



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**O ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM OS LETRAMENTOS TRANSMÍDIA**

SÃO CARLOS
2024



Universidade Federal de São Carlos

Rodolfo Aparecido Lemos

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

O ENSINO DE ESPANHOL POR MEIO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM OS LETRAMENTOS TRANSMÍDIA

Rodolfo Aparecido Lemos

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: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo - Brasil
2024

Aparecido Lemos, Rodolfo

O ensino de espanhol por meio do protótipo didático digital: uma experiência com os letramentos transmídia / Rodolfo Aparecido Lemos -- 2024.
160f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Regina Buttros Gattolin

Banca Examinadora: Sandra Regina Buttros Gattolin, Antón Castro Míguez, Naiá Sadi Câmara

Bibliografia

1. Letramento Transmídia. 2. Letramento Crítico. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. I. Aparecido Lemos, Rodolfo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rodolfo Aparecido Lemos, realizada em 28/02/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Prof. Dr. Antón Castro Míguez (UFSCar)

Profa. Dra. Naiá Sadi Câmara (UNIFACEF)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Agradecimentos:

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por ter sido o meio que possibilitou a realização desta investigação científica. Agradeço também ao IL UFSCar, por proporcionar o ambiente propício para o início do meu percurso como professor-pesquisador.

À minha professora, orientadora e amiga, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por compartilhar tantos conhecimentos e reflexões, por suas orientações eficientes, sensíveis e visionárias. Agradeço principalmente por sua empatia, motivação, crença e esforço no desenvolvimento do meu potencial docente, científico e criativo.

Ao querido Taffarel Brant Ribeiro, meu leal companheiro nessa jornada, pelo seu apoio, atenção e parceria. Destaco seu suporte científico generosamente oferecido, e principalmente por despertar mudanças em meus percursos pessoais e profissionais.

Aos meus queridos professores e parceiros Antón Castro Miguez, Naiá Sadi Câmara e Eduardo de Moura, por toda atenção, reflexões, diálogos e conhecimentos compartilhados.

À minha querida Maria Luiza Salomão por ser bússola, farol, literatura e poesia ao longo destes anos de navegação psicanalítica.

Ao querido amigo Renato Caetano por me inspirar com suas obras, por utilizar a arte como meio de comunicação, denúncia, crítica, decolonização, empoderamento e resistência dos povos afro-brasileiros e das minorias invisibilizadas pela humanidade.

À amiga Eneida Nalini por espalhar arte e poesia aos sete ventos, como um ato transformar/dor.

Aos meus estimados alunos, que deram e dão passagem aos conhecimentos que posso oferecer e construir juntos ao longo destes anos.

A todos os professores e pesquisadores que passaram pela minha vida de alguma forma, compartilhando conhecimento, experiências e sabedorias.

Aos poetas, escritores, pesquisadores, músicos, pintores e a todos os artistas de modo geral que provocaram, inspiraram, seduziram, embelezaram, desconstruíram e transformaram o mundo com suas obras.

À minha família pelo apoio e cuidado, por acreditarem nos meus sonhos e no meu esforço para realizá-los, e por comemorarem minhas vitórias.

A todos os corações amigos que torceram e estenderam a mão para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao Pai Universo, à Mãe Natureza, ao astral, ao amor, à música, à poesia, às estrelas e à magia que me guiam e que me trouxeram até aqui. Muito obrigado!

Precedentes da Pesquisa:

À medida que contemplo a jornada que me trouxe até este momento da vida docente e científica, encontro eco nas sábias palavras do poeta andaluz, Antonio Machado (1939): *“Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino: se hace camino al andar.”* Estas palavras, verdadeiras em sua simplicidade, ressoam como um lembrete poético de que cada passo molda o caminho à medida que avançamos. Ingressei no cenário acadêmico em 2020 como aluno especial do PPGL UFSCar, e as pegadas da minha trajetória se entrelaçaram com a busca pelo conhecimento, culminando agora na conclusão deste trabalho investigativo. O trecho do poema modernista torna-se assim o farol simbólico que guiou minhas reflexões ao longo dessa estrada. Cada pegada representa não apenas um avanço, mas uma experiência, uma vivência, uma história, uma troca, uma construção e, por vezes, uma desconstrução de conhecimentos. Sublinho, de maneira marcante, a ampliação da minha perspectiva no campo do trabalho docente e científico na contemporaneidade, enfrentando os desafios inerentes a esta carreira. Afinal, cada obstáculo não foi apenas superado; foi confrontado, assimilado, aprendido e transformado, tornando-se parte essencial do caminhar.

No início deste trajeto, deparei-me com a desafiadora realidade de um Brasil afetado pela pandemia da COVID-19. Vi-me obrigado ao isolamento social, enfrentei uma infecção severa e suas complicações decorrentes da contaminação pelo vírus Sars-CoV-2. Além disso, perdi entes queridos para o vírus, enquanto me adaptava a novas dinâmicas de trabalho, produção, consumo e educação em um ambiente digital. Esta situação foi agravada pela presença de um governo fascista, disseminador de violência, ódio, preconceito e, sobretudo, desinformação na sociedade brasileira, contribuindo para a desestruturação da cultura, do meio ambiente, da educação, da saúde e da ciência no país.

Neste contexto, a impossibilidade de participar das aulas presenciais e de vivenciar plenamente o ambiente acadêmico representou uma limitação significativa. Afinal, a universidade, antes experimentada ao vivo e a cores, tornou-se um espaço virtual, onde a internet foi a ponte para a continuidade do aprendizado e da pesquisa. Essa transição, embora desafiadora, revelou oportunidades surpreendentes. A conectividade digital possibilitou a interação com colegas e pesquisadores do Brasil e do exterior, e também a participação em disciplinas e eventos científicos de outras universidades do país.

Os desafios iniciais foram transformados em oportunidades, e a desconstrução, guiada pelo conceito filosófico de Derrida (2004), foi o caminho para uma nova construção do

conhecimento. Nesse percurso, as plataformas digitais de ensino não apenas compensaram as limitações da pandemia, mas também me abriram novos horizontes, conectando pensadores, professores, artistas e pesquisadores em uma rede global de reflexão, compartilhamento de ideias e aprendizados.

Esse alcance expandido pela internet trouxe novas perspectivas sobre o desenvolvimento intelectual, comportamental e comunicativo da sociedade. A vida em “*lockdown*” influenciou bastante o ensino de línguas; foi necessário buscar e pesquisar os novos hábitos comunicativos e linguagens do ambiente virtual. Especialmente neste âmbito, o uso de NTDICs propiciou uma compreensão crítica da linguagem, incentivando a análise de textos e discursos do ambiente virtual, além da desconstrução de estereótipos linguísticos e culturais, sendo possível incentivar a criatividade e a proximidade dos alunos com a arte e cultura digital.

O filósofo grego Platão (427 e 347 a.C), ao criticar a “*mimésis*”, concebe a arte como imitação e ficção da vida. Música, dança, literatura, teatro, cinema e teledramaturgia não apenas refletem a realidade, mas também operam como estratégias de poder. Esse poder influente tem o potencial não apenas de moldar pensamentos e mobilizar comportamentos, mas também de instigar transformações sociais, gerando revoluções e desconstruções de conceitos e verdades empíricas. Por isso, buscar a arte nos espaços virtuais também foi um recurso significativo para a educação fazer a travessia destes anos em isolamento social.

Diante de momentos sombrios como estes que passamos, muitas pessoas recorrem às artes e à ciência para suportar e transformar a realidade. Por isso, governos totalitários e fascistas elegem frequentemente as artes, as ciências e a cultura como inimigas ao longo da história, pois sabem do potencial que elas têm de inflamar as pessoas e levá-las a lutar pelos seus direitos. De acordo com Paulo Leminski (2001), “Os poderes deste mundo não suportam o prazer oferecido pelas artes, e a sociedade industrial capitalizada, centrada no trabalho servo-mecânico, compra por salário o potencial erótico e criativo das pessoas em troca de produtividade numérica”.

No contexto caótico pandêmico e político, a tarefa de educar e praticar ciência transcendeu a mera resistência, tornando-se, sobretudo, uma expressão resiliente, criativa e artística de ensino. Essa transformação resultou em novas abordagens e métodos pedagógicos. Considerando que a função da arte é fomentar o prazer na vida humana, conforme destaca Leminski (2001), o verdadeiro lucro da arte reside no surgimento de novos objetos e linguagens no mundo. Nesse sentido, no âmbito do meu trabalho, foi possível desenvolver um material didático digital e interativo para o ensino de línguas, ao mesmo tempo em que

busquei reinventar formas de ensino por meio das perspectivas do letramento transmídia e da linguística aplicada crítica.

Sendo assim, abrigo-me nas palavras do poeta Fernando Pessoa (1932), o qual proclama que: "É preciso ser um realista para descobrir a realidade. É preciso ser um romântico para criá-la". Em consonância com essa sabedoria, acredito que a poesia e a criatividade demandam uma compreensão profunda da realidade, proporcionando assim a capacidade de modificá-la. Criar implica, portanto, transportar conhecimentos, sentimentos, ideias e emoções para algo transformador, sejam na metamorfose da dor ou na transmutação da ação.

Ao longo desse percurso, permeado por superação, descoberta e criação, os desafios se metamorfosearam em oportunidades, e a desconstrução se revelou como o caminho que conduz a uma construção mais profunda e consciente do conhecimento. Contudo, para além do enriquecimento intelectual, social e científico, celebro também os processos criativos que vivenciei e compartilhei com meus professores, colegas, pesquisadores e alunos ao longo da desta trajetória científica.

RESUMO

O isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 impulsionou a migração das pessoas para o ambiente digital, consolidando-se como uma forma de vida predominante. As interações sociais ocorrem principalmente nas redes, onde os sujeitos consomem e produzem conteúdo em diversos formatos, gêneros e linguagens. Este fenômeno teve impactos significativos na educação, levando escolas e universidades a adaptarem seus cronogramas de ensino para o cenário digital, buscando apoio nas Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs) e nos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs). No contexto específico do ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE), as aulas atuais evidenciam desafios enfrentados pelos alunos, tais como a subutilização da competência comunicativa na língua-alvo, a falta de criticidade e a ineficácia na seleção de fontes confiáveis na web. Diante desse cenário, tornou-se essencial conceber um plano de ensino digital e interativo que integre gêneros discursivos digitais aos conteúdos comunicativos e linguísticos presentes nos produtos culturais multissemióticos e multimidiáticos do idioma espanhol, adotando as práticas de letramento transmídia. Essa abordagem visa promover nos alunos a habilidade de utilizar a língua-alvo por meio de ações de gestão e análise de conteúdos, compartilhamento, armazenamento e, sobretudo, produção de conhecimento comunicativo. Neste contexto, o presente trabalho foi organizado de acordo com os ciclos da pesquisa-ação, no qual o pesquisador também atuou como professor do curso de espanhol intermediário II em um instituto de línguas de uma universidade federal. Ao longo das aulas, foi desenvolvido um protótipo didático digital, utilizando produtos socioculturais adaptados como ODAs da língua espanhola, com o objetivo de ampliar a habilidade comunicativa da língua-alvo e a criticidade dos alunos participantes. Os resultados indicam que as práticas de letramento transmídia proporcionaram uma aquisição expressiva de habilidades críticas, linguísticas e comunicativas no idioma espanhol, assim como a ampliação do repertório sociocultural pelos alunos. O protótipo digital configurou-se como um material didático atualizado e oportuno para as atividades pedagógicas do instituto de línguas. Além disso, os resultados deste estudo investigativo também apresentam dados etnográficos relevantes para a comunidade científica e para futuros estudos no lócus de pesquisa.

Palavras-chave: Letramento Transmídia; Letramento Crítico; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Multimodalidade, Ubiquidade.

ABSTRACT

The social isolation resulting from the COVID-19 pandemic has driven people to migrate to the digital environment, consolidating it as a predominant way of life. Social interactions occur mainly on networks, where people consume and produce content in various formats, genres, and languages. This phenomenon impacted education significantly, leading schools and universities to adapt their teaching schedules to the digital landscape and seek support from New Digital Information and Communication Technologies (NDTICs) and Digital Learning Objects (DLOs). In the specific context of teaching Spanish as a foreign language (E/LE), current classes highlight challenges students face, such as under-utilization of communicative competence in the target language, lack of criticality, and inefficiency in selecting reliable sources on the web. Given this scenario, it has become essential to devise a digital and interactive teaching plan that integrates digital discursive genres with the communicative and linguistic content usual in the Spanish language's multi-semiotic and multimedia cultural products, adopting transmedia literacy practices. This approach aims to promote students' ability to use the target language through content management and analysis, sharing, storing, and, most importantly, producing communicative knowledge. In this context, this research organized work according to the cycles of action research, in which the researcher also worked as a teacher of the intermediate Spanish II course at a language institute of a federal university. Throughout the lessons, the researcher developed a digital didactic prototype, using sociocultural products adapted to the Spanish language as DLOs, to expand the communicative and critical skills of the participating students in the target language. The results indicate that transmedia literacy practices led to significant acquisition of critical, linguistic, and communicative skills in Spanish classes. It has broadened students' sociocultural repertoire, as well. The digital prototype seems up-to-date and timely teaching material for the language institute's pedagogical activities. In addition, the results of this research study also present relevant ethnographic data for the scientific community and future studies in the research locus.

Keywords: Transmedia Literacy; Critical Literacy; Digital Information and Communication Technologies; Multimodality, Ubiquity.

Vivemos um tempo em que projetos de futuros sociais estão cada vez mais conectados às redes sociais digitais e à liquidez do mundo contemporâneo. A instantaneidade das informações proporcionada pela internet é um traço marcante da era digital. Dada à imersão em um mundo onde a velocidade é a norma, a pressa se tornou um valor central na “modernidade líquida”.

Zygmunt Bauman

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Quadro das Seis Eras Culturais das Mídias	22
Figura 2 - Quadro Representativo das Três Dimensões Semióticas.....	25
Figura 3 - Modos de Significação em uma Teoria Multimodal de Representação e Comunicação.	27
Figura 4 - Organização de uma Sequência Didática.....	38
Figura 5 - Ciclo da Pesquisa-Ação (PA).	40
Figura 6 - Quadro das Estratégias de Pesquisa em Ambientes Virtuais.....	42
Figura 7 - Princípios e Propriedades de um Protótipo Didático Digital.....	48
Figura 8 - Pôster do filme “El Laberinto del Fauno”.	50
Figura 9 - Sinopse do livro “El Laberinto del Fauno”.....	53
Figura 10 - Remix do Tik Tok - "Datos que no sabía de El Laberinto del Fauno".	53
Figura 11 - Podcast - "El Laberinto del Fauno - Fantasía y Realidad”.	53
Figura 12 - Websode "El Laberinto del Fauno - Análisis".....	56
Figura 13 - Documentário da @bbcmundo “¿Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso”	56
Figura 14 - Postagem do Instagram “Raças e Classes: O Caldeirão Latino-Americano”	57
Figura 15 - Reportagem “3 claves del triunfo de Lula y su histórico regreso al poder en Brasil”	59
Figura 16 - O meme “El laberinto del fauno se convierte en el meme de Donald Trump”.	60
Figura 17 - Infográfico: “¿Qué debo hacer antes de entrar a casa si regreso de la calle?”.	61
Figura 18 - Editorial “El Laberinto del Fauno: Lecciones de Actualidad Desde la Posguerra”.	64
Figura 19 - Gráfico sobre o acesso a dispositivos multimídia.....	70
Figura 20 - Gráfico sobre o acesso às plataformas digitais de comunicação, informação e entretenimento.	71
Figura 21 - Gráfico sobre o acesso a sites e redes sociais confiáveis.....	72
Figura 22 - Gráfico sobre o acesso a aplicativos e plataformas de ensino.	74
Figura 23 - Gráfico sobre adaptação em um ambiente de aprendizagem remota.....	87
Figura 24 - Gráfico sobre a possibilidade de o curso acontecer de maneira presencial.	88
Figura 25 - Gráfico sobre aprendizagem com blogs educativos, gramáticas, tradutores, e dicionários on-line.	88

Figura 26 - Gráfico sobre a aprendizagem com conteúdos digitais de gamificação e interatividade.	89
Figura 27 - Gráfico sobre a aprendizagem com a diversidade de tipologias textuais.	90
Figura 28 - Gráfico sobre a aprendizagem com temas que exploraram a criticidade.	91
Figura 29 - Gráfico sobre a aprendizagem com produtos culturais da cultura espanhola.	92
Figura 30 - Gráfico sobre a aprendizagem com elementos gramaticais da língua espanhola. .	93
Figura 31 - Gráfico sobre a eficiência do curso de espanhol transmídia fora do ambiente de aprendizagem e para carreira profissional e acadêmica.	94
Figura 32 - Gráfico sobre o interesse em participar do curso de espanhol transmídia em um nível avançado.	95
Figura 33 - Triangulação de múltiplas fontes de dados utilizada na pesquisa, conforme Yin (2005).	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2. O ENSINO REMOTO ESTRUTURADO PELAS NTDICs E ODAs	19
2.1. A MULTIMODALIDADE E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEAS	25
2.2. INTERNET COLETIVA E A NOVA CONFIGURAÇÃO DA CULTURA DIGITAL.....	29
2.3. O PARADIGMA DE APRENDIZAGEM DIGITAL INTERATIVA E O LETRAMENTO TRANSMÍDIA	32
2.4. EXPLICANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD).....	37
3. METODOLOGIA.....	39
3.1. A PESQUISA-AÇÃO (PA)	39
3.2. A GERAÇÃO DE DADOS	40
3.2.1. PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA	41
3.2.2. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	42
3.2.3. Análise e Tratamento dos Dados da Pesquisa.....	45
3.3. ROTEIRO METODOLÓGICO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL	47
3.3.1. 1ª ETAPA – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (PLANO)	48
3.3.2. 2ª ETAPA – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL OU DIMENSÃO DE CONTEÚDO (AÇÃO)	51
3.3.3. 3ª ETAPA – MÓDULOS DO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL (AÇÃO E OBSERVAÇÃO).....	54
3.3.4. 4ª ETAPA – AUTOAVALIAÇÃO (REFLEXÃO)	66
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
4.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 1ª FERRAMENTA DE COLETA (FORMULÁRIO DIGITAL):	69
4.2. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 2ª FERRAMENTA DE COLETA (NOTAS DE CAMPO E GRAVAÇÕES DE AULA):.....	75
4.3. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 3ª FERRAMENTA DE COLETA (FÓRUM DE PERGUNTAS).....	82
4.4. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 4ª FERRAMENTA DE COLETA (FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO).....	85

4.5. DISCUSSÃO TEÓRICA E TRIANGULAÇÃO DE DADOS	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
APÊNDICE A	110
APÊNDICE B	113

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e visou examinar a eficácia das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs) e o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) a partir de produtos culturais midiáticos da língua espanhola, bem como investigar as contribuições que o letramento transmídia e a multimodalidade textual podem oferecer à aprendizagem crítica e interativa dos alunos matriculados no curso de espanhol remoto oferecido pelo instituto de línguas (IL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi também objetivo deste estudo desenvolver um protótipo didático digital para documentar as práticas de ensino utilizadas neste curso e fornecer um material didático inédito para a comunidade universitária do IL.

Sendo assim este trabalho foi iniciado no período de isolamento social decorrente da disseminação do Coronavírus SARS-CoV-2, tendo sido o âmbito educacional um dos setores mais afetados pelas medidas de prevenção à propagação do vírus. Professores, impedidos de frequentar fisicamente instituições educacionais, por meio de decretos municipais, estaduais e federais, viram-se obrigados a sair de suas zonas de conforto e a se adaptar a uma nova realidade: conhecer, compreender e utilizar os recursos tecnológicos e digitais que há muito já existiam, mas que, por motivos diversos, quase não faziam parte das aulas presenciais (Marques, 2021).

Esse avanço digital impulsionou ainda mais a migração das pessoas para o ambiente virtual, o que já vinha acontecendo anteriormente, mas em menor escala. Com o confinamento em suas casas, os indivíduos foram forçados a trabalhar, estudar e viver no mundo digital, conectados à internet por até 24 horas por dia, consumindo e produzindo conhecimentos, dados e informações em diferentes formatos, gêneros e linguagens em uma ampla variedade de espaços virtuais.

Essas mudanças representaram uma quebra de paradigmas no que diz respeito à educação. Os docentes tiveram que adaptar rapidamente os conteúdos das aulas presenciais para ensinar em plataformas online, fazendo uso das NTDICs. Foi imprescindível considerar as desigualdades de acesso dos alunos às interfaces digitais para garantir uma educação de qualidade (Marques, 2021). Além disso, a Pandemia de COVID-19 também evidenciou as disparidades socioeconômicas no acesso à tecnologia e à internet, que prejudicaram a participação de alunos de regiões carentes em atividades educacionais remotas devido à falta de equipamentos adequados e conexões estáveis. Logo, tornou-se crucial que as instituições

de ensino adotassem medidas para mitigar essas desigualdades e assegurar o acesso de todos os alunos aos recursos necessários para uma educação de qualidade. Tratando-se especialmente do Ensino Remoto de Espanhol (ER/E), foram identificadas dificuldades como a falta de recursos digitais adequados e de capacitação para lidar com as NTDICs. A comunicação online foi prejudicada pela falta de contato presencial e pela dificuldade de expressão, interpretação e visão crítica na língua alvo durante as aulas virtuais (Marques, 2021).

Diante deste contexto, os professores frequentemente relataram a falta de interação dos alunos, a não utilização das câmeras e a baixa participação nas aulas. Embora os alunos já estivessem acostumados com a tecnologia em seu cotidiano, eles tiveram que passar mais tempo em frente ao computador para participar das aulas. No entanto, essa ausência já era percebida também nas aulas presenciais quando muitos alunos se mantinham distantes do ambiente de ensino, mesmo estando fisicamente presentes em sala de aula. Devido a isso, mostrou-se importante refletir sobre as possíveis causas desse desengajamento e buscar estratégias para promover maior interação e participação dos alunos, tanto no ensino remoto quanto na volta ao ensino presencial.

As pesquisas de Zacchi (2018), Silveira (2019), Scolari (2019) e Marques (2021) indicam que a sala de aula atual muitas vezes não atende às necessidades e expectativas dos alunos, que sentem dificuldade em se identificar com os conteúdos ministrados e os materiais didáticos utilizados. Esse problema é agravado pela predominância das práticas pedagógicas baseadas na cultura impressa, que nem sempre são adequadas para o mundo digital e conectado em que vivemos (Santaella, 2010). Além disso, há uma preocupação crescente com a falta de criticidade e questionamento das informações que os alunos recebem diariamente, especialmente através das redes sociais. Embora a internet ofereça acesso a uma quantidade imensa de informação, também é um ambiente fértil para desinformação e notícias falsas, o que torna ainda mais importante o desenvolvimento da criticidade e análise de fontes confiáveis. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, conforme estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), destaca o papel da língua estrangeira no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e enfatiza a importância do uso das NTDICs como recursos didáticos para potencializar o processo de aprendizagem interativa. Tais fatos evidenciam a necessidade de uma renovação das práticas pedagógicas e dos recursos utilizados para o ensino em geral e especificamente do espanhol como língua estrangeira (E/LE).

O paradigma da aprendizagem interativa no contexto do ensino de LE, de acordo com Lemke (2010), é um modelo de ensino baseado na interação social e no uso de recursos pedagógicos digitais. Nessa abordagem, o aluno é visto como um agente ativo na construção do conhecimento, que interage com o ambiente e com outros indivíduos para construir significados e compreender conceitos linguísticos, comunicativos e socioculturais. Essa prática envolve a colaboração, a negociação de significados e a reflexão crítica dos alunos, especialmente em um contexto ubíquo e conectado em que a informação está acessível a todo o momento e em todos os lugares (Santaella, 2010).

Diante dessa conjuntura, o cenário delineado pelas tecnologias do acesso e da conexão contínua influenciou diretamente a educação do momento, já que “a internet é um espaço de velocidade, instantaneidade, ubiquidade e simultaneidade” (Bauman, 2007). O termo “aprendizagem ubíqua” trata das novas configurações de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis, entendidos como qualquer equipamento que pode ser transportado com informações que fiquem acessíveis em qualquer localidade, por exemplo: computadores móveis, pendrives, celulares multifuncionais, entre outros. Este conceito surge graças às vantagens que as redes apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação proporcionada pela internet colaborativa (Santaella, 2010).

A aprendizagem ubíqua permite que o conhecimento seja adquirido a qualquer momento e lugar graças às NTDICs, possibilitando aos alunos aprenderem de forma personalizada. Em comparação a outros modos de educação, como a educação a distância, a aprendizagem ubíqua é distinta, pois não é limitada por um modelo educacional específico. De acordo com Santaella (2010), a introdução de novas tecnologias não altera as funções sociais das tecnologias anteriores, mas afeta as percepções e ações dos indivíduos de maneiras neurológicas e sensoriais.

Esse fenômeno diz respeito à convergência cultural e midiática das novas tecnologias educacionais, que exigem a aquisição de competências e habilidades letradas específicas para a interação entre os alunos nesse ambiente. Conforme apontado por Jenkins (2009), os indivíduos precisam aprender a pensar por meio da mídia e adquirir as habilidades culturais e sociais necessárias para navegar em um mundo de informações dispersas, interligadas e muitas vezes conflitantes.

No ciberespaço, a batalha pela atenção dos usuários tem tido um impacto significativo na maneira como as empresas se conectam com seu público. Nesse contexto, "a economia da atenção se tornou um modelo-chave para compreendermos como a cultura opera na era da

mídia digital" (Jenkins, 2008). Para conquistar e manter a atenção do público, as empresas precisam desenvolver estratégias de marketing cada vez mais elaboradas. Isso envolve a utilização de algoritmos de recomendação, personalização de conteúdo e técnicas de persuasão psicológica, como o design persuasivo. "Essas plataformas não são neutras, pois influenciam a atenção que as pessoas dedicam aos conteúdos e, conseqüentemente, afetam a democracia e a formação da opinião pública" (Silveira, 2019).

Contudo, paralelamente a esse cenário, nota-se uma evidente diminuição das atitudes éticas devido à fluidez dos valores na modernidade líquida, buscando atender aos interesses pessoais, principalmente os de ordem econômica (Bauman, 2001). Torna-se, portanto, crucial refletir sobre os impactos dessas estratégias na sociedade e na cultura, especialmente no que concerne à formação ética e à liberdade dos usuários, incluindo a formação de indivíduos que, cada vez mais, são parte ativa desse contexto digital em constante transformação.

A cultura digital e a convergência midiