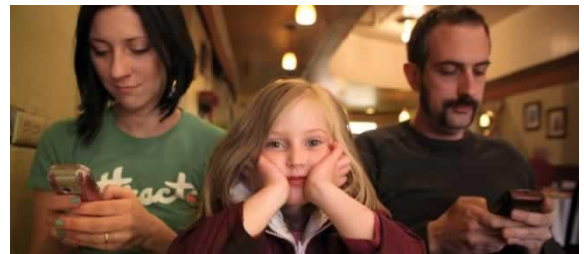
Profesor, en esta cuestión, llevar los alumnos a reflexionar sobre las tecnologías que ayudaron a cambiar las relaciones personales desde la escrita hasta las redes sociales.

4. ¿Cuál fue el invento que más ayudó a cambiar las relaciones personales?

Profesor, muestra las fotos abajo a los alumnos para que las describan y piensen si son exageradas y si ya presenciaron algo semejante. Luego, discutir cómo eran las relaciones personales, según el conocimiento de mundo de los alumnos, cómo están actualmente y cómo estarán en un futuro próximo.



5. Vamos a mirar unas fotos y enseguida discutir las. ¿Piensas que es un exagero? ¿Piensas que en un futuro próximo las relaciones personales no existirán?





6. Por lo que ya escuchaste de los más grandes (abuel@s, madre/padre, tí@s) ¿cómo eran las relaciones familiares y personales antes? ¿Cómo solían comunicarse los más grandes? ¿Y ahora, cómo están estas relaciones?

(Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pbx2ZkFhnYc>. Acessado em 15/10/2014)

Profesor, antes de poner el video de La familia digital, separa los alumnos (puede ser en grupos/parejas) para que contesten a las preguntas abajo. Enseguida, discute los problemas que nos trae en el video, como las relaciones entre padres e hijos y los peligros del mal uso de la internet. En el ejercicio 09 aproximar esta discusión de la realidad de los alumnos.



Ahora, van a ver un video que se llama *La familia Digital*, ¿qué piensas sobre el contenido del video?

7. Ustedes van a dividirse en grupos y van a poner atención en una de las preguntas abajo:

- a) ¿Qué hace el padre por internet?
- b) ¿Cómo la madre se entretenía?
- c) ¿Qué hizo la madre y la amiga de la hija?
- c) ¿Cómo es la relación de los padres con las nuevas tecnologías?
- d) ¿Qué es lo más importante para los padres?
- e) ¿Qué les puede pasar a los hijos por Internet?

Acá, tienes la transcripción del video, si la necesitan:

M: ¿Nuestra relación con las nuevas tecnologías? Normal. Lo normal

P: No entorpecen en absoluto la comunicación familiar.

M: Chicos, a ver (...) Tanto aparatito, tanto aparatito. Pero, bueno...

No estoy puesta en el tema, ni internet, no redes sociales y, se hasta ahora me he manejado bien sin ellos, ¿para qué los quiero?

Ha: antigua...

P: Yo la verdad es que intento, domino las nuevas tecnologías

Hola, señorita, mire, quería unas entradas para... Entradas... Entradas... Entradas... teatro... no... te-a-tro... Oiga, ¿puedo hablar con una operadora? No, no entradas para **ópera** no. Una

operadora. Por Dios que no puede ser tan difícil dos entradas, por favor ¿eh? No, no, no (...)
¿Qué?

Ha: Entradas en cuarta fila.

Mis padres son unos carcas. No tienen ganas de ver de otra manera. “Yo en mis tiempos con una pila y un palo me entretenía toda la tarde”. Cuando tenga hijos no voy a pasar el día contando pataditas. Además, las voy a tener todas aquí

(...)

M: Para nosotros lo importante como padres es estar al lado de nuestros hijos cuando lo necesitan. Porque eso es la educación, ¿sabes?

P: Lo que siempre decimos, mi mujer y yo, hay que saber escucharles.

(...)

P: Yo no soy de esos padres que dejan a sus hijos solos con los problemas de la vida.

(...)

M: Y si lo haces a la vida real, ¿cómo no hacerlo en la vida virtual? A mí me encanta compartir las cosas buenas con mis hijos y eso no quiere decir que controlo el más mínimo detalle de todas y cada una de las cosas que hacen porque eso es imposible. Sino de acompañarles, supervisar en cada momento el buen uso de internet en familia. Por eso, el ordenador está siempre a la vista de todos. Porque eso forma parte de la maravillosa experiencia de ser padres. Esta siempre al lado de tus hijos cuando te necesitan.

(...)

P: Bueno, yo la verdad es que soy un padre muy moderno. A mí me encanta el títere, el Facebook, el youtube, comprar por internet. Yo compro por Internet. Ya sé, sé que hay algunos peligros, pero, bueno, mis hijos soy muy sensatos y muy responsables. Así qué les puede pasar en internet. Nada, ¿no?

(...)

Ha: (...) La falda cuesta 20 euros, pero había un gorro super chulo que me quedaba tan bien con ella. Es que a mí me gusta vestir bien. Mi madre siempre está con lo mismo. “¿Dónde vas con esas ropas?, ¿Dónde vas con esas tintas?” A vivir, mamá. A vivir... No entienden que para mí es importante la imagen. No sólo la ropa, el maquillaje también. ¿sabes? Cuesta mucho esfuerzo que te valoren en Instituto. Todos los detalles son importantes. El tema es: saber estar y cuidar tu imagen

M: La verdad es que una es lo que dice y otra lo que hace. Mucha imagen. Mucha imagen. Y luego cuelga unas fotos en Facebook

Ha: ¿en Facebook? ¿Las fotos? pero no te acepté como amiga...

M: Pero tu amiga me ha dicho sí y las vi en su perfil.

Ha: Chulo, te voy a matar. ¿Cómo se te ocurres agregar mi madre en Facebook? Sí, para ti es normal porque no es tu madre. Es horrible. Mi vida social ha muerto.

(...)

M: No vas comprar otra faldita, ¿no? Queda muy corta.

P: ey, teléfono

8. ¿Cuál es uno de los peligros de la Internet que está subentendido en el video?

9. ¿Cómo es la relación de los padres y de los hijos con las tecnologías en el video? ¿En tu casa pasa algo igual?

Profesor, pregunta a los alumnos si piensan que los adolescentes saben usar las nuevas tecnologías con control y cuidado. En este momento es importante dejar que el alumno dé su opinión y que traiga su conocimiento de mundo.

10. ¿Los adolescentes saben usar las nuevas tecnologías con control y cuidado?

Profesor, divide la clase en dos grupos para que mitad mire la noticia televisiva y la otra lea la noticia escrita. Enseguida, van a sentarse en parejas y van a contar lo que pudieron entender. Luego, van a discutir el problema de la adicción entre los adolescente y los alumnos opinarán sobre este tema. En el ejercicio 12, los alumnos van a traer su conocimiento de mundo y van a describir el nuevo perfil del usuario de la Internet. Después de leer y discutir la noticia, los alumnos van a reflexionar si el perfil descrito en el texto es igual al perfil del brasileño. Por último, van a sistematizar el género noticia, pensando a quiénes puedan interesar estas noticias.

Los adolescentes, las tecnologías y la adicción



La clase va a dividirse en dos grupos: mitad va a ver una noticia televisiva y la otra va a leer una noticia. Enseguida, van a sentarse con alguien del otro grupo y va a contar sobre los que leíste/escuchaste



Noticia de la tele: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/uso-abusivo-nuevas-tecnologias-conlleva-riesgos-adiccion-para-adolescentes/2636804/>

Noticia del periódico: http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/25-jovenes-reconoce-tener-sintomas-adiccion-telefono-movil_976732.html

11. ¿Cuál es tu opinión acerca del uso excesivo de las tecnologías?

12. Vamos a leer una noticia más sobre el nuevo perfil de usuario de la Internet. ¿Cómo piensas que son? ¿Qué les gusta más?

El nuevo perfil del adolescente: usa iPhone, Instagram y mira Netflix

ABC TECNOLOGÍA [@ABC_TECNOLOGIA](#) / MADRID

Día 14/10/2014 - 09.37h

Los jóvenes han abandonado su presencia en Facebook y su juego favorito es móviles es «Clash of clans»



Los adolescentes se siguen alejando de Facebook. Usan más Instagram, prefieren los iPhone y ven Netflix. Es lo que se deriva de una nueva encuesta realizada por la firma Piper Jaffray en Estados Unidos a miles de adolescentes.

Según este sondeo, en los últimos seis meses los adolescentes han cambiado sus patrones de consumos. Por ejemplo, sólo 45% de los entrevistados señalaron usar Facebook. Un dato de contrasta, ya que hace seis meses un 72% de los adolescentes usaba la red social de Zuckerberg.

Pero Zuckerberg no debería preocuparse porque los adolescentes saltan de una de sus redes a otra de las suyas, Instagram. La edición de otoño del estudio de Jaffray apunta que un 76% de los entrevistados usa Instagram. Un 59% de los entrevistados usa Twitter y un 22% Pinterest. Por otra parte Snapchat pasa al 4%.

En cuanto a sitios online para comprar siguen prefiriendo Amazon sobre eBay, con un 32% de uso. El estudio, sin embargo, destaca que los adolescentes prefieren la compra en tiendas físicas sobre la online.

La marca que más prefieren en dispositivos sigue siendo Apple, que acapara porcentajes. Según los resultados de la encuestas, un 67% de los adolescente usa un iPhone y un 73% espera que su próximo teléfono también sea un iPhone. Un 16% está interesado en un Apple Watch, aunque su precio sea de 350 dólares. Un 60% de los adolescentes que esperan comprar un tablet en los próximos seis meses apostará por un iPad. Un 67% de los jóvenes entrevistados señaló que alquila películas a través de Netflix.

El juego móvil más popular entre esta población es «Clash of Clans», un juego de estrategia, con un 15% de uso. El segundo más usado es Candy Crush, pero con un alejado 3%. Kim Kardashian: Hollywood, la app de la celebridad, es la tercera más usada con un 2%. Sorprende que un 22% de los adolescentes gasta dinero en este tipo de juegos para mejorar a sus personajes o para obtener vidas y niveles extra. La encuesta se realizó a 7.200 adolescentes con una edad media de 16 años.

(Disponível em: <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20141008/abci-perfil-adolescente-instagram-iphone-201410081252.html>) Acessado em 15/10/2014

13. ¿Piensas que este es un perfil del adolescente brasileño? Justifica tu respuesta.

14. Hasta ahora leímos dos noticias de periódicos de la Internet y miramos una de la televisión: ¿Cuáles aspectos tienen en común? ¿Y diferentes? ¿A quién se direccionan estas noticias?

Profesor, pide a los alumnos que reflexione sobre las ventajas y desventajas del uso de las tecnologías.

15. Para reflexionar: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de las tecnologías discutidas? Haz una lista en la tabla abajo:

VENTAJAS

DESVENTAJAS

✓

✓

✓

✓

✓

✓

✓

✓

✓

✓

✓

✓

Profesor, como tarea final, pida a los alumnos que escriban o hagan un video dando una noticia sobre el cyberbullying. Si quieren, pueden presentar a los demás alumnos.

16. Elaboración de una noticia: escribe una noticia para ser publicada en un periódico destinado a los adolescentes.

Apêndice J – Atividade III

Plano de aula - Atividade Padrão de beleza

- **Componente Curricular:** Língua Espanhola
- **Público – Alvo:** Alunos do CEL (Centro de Estudos de Língua)
- **Duração:** 06 aulas de 50 minutos cada
- **Objetivo da atividade:**

Esta atividade tem como objetivo levar o aluno a questionar os padrões de beleza vigentes. Além disso, fazer com que ele perceba o público representado nas revistas de moda/beleza e o consumo excessivo por produtos de beleza, roupas e acessórios e que gera muito dinheiro. É importante também mostrar que tais suportes e modelos ditam regras de comportamento e de beleza.

A foto tratada em diversos países tem como finalidade mostrar que apesar de um padrão mundial vigente de beleza, existe dentro de cada cultura um padrão a ser seguido. Desconstruir o conceito de beleza através do vídeo de *Los simuladores* e *La suerte de la fea a la bonita no le importa*, mostrando que há uma insatisfação em relação ao corpo por conta desta indústria.

- **Abordagem:**

No exercício 01 os alunos refletirão qual público é representado nas revistas, quem as consome e quais são os ideais de beleza na atualidade. Em seguida, fazer com que eles pensem como alcançariam este padrão de beleza e associar à busca excessiva pelo padrão de beleza imposto.

Na segunda parte da atividade, os alunos tentarão associar os nomes dos países às fotos tratadas de diferentes lugares. Esta atividade é bastante complexa e talvez o professor deva mostrar as fotos em slide já com os nomes dos países. É importante que o aluno perceba que, apesar de um padrão de beleza mundial, existe um padrão em cada cultura e que entenda que beleza é um conceito bastante relativo.

No exercício seguinte, os alunos assistirão a um episódio de *Los simuladores* em que uma garota deseja fazer uma cirurgia estética. É importante mostrar a influência do meio externo na decisão da jovem e também os riscos de qualquer cirurgia. Por último, os alunos lerão o texto *Este verano qué quieres ser: ¿ballena o sirena?* e assistirão ao curta-metragem *La suerte de la fea a la bonita no le importa* para refletirem sobre a insatisfação das pessoas em relação ao próprio corpo causado pela mídia e pela indústria de beleza.

➤ **Materiais utilizados:**

- Capas de revistas
- Fotos retiradas da Internet
- Lousa
- Episódio da série *Los Simuladores*
- Mapa Mundi
- Curta-metragem *La suerte de la fea, a la bonita no le importa*
- Texto *¿Este verano que quieres ser: ballena o sirena?*

➤ **Referência dos materiais utilizados nesta unidade:**

CIOFI, F. A. **O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE.** Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.

Texto: *¿Este verano que quieres ser: ballena o sirena?* (Disponível em: <http://www.emujer.com/2007/06/09/emujer-contra-los-estereotipos-absurdos-de-belleza-impuestos-en-el-mundo/> - Acessado em 09/02/2010)

Fotos: (Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2014/06/mulher-e-photoshopada-em-paises-diferentes-para-comparar-padres-de-beleza/>. Acessado em 12/11/2014)

Curta-metragem *La suerte de la fea a la bonita no le importa* (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4BFuVXT5nU> Acessado em: 12/11/2014)

El patrón de belleza

Profesor, pon los nombres de los países en la pizarra y pide a los alumnos que intenten relacionar las revistas a los países

01. Observa las fotos y escribe los posibles países que estas revistas son publicadas. Enseguida contesta a las preguntas abajo:



1. Glamour – Brasil



2. Boa Forma – Brasil



3. Cosmopolitan – Argentina



4. Harper's Bazaar – EEUU



5. Tatler – Rusia



6. Woman – España



7. Chocolate – Angola



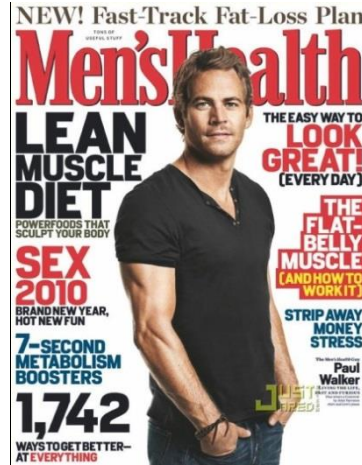
8. Zipper/ – Japón



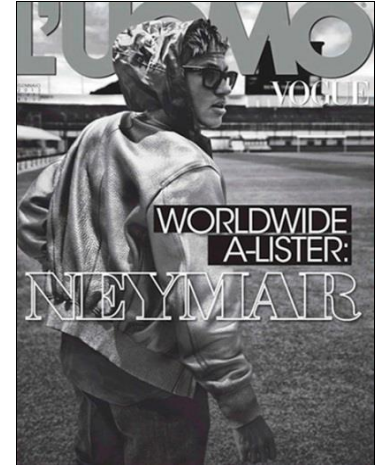
9. Myself - Alemania



10. Mensch – Brasil



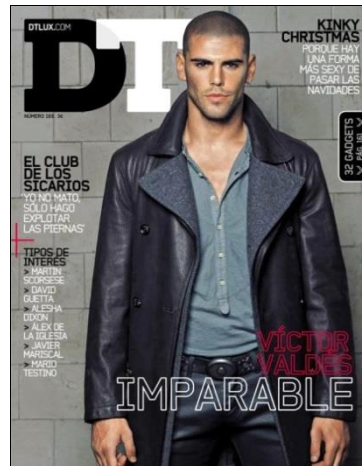
11. Men's Health – EEUU



12. L'Uomo Vogue - Italia



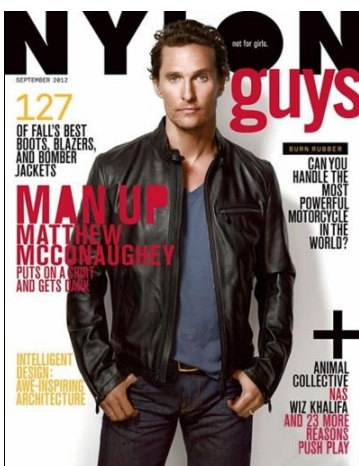
13. Harper's Bazaar Hombres Argentina



14. DT – España



15. Elle Men – China



16. Nylon Guys – EEUU



17. Elle Man – Vietnam



18. Men's Non-Non – Japón

Después de mirar las imágenes y las frases destacadas de las revistas, contesta:

a) ¿Cuáles son los asuntos tratados en este tipo de revista?

(Hay sugerencias sobre combinaciones de ropa [moda en general], maquillaje, peinados, dietas, ejercicios físicos, conquistas amorosas, sexo, [comportamiento en general] etc.)

b) ¿Cuál es el público que consume esas revistas? ¿Y el público representado? ¿Uno tiene que ver con el otro?

(Público consumidor: hombres y mujeres adultos de la clase media y alta preocupados por su buena apariencia. Público representado: en su mayoría son personas blancas y famosas [clase alta] como actores/actrices, deportistas, maniqués etc. Profesor, es importante que muestre a los alumnos que una gran parte de las personas son excluidas de esas representaciones. Además, que las personas comunes tienen reforzadas todo el tiempo esas personas como modelo a seguir.)

c) ¿Conoces otras revistas parecidas a las anteriores? ¿Cuáles?

(Respuesta personal. Ejemplos de revistas para adolescentes: **Top Teen** – México; **Capricho** – Brasil; **Seventeen** – EEUU; **Uma Girl** – Brasil; **Girls Life** – EEUU; **Tú** – México; **Atrevida** – Brasil; **100% Jovem** – Portugal; **DM** – Brasil; **TodaTeen** – Brasil; **Atrevidinha** – Brasil etc.)

d) ¿Cuáles son los ideales de belleza en la actualidad?

(A partir de las respuestas de los alumnos, seleccione algunos adjetivos y póngalos en la pizarra. Ejemplos: delgada; piel sin marcas o manchas; pelo liso y largo [mujeres]; pelo liso y corto [hombres]; sin barriga; apariencia joven; maquillada; dientes blancos; musculoso etc.)

e) ¿Es posible una mujer o un hombre alcanzar todas esas características? ¿Cómo lograrían? ¿Por qué quieren hacerlo?

(Actualmente esos son ideales “alcanzables” en cierta medida. Para eso hay que tener mucha plata y preocupaciones demasiadas por la apariencia física. Esas personas quieren ser aceptadas socialmente, conseguir una buena pareja o un buen trabajo, alcanzar status etc., pues la sociedad en la cual vivimos es una sociedad que valora la imagen.)

f) ¿El tema de la búsqueda de la belleza está presente en telenovelas, seriados, películas, documentales etc.? ¿Te acuerdas algún ejemplo?

g) ¿En general, se critica o se valora la búsqueda por la belleza? ¿En qué programas hay críticas? ¿Qué público ve este tipo de programa?

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

02. La foto abajo fue tratada en 25 países distintos con el objetivo de dejar la chica más guapa. Sabemos que existe un patrón de belleza universal, pero hay diferencias culturales y las imágenes nos trae la belleza en algunos rincones del planeta. Asocia las fotos a los países.

**FILIPINAS – VIETNÃ – ARGENTINA – BANGLADESH – QUENIA – SRI LANKA –
INDONESIA – UCRANIA – GRÉCIA – PAQUISTÃO – INDIA – ITÁLIA – SERVIA – CHILE
– EEUU – BULGARIA – REINO UNIDO – MARROCOS**





01. Argentina



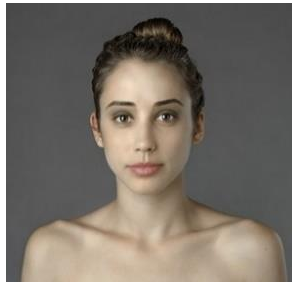
02. Kenia



03. Bangladesh



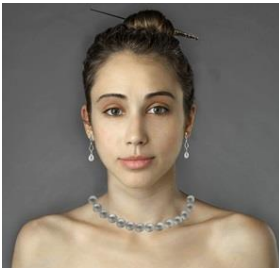
04. Marruecos



05. Italia



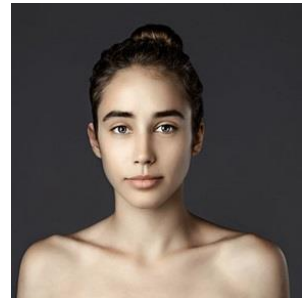
06. Bulgaria



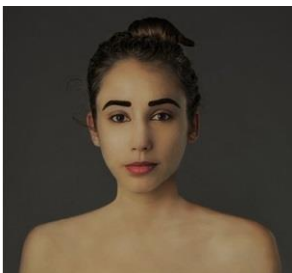
07. Chile



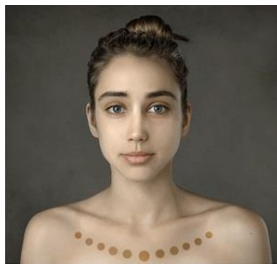
08. Reino Unido



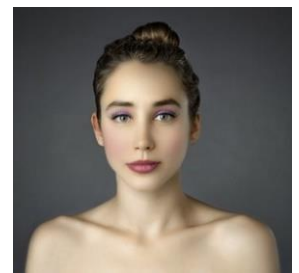
09. Ucrania



10. India



11. Serbia



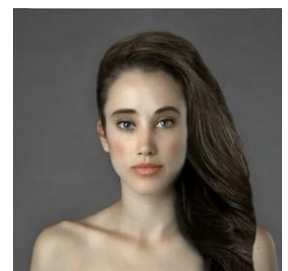
12. Grecia



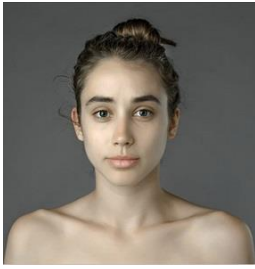
13. Paquistán



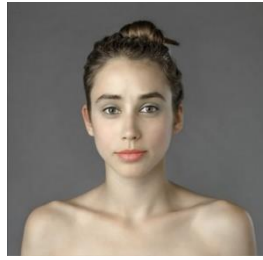
14. Indonesia



15. EEUU



16. Vietnam



17. Sri Lanka



18. Filipinas

(Disponível em: <http://www.hypeness.com.br/2014/06/mulher-e-photoshopada-em-paises-diferentes-para-comparar-padroes-de-beleza/>. Acessado em 12/11/2014)

03. ¿Por qué las fotos son diferentes? ¿Por qué cambian de un país a otro?

Profesor, lleva los alumnos a pensar sobre culturas que definen las diferencias entre las fotos. O sea, la definición de belleza puede cambiar de un país a otro

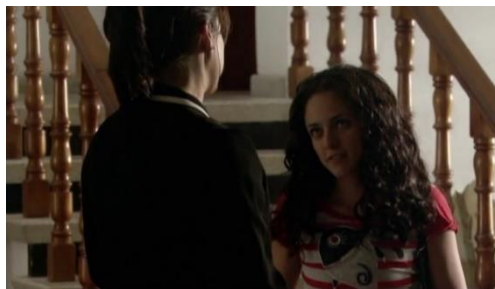
04. Aunque haya las diferencias culturas, ¿por qué hay un patrón de belleza universal? ¿Cuál patrón sería este?

Profesor, lleva los alumnos a reflexionar sobre el patrón universal que, por lo general, son personas blancas, rubias, con el pelo liso, delgadas, como las modelos. Este patrón mueve en el mundo mucha plata con cirugías.

Los Simuladores

Ahora vas a ver el capítulo tres de la serie mexicana llamada “Los Simuladores”. Esta serie cuenta cómo es la vida diaria de cuatro socios que tienen como profesión resolver los problemas más complicados de personas comunes. El método que suelen utilizar es la operación de simulacro. Cada capítulo trae un nuevo desafío para el grupo.

Antes de ver el video:



Lee el diálogo entre Karina y su madre (fragmento transcrito de la segunda escena):

Karina: Bueno, Ma, llegó la hora.

Madre: Me parece muy bien.

Karina: Yo sé que no te parece muy bien.

Madre: ¿Qué quieres que te diga? Eres mayor de edad, ¿no? Tú decides lo que haces. Lo que no puedo entender es como prefieres eso de cumpleaños al coche que te había prometido.

Karina: Así está bien. Gracias.

Madre: ¿No quieres que te lleve? No quiero que te regreses sola.

Karina: No, Claudia me va a traer.

Madre: Cuídate.

(Los alumnos tienen que imaginar para después comprobarlo. Ejercicio oral. Respuesta personal.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

05. ¿Cuál es el regalo de cumpleaños que la madre de Karina le dio?

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

06. Después de ver el video: (Profesor, pasea una vez más el video, pero antes pide a los alumnos que lean las cuestiones de 7 a 11 para que pongan atención en los elementos que serán abordados después.)



(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

07. ¿Cuál es el regalo de cumpleaños que Karina le pide a su madre? ¿Por qué lo prefiere?

(Karina quiere que su madre le pague una cirugía para ponerse silicona en los senos. La chica parece insegura con su cuerpo porque tiene un busto pequeño.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

08. ¿Qué hace la madre de Karina para impedirlo?

(La madre de Karina parece estar de acuerdo y le da el cheque a su hija para que pague la cirugía. Pero al mismo tiempo pide ayuda a los socios para que convencan a su hija a desistir de la operación.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

09. ¿Cuáles son las “señales” que contribuyen para que Karina desista de sus planes? Identifica los 4 géneros textuales (orales o escritos) que las transmiten.

(La portada de una revista pegada en una parada de taxi [portada de revista - escrito]; la charla entre dos chicos en la calle [diálogo - oral]; el titular del periódico del taxista [reportaje - escrito] y el documento leído por el abogado de la clínica [documento - escrito].)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

10. A partir de tus conocimientos sobre los géneros textuales identificados en el ejercicio anterior, elige uno de ellos y contesta:

- ¿cuál su objetivo general?
- ¿cuál es la situación social en que ocurre?

- ¿cuáles son sus características lingüísticas y extralingüísticas?

(Profesor, si los alumnos encuentran dificultades, proponga la respuesta de uno de los géneros y en seguida les pida para hacer algo parecido con otro género que elijan o haga el ejercicio junto con los alumnos. 1- portada de revista: su objetivo es dar consejos sobre moda, belleza y comportamiento. Se presenta en forma de un cartel y está pegado en una parada de taxi, las personas pasan y lo miran/leen. Sus características son: en general hay una foto de una persona muy bella rodeada por frases de impacto destacadas; 2- el diálogo: relatar experiencias personales, por ejemplo. Dos amigos se encuentran en la calle y empiezan a charlar. Sus características son: la forma de tratamiento es informal, utilizan jergas, hay turnos de habla, gestos, entonación de voz y las frases utilizadas son cortas y simple típicas de la oralidad; 3- reportaje: relatar un hecho que sucedió en el mundo para informar a las personas. Se presenta destacada en la portada de un periódico que está sobre el asiento de un taxi, los pasajeros suben y pueden leerlo mientras viajan. Sus características son: tiene un titular destacado, una foto ilustrativa, presenta un lenguaje formal en el texto escrito y frases más complejas; 4- documento: en este caso, sirve para que dos personas garanticen que van a cumplir las condiciones acordadas para realizar determinada acción. Hay un acuerdo entre la clínica y el paciente que va a pasar por una cirugía de riesgo. Sus características son: presenta datos del paciente, una descripción de los posibles problemas de salud posoperatorio [vocabulario específico de la medicina], un espacio para la firma del paciente y del médico, puede haber un logotipo o una estampilla de la clínica.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

11. Cuando Karina entra en el taxi lee en un periódico que estaba en el asiento del coche el titular que sigue: “Ganan 19 mujeres juicio por mala praxis en cirugía de busto”. ¿Qué significa la palabra “juicio”? Intenta explicarla en español a partir del contexto.

(Juicio: conocimiento de una causa en la cual el juez ha de pronunciar la sentencia. Definición sacada del diccionario de la RAE: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Quiere decir que aquellas mujeres recurrieron al tribunal de justicia y ganaron la causa después de tener problemas con cirugías de busto.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

12. Aunque todo fue armado por Los Simuladores para convencer a Karina de que no debería someterse a una cirugía estética, ¿crees que todo lo que le dijo a Karina el abogado de la clínica (Vargas) es mentira? ¿Conoces a alguien que se sometió a este tipo de cirugía y tuvo problemas posoperatorio?

(Respuesta personal. Sugerencia: Vargas manipula exageradamente los datos, pero los problemas posoperatorios de salud citados son reales. Hay varios casos de personas famosas que tuvieron problemas después de someterse a una cirugía estética.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

¿Cuáles son los riesgos de una cirugía estética?

Ante la reciente **polémica desatada con las prótesis mamarias PIP en Francia**, hay quienes se están replanteando si someterse a una cirugía estética vale la pena.

El caso judicial más famosos y que despertó temor en los pacientes ocurrió en Francia a raíz de que un fabricante de implantes mamarios fue acusado de comercializar prótesis PIP de silicona en mal estado. Estas tenían entre sus componentes un aditivo para carburantes y sustancias empleadas habitualmente en la industria del caucho.

En el mundo, hay alrededor de 300.000 mujeres que poseen prótesis mamaria de la fábrica PIP. En distintos países, se han constituido varios grupos para reclamar ante esta falla en la fabricación.

Ante esta falla en los controles o en la impericia del fabricante, los pacientes están siendo más cuidadosos a la hora de decidir practicarse una cirugía estética.

Sucede que al someterse a una intervención de esa naturaleza, la persona corre el riesgo de sufrir problemas cardíacos o pulmonares como consecuencia de la anestesia. También es común el excesivo sangrado o la formación de coágulos de sangre e inclusive la infección.

Incluso, aquellos pacientes que consumen determinados medicamentos, los que sufren ciertos problemas de salud como la diabetes o son fumadores, corren mayores riesgos.

La infección no es algo común pero en caso de ocurrir y agravarse puede ocasionar hasta la muerte. En algunos casos, también puede provocar problemas en la piel.



Los cirujanos plásticos suelen prescribir antibióticos para reducir la posibilidad de infección. Los fumadores, los pacientes con enfermedades vasculares y aquellos que usan esteroides, corren un mayor riesgo.

Otro de los problemas que enfrentan habitualmente quienes se someten a una intervención de estas características, es la depresión ya que son comunes los casos en que el paciente no logra verse como esperaba.

Fuente: Con información de elmundo.es y elespectador.com

Adaptado de: <<http://noticias.universia.net.co/ciencia-nn-tt/noticia/2012/02/15/911785/cuales-son-riesgos-cirugia-estetica.html>>

Cajón Lexical:

Carburante: mezcla de hidrocarburos que se emplea en los motores de explosión y de combustión interna.

Caucho: cubierta exterior del neumático.

Impericia: falta de pericia.

Pericia: sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte.

Plantear: pararse a considerar algo.

Replantear: volver a plantear un problema o asunto.

Definiciones sacadas de: <<http://www.rae.es/rae.html>> y <<http://www.wordreference.com/>>

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

13. Escribe cuáles son los posibles riesgos de someterse a una cirugía estética apuntados en el texto.

(Problemas cardíacos; problemas pulmonares; excesivo sangrado; formación de coágulos de sangre; infección; problemas en la piel; depresión y muerte. Además los que sufren problemas de salud específicos o utilizan determinados medicamentos o determinadas sustancias químicas corren mayores riesgos. A partir de este texto, otra cuestión que se puede discutir con los alumnos son los errores médicos.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

14. ¿Qué critica este texto? ¿Y cómo lo hace?

(De manera indirecta, critica los motivos que la gente elige para someterse a una cirugía estética, que hay que repensarlos. El texto enumera los posibles riesgos de una cirugía de este tipo, desde los más comunes hasta los más raros y relata un problema polémico en la fabricación de prótesis mamarias implantadas en más o menos 300 mil mujeres en todo el mundo. O sea, el texto trae datos científicos y un hecho polémico.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

15. ¿Este texto saldría en las revistas analizadas al comienzo de la unidad? ¿Por qué? ¿Dónde podría aparecer?

(En general no, pues el objetivo de estas revistas es incentivar y no criticar o desestimular las preocupaciones por la apariencia. El titular del texto y la manera como expone el asunto son característicos de textos típicos de periódicos o revistas científicas.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

16. ¿Cuál de los dos tiene más lectores?

(Posiblemente las revistas tienen más lectores, pues los medios incentivan la lectura de textos que estimulan la venta de productos y el consumismo en general. Los textos periodísticos y científicos no tienen esas preocupaciones, por el contrario, hasta las critican o las desestimulan y por lo tanto no hay propagandas o grandes incentivos para sus lecturas.)

(Adaptado de: CIOFI, F. A. O seriado televisivo como material didático para o ensino de espanhol/LE. Trabalho de Conclusão de Curso, São Carlos, 2013.)

Profesor, lee el texto abajo con los alumnos y discuta acerca de la exigencia cada vez más grande para que las personas tengan el cuerpo perfecto, incluso sobre la industria fitness que gira mucha plata.

Este verano qué quieres ser: ¿ballena o sirena?

El verdadero camino es elegido por nuestra capacidad para amarlo, y no para sufrir por él. Este mensaje es para esos días que nos vemos en el espejo y no nos gustamos. Hace un tiempo, se vio por las calles de Sao Paulo un afiche de **Runner** – una de las cadenas de gimnasios más renombradas del Brasil- con la foto de una chica escultural y la siguiente frase: “¿Este verano qué quieres ser: Sirena o Ballena?”



Dicen que una mujer de Sao Paulo (cuyas características físicas nunca trascendieron) le envió esta carta a la empresa Runner como respuesta:

“**Las ballenas** están siempre rodeadas de amigos. Tienen una vida sexual activa, se embarazan y tienen ballenitas de lo más tiernas. Las ballenas amamantan. Son amigas de los delfines y se lo pasan comiendo camarones.

También se lo pasan jugando en el agua y nadando por ahí, surcando los mares, conociendo lugares maravillosos, como los hielos de la Antártica y los arrecifes de coral de la Polinesia. Las ballenas cantan muy bien y hasta tienen CD grabados. Las ballenas son enormes y casi no tienen predadores naturales. Las ballenas tienen una vida bien resuelta, son lindas y amadas por todos.

Las sirenas no existen. Si existieran, vivirían en permanente crisis existencial. “¿Soy un pez o soy un ser humano?”. No tienen hijos pues matan a los hombres que se encantan con su belleza.

Yo agregaría que no tienen por donde hacer el amor ¡Por Dios! Son bonitas sí, pero tristes y siempre solitarias. ¿Quién quiere acercarse a una mujer que huele a pescado frito y

que no tiene hoyito como salvavidas? Runner, querida, prefiero ser ballena. ¡Si me quedaba alguna duda, ya quedó desterrada!

P.D.: En estos tiempos de mujeres anoréxicas y bulímicas, en que la prensa, las revistas, el cine y la tele nos meten a la fuerza en la cabeza que sólo las flacas son bellas, este mensaje trae nuevas esperanzas a las ballenitas y, ¿Por qué no?, a las sirenitas que no descansan un segundo pensando en su apariencia exterior. Yo prefiero disfrutar un helado junto a la sonrisa cómplice de mis hijos, una copa de vino con un hombre que me haga vibrar y una pizza exquisita con amigos que me quieren por lo que soy, no por cómo luzco.”

(Disponível em: <http://www.emujer.com/2007/06/09/emujer-contra-los-estereotipos-absurdos-de-belleza-impuestos-en-el-mundo/> - Acessado em 09/02/2010)



Vas a ver cortometraje “La suerte de la fea a la bonita no le importa”. Pon en secuencia las oraciones abajo.



(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4BFuVXT5nU> Acessado em: 12/11/2014)

1. ¿Cuáles serán los tres deseos de Susana?

- (10) Susi transforma a Pamela en un sapo
- (02) Susana come un pote de helado
- (05) El interfono suena
- (08) El segundo deseo de Susana es estar con el cuerpo de Pamela
- (11) Susana empieza a transformar su cuerpo.
- (01) Susana sube en la balanza y se pone nerviosa
- (07) Susana vomita la comida y Pamela aparece otra vez
- (03) Pamela surge como si fuera un hada y le concede tres deseos a Susana
- (09) El tercer deseo de Susana es ser la mujer más guapa del mundo
- (06) Susana está en un restaurante y la comida le empieza a hablar
- (04) El primer deseo es resolver el problema con la comida

2. ¿Cómo se resuelve el problema con la comida?

El problema con la comida se resuelve con el vómito, así como la amiga de Susi lo hace.

3. Y el segundo deseo, ¿cómo se resolvería?

El segundo deseo se realiza, pero Susi sigue con el mismo cuerpo. Pamela le explica que para estar con su cuerpo, Susi necesitaría hacer cirugías, ya que todo fue comprado.

4. Y sobre el tercer deseo, ¿cómo Pamela resuelve?

Pamela resuelve dejando Susi como es, ya que la belleza es algo interior que trasparece en el exterior

5. ¿Piensas que estamos satisfechos con nuestros cuerpos? ¿Por qué siempre queremos cambiar algo?

Respuesta personal. Dejar que el alumno traiga su opinión y conocimiento de mundo

TAREA: Ahora crea un diálogo sobre el tema dado por la profesora

Apêndice K – Trechos das gravações de aula

T-01 – Turma A (aula 03)

PP: Mas japonês, chinês e coreano tem olho puxado. Podemos identificar por essa característica?

A5: pelos traços indígenas

PP: Mas os chilenos, os peruanos também têm / **Eu estou querendo fazer vocês pensarem,** se pelas características a gente pode identificar uma nacionalidade

(...)

PP: **Por exemplo, ela ali tem cara de brasileira. A gente pode falar isso? Sim ou não?**

AA: Não

PP: Então, característica física não é um bom jeito da gente identificar a nacionalidade, porque há mescla e miscigenação

A16: Professora, mas como podemos identificar?

PP: Pelas palavras, por exemplo, o ‘che’

T-03 – Turma A (aula 03)

PP: O casal perdeu as terras para os coronéis. Vocês acham que isso é justo? É justo alguém que tem mais dinheiro e poder tire a terra de outras em nome do progresso?

(...)

Ainda fogem do Videla que é presidente neste momento do Chile.

PP: Por que até aquele momento ele não havia conhecido a espécie humana?

A16: Porque vivia entre ricos

A3: Porque ele vivia uma vida boa

PP: Sim, ele vivia entre ricos, era de classe média e tinha uma vida boa. Não sabia o que era o sofrimento

T05 – Turma A (aula 17)

PP: En la primera, ¿qué pusieron?

@: Brasil

PP: ¿Ustedes piensan que esta mujer puede representar algo de la mujer brasileña?

@: Sí

PP: Tais Araújo?

A5: Sim e muito

PP: ¿Mucho?

A1: Mucho

PP: ¿La segunda?

A1: Brasil

A10: Mais linda ainda

PP: ¿Ustedes piensan que Isis Valverde puede representar la mujer brasileña?

@: Sí

A2: Ah, depende, né?

PP: ¿Puede representar? ¿Todas nosotras parecemos con Taís Arujo e Isis Valverde?

@: No

A2: Se a gente fizer algumas plásticas, sim

A1: Se a gente colocar um silicone, talvez.

(...)

A11: Porque tem muita menina que parece mesmo

PP: Muchas, ¿pero puede representar la mujer brasileña?

A10: Se for assim, nenhum pode representar a mulher brasileira, né?

PP: Por que?

A10: Porque nenhuma é igual a nenhuma, é todo mundo diferente

A12: Mas todo mundo tenta imitar as duas

A6: servem de espelho

PP: De estereotipo que tenemos de la mujer brasileña. Todas nosotras estamos en este estereotipo. Porque hay un estereotipo, ¿no? Que se desea alcanzar. La mujer brasileña que tiene pechos y culo...

A13: Curvas

PP: que es delgada

A2: tem que ter peito e tem que ser magra

PP: y el pelo... cómo es el pelo de la mujer?

A1: bonito

A10: liso

PP: hay que ser liso, ¿no? Nosotras no estamos

A1: No, no estamos

PP: No, no estamos, chicas, en este patrón. Este es el esteriótico de la mujer brasileña,

pero no nos representa porque no somos así, ¿no?

T08 – Turma A (aula 18)

PP: ¿Qué más, chicos? Entonces, hoy día es posible alcanzar todo esto para quien tiene plata y preocupaciones en...

A10: Fazer cirurgia plástica

(...)

PP: Chicos, ¿y por qué las personas quieren hacer esto?

@: Porque elas não gostam de si mesmas

A16: Para serem aceitas

@: para arrumar um namorado

PP: Porque quieren ser aceptas en la sociedad que vivimos, en el trabajo; porque quieren encontrar una buena pareja, porque nuestra sociedad, chicos, valora la imagen. Todo es imagen. Podemos observar eso con el Facebook o con el instgram. Ya discutimos esto, ¿no? Entonces, nuestra sociedad valora la imagen.

T09 – Turma A (aula 18)

Segunda imagem: Quênia

PP: Esta, chicos, es de Quenia.

A5: Qual que é essa?

(...)

PP: Y Quenia, chicos, está en el medio de África, ¿ok?

@: Tá na África e ela é dessa cor assim?

PP: Y este es el tipo de mujer...

@: Por que ela é branca?

A5: É o tipo de mulher...

@: Então devia ser morena...

T10 – Turma A (aula 20)

Professora conta de uma outra atividade sobre um curta com o robô que tenta alcançar o padrão de beleza transmitido pela televisão.

PP: Eu acho que é bem isso. A gente tá sempre querendo alcançar alguma coisa, né? Aí tem hora que não dá, né? E tem hora que você acaba se ferrando, por exemplo, a

peessoa que tem anorexia, quem é anoréxico, quem é bulímico, né? É muito triste.

Alunos dão exemplos de filmes e de amigos

PP: Vocês viram que está rolando no Face a menina mais bonita do mundo? É uma menininha. Ela é uma criancinha loira, não loira, loira. Tipo um loiro assim igual ao da Joana, do olho claro. Ela é bem bonita. Aí, tipo, tão falando que ela é a menina mais bonita do mundo. E de novo, colocam um padrão, né?

T13 – Turma B (aula 03)

PP: ¿Qué quiere decir el guía de la ciudad, el niño Néstor, cuándo menciona el muro de los incas y el muro de los incapaces? ¿Quiénes eram los incapaces? Então, quando eles estão em Cuzco existe um muro que esta parte é dos incas e esta parte dos incapazes. Quem era os incapazes?

B4: os índios? Pobres?

(...)

B5: Os indígenas

PP: **¿Quién llegó en América?** Colombo... en 1532 Francisco Pizzario invadió y saqueó la ciudad de Cuzco. E aí eles destruíram alguns monumentos, por exemplo, existia o Deus do Sol. Tudo o que era esse tipo de culto à religião deles, eles começaram a destruir e a construir outras coisas, coisas da igreja católica porque eles tinham que ‘civilizar’ essa sociedade que não era ‘civilizada’. Eles tinham que ter Deus e se tornarem cristãos... Entonces, ¿quiénes eran los incapaces?

B4: Os cristãos

PP: **E que são os cristãos?**

AA: Os americanos

PP: **Os americanos? Mas a gente já tava aqui. Nós somos os americanos.**

B3: Os comunistas...?

PP: **1532, o comunismo nem existia...**

B2: Os espanhóis, professora?

PP: Los españoles. Entonces acá los incas construyeron, vinieron los españoles, destruyeron y construyeron otra cosa. Entonces, esta parte sería de los incas e la otra parte de los incapaces, los españoles.

T14 – Turma B (aula 03)

PP: (...) Vocês viram, ele está lendo um livro, aí ele fala: ‘Somos muy poco’ e ele mostra as fotos dessas pessoas. E ele fala: ‘somos muito pouco pra gente ficar brigando, se dividir. Tudo tem que nos unir e nada tem que nos separar.’

B5: Ah, são os latino-americanos.

PP: Quem são os latino-americanos?

@: Os índios

PP: Indígenas... ¿Qué más?

@: Camponeses

PP: Los campesinos... ¿qué más? Quem é América Latina? Quais países compõem América Latina?

@: Chile...

PP: Chile... ¿qué más?

B5: Peru, Brasil, Argentina...

PP: Ah, Brasil?

B5: É... não, sim.. América Latina. América do Sul...

PP: Então, pessoal, seria América do Sul, América Central e América do Norte, com o México. Latino-americano são os países que a língua vem derivada do latim. Por isso que é latino. Então, espanhol, o francês, com a Guiana Francesa, e português. Então a gente é latino-americano?

B5: Sim...

B4: Uhum...

PP: E vocês conseguem se identificar com essas pessoas?

B4: Sim...

B6: não.. com os índios.

B1: Não

PP: Não índio, gente, mas de tudo. Brasil também não tem só indígena, tem outras pessoas. E também com os índios, ué. Eles estão aqui na terra, a gente é descendente deles, somos uma mescla de tudo isso. A gente é uma mescla dos indígenas, dos negros, dos europeus e isso é o brasileiro. E isso é a América Latina também. **Vocês conseguem se identificar com essas pessoas também? Com essas situações? Com esses problemas?**

B2: Não...

PP: Nenhum problema que tem lá e que tem aqui? Não consegue se identificar com ninguém?

B2: Não, a gente aqui não. Duvido que alguém tenha esperado trabalho aqui, passando fome.

PP: Aqui no Brasil?

B2: Aqui no Brasil tem, mas a gente aqui não.

PP: Não, **mas a gente não consegue se identificar com esse problema? Não é se identificar: ‘nossa, eu passo por esse problema’, mas é ‘esse problema é comum para mim no sentido de que é comum para a minha sociedade, para o meu país’.** Não que eu passe fome, gente, mas eu consigo me identificar com essa pessoa que passa fome. Isso se chama **empatia**. É você conseguir se colocar no lugar do outro (...) Mas eu consigo me identificar porque isso também faz parte da minha cultura (...) A gente tem coisa deles, na nossa língua, na nossa cultura, de comer algumas culturas, então isso é você conseguir se identificar com eles. A minha pergunta é: **vocês conseguem se identificar com esses problemas, como sendo problemas nossos também? Um problema da América Latina...**

@: Sim...

T15 – Turma B (aula 08)

PP: Pensando nisso tudo, não se esqueçam dessa história do Che Guevara, dessa história do mundo. A gente vai escutar uma música que se chama assim...

Professora escreve na lousa ‘Mc Guevara’s Che Donald’s’

PP: (...) Tem dois nomes aí...

B3: Ahh, Mc Donald’s e Che Guevara.

PP: Muito bem.

Professora escreve novamente

B2: Por que fizeram isso, professora?

PP: Então, o que vocês acham? O Mc Donald’s é o que, gente?

B5: É uma das principais empresas...

B3: É lanche...

B5: É uma das principais empresas dos Estados Unidos...

PP: Estados Unidos é o que?

B5: Socialista.

@: Capitalista

PP: **Capitalista é de um lado e socialista, vamos pensar só no socialista. Lembra que eu falei para vocês que tem fases. Para você chegar no comunismo, você tem que**

passar pelos outros dois antes, segundo o Marx.

Entonces, Mc Donalds e Che Guevara, Mc Donalds es el símbolo máximo del capitalismo. Creo que junto con coca-cola es el máximo del capitalismo, ¿no? Que vienen de los Estados Unidos. Y Che Guevara, como sabemos, es socialista. ¿qué piensan que va a discutir la música?

B2: Vai saber se eles estão lá no Mc Donalds, não pode comer lá, professora. Vai saber se eles falam mal do Mc Donalds porque não podem comer lá.

PP: Os cubanos?

B2: É...

PP: Em Cuba não existe Mc Donalds. Mas será que é só isso? Pero que discutiria la canción, este Mc Guevara o Che Donalds. No solo de comida, vamos a pensar un poco más.

B5: Porque um é o símbolo do comunismo e o outro é símbolo do capitalismo.

PP: E por que junta os dois, faz esse jogo com os nomes?

B3: Para não ter guerra.

PP: Para não ter guerra... será? Entonces, vamos a escuchar la canción y después discutimos.

(...)

PP: Chicos, ¿qué hacen en nombre de Che Guevara? O que acontece com o nome do Che Guevara então?

B3: É usado como música

B2: usado como produto

PP: Isso, como um produto, uma mercadoria, gente. E o principal ponto do capitalismo é a mercadoria, né? Porque é o bem de consumo, né? É você consumir. Então, é mais ou menos essa relação que o cantor faz com essa música. Então, hoje usam o nome do Che, por isso que ele fala, Mc Donald's porque Mc Donald's representa aí o capitalismo. Então, o que eles fazem com o nome do Che? **É como se fosse um bem de consumo mesmo. Tudo o que ele lutou contra, hoje usam o nome dele.**

T16 – Turma B (aula 18)

PP: ¿Y la 4?

Iasmin: Estados Unidos

PP: ¿Por qué?

Iasmin: Porque está escrito em inglês

B1: Porque essa atriz, eu já vi um filme dela.

PP: Sí, pero, ¿por qué la mujer parece que es de Estados Unidos?

Iasmin: Pelo rubio...

PP: Pelo rubio

B2: Ojos verdes

PP: Ojos verdes

B4: Professora, não tem uma da Rússia?

PP: Es de Estados Unidos. Chicos, ¿ustedes piensan que esta es una mujer típica de Estados Unidos?

@: Sí

B4: Não

PP: O sea, ¿la mayoría de las mujeres de Estados Unidos son así?

@: Não

B2: Não, porque elas usam moletom.

B1: Eu acho que é por causa do nome

PP: ¿De nombre? ¿Pero del físico?

B5: Não porque eles devem ser tudo gordo lá.

PP: ¿Todos son?

B1: Mas ela é rica. Ela tem dinheiro.

B5: Ah, porque, tipo assim, todo mundo lá é gordo. Não é verdade, professora?

PP: Todos?

B5: A maioria.

PP: Todos são ricos?

B1: Mas ela é rica.

PP: Chicos, cuidado con la generalización. Muchos son gordos. Entonces, algunos son así, ¿no parece un poco Barbie? Es el estereotipo de Barbie, ¿no? Que nadie nunca va a alcanzar a ser la Barbie. Porque es imposible ser Barbie.

B2: Você viu a menina que tenta ser Barbie?

Professora comenta uma foto sobre como Barbie seria se fosse uma pessoa normal.

PP: Entonces, chicos, ni todos son gordos y ni todas son mujeres guapas, rubias, con los ojos verdes, azules, con los dientes perfectos.

B5: é que você disse 'ni todos son así'.

PP: Es que ni todos son así, chicos, y lo que quiero que ustedes perciban... estábamos hablando sobre el cyberbulliing que es algo que no está dentro del patrón, pero ¿qué patrón

es este? ¿Quién impone el patrón de belleza?

B2: A sociedade

PP: La sociedad, las modelos, la moda, por ejemplo, **hoy ¿qué es ser guapo?** Es ser delgado, ¿no? Y esto nadie...

B1: E ter o cabelo liso. E ser branco.

B5: Ah, não é não.

B1: Ah, mas você vê um...

B6: Não, porque...

PP: **Por ejemplo, en la televisión, ¿cuántos negros hay?**

B1: Nenhum. Só se a novela for..

B6: Verdade.

PP: ¿Cuántos negros hay en la tele? O, por ejemplo, ustedes ya vieron..

B5: Um monte

B1: Não tem um monte...

B6: Não é um monte

PP: No, la discrepancia entre blanco y negro es muy grande. Hay muchos más blancos que negros...

B3: Mas tem bastante negros

PP: Hay algunos

B1: A única negra que eu vi em uma novela foi... Não sei o nome dele e a Taís Araújo.

(...)

PP: **Chicos, pero en Brasil hay 51% de negros, en Brasil, y lo que vemos más son blancos, por ejemplo, en la televisión, en las propagandas, en las revistas... ¿no es verdad?**

@: uhum

PP: Entonces, por ejemplo, hay chicas de Japón haciendo cirugía para sacar los ojos achinados.

B5: Para tirar ou colocar?

PP: Para sacar, no quieren.

T17 – Turma B (aula 18)

PP: ¿Y el otro?

B2: Ah, é Vietnam, né? Olha a cara de assassino

PP: ¿Todos los de Vietnam son asesinos?

B2: Sí.

PP: ¿Y la 18? Es lo mismo que decir que los brasileños son todos felices. Mentira. Todos los de Marruecos son hombres-bomba. Todas las personas que viven en favela son traficantes.

B4: Verdade.

B5: É mentira.

B2: É...

PP: ¿Todos? Hay algunos

B3: A maioria...

PP: **Lo de Vietnam. No es porque tiene cara de asesino, él no tiene cara, que son todos asesinos...**

T20 – Turma B (aula 19)

PP: ¿Y hay programas? Solo en internet tal vez. ¿Y quién ve este tipo de programa que critica?

B3: Eu não vejo nenhum que critica.

PP: En Internet hay más, yo pienso. En la tele...

B1: Não passa.

B5: Sabe por que não tem? Porque, tipo assim, o próprio emprego que a pessoa vai arranjar, igual minha prima, ela queria entrar na academia. Vamos supor, na academia é muito difícil deixar entrar alguém baixa e gorda. Então as pessoas vão buscando isso. Não somente a televisão que impõe isso, igual na academia.... (...) O emprego impõe um pouco isso

B1: Se tiver tatuagem não consegue... Alargador, cabelo raspado do lado.

PP: **E isso te faz menos profissional?**

B3: Não

B1: Não faz, mas eles pensam.

(...)

B5: Mas ai a pessoa escolhe o estilo de vida que ela vai querer.

PP: **Então, mas por que, se eu quiser ter tatuagem, por que eu tenho que ser excluída? É meu estilo de vida, por que a pessoas têm que me excluir se eu tiver tatuagem. Eu sou menos?**

T12 – turma A (aula 20) – A10

PP: Entonces, ah sí, Runner que es una de las cadenas de gimnasio más renombradas de Brasil. Entonces hubo un afiche (outdoor) y en el afiche Runner escribió con una mujer muy guapa y todo: ‘este verano que quiere ser: ¿ballena o sirena? Esto fue real, creo que en 2009, 2010 que hicieron esto en SP y una mujer escribió, ¿no? Tuvieron que sacar el afiche, no pudieron dejar...

A10: Maior mancada isso aí

PP: Mancada, ¿por que?

A10: Ah, professora, uma comparação feia.

PP: Por que feia?

A12: Porque está chamando as gordinhas de baleia

A10: é uma... como é que fala? Uma... Agressão verbal

PP: Você achou uma agressão verbal? Pode ser...

A10: Se eu fosse gorda, eu não ia gostar

PP: Ah, eu também não

A8: Ah, mas eu nunca vi uma sereia gorda e uma baleia magra...

A10: Mas não precisa comparar...

PP: Exato, acho que cada um... E eu acho que vender isso é o problema, né? Por exemplo, um dia que

A10: É preconceito...

PP: ... um dia que você não está se sentindo bem e você olha aquilo lá e você fala: nossa, será que eu quero... né? Eu acho que isso causa um impacto em quem é gordo...

A3: Eu acho que você fica se comparando...

PP: Ah, é. E aí ninguém quer ser a baleia. E por que ser baleia também é ruim? E aí ela vai mostrar justamente isso no texto, né?

(...)

A10: Ela fala que a baleia quando acha ela bonita, ela... eu não lembro...

PP: Porque ela dá inúmeras virtudes da baleia, contra vários defeitos da sereia. y cuáles son las cosas buenas de ser una ballena?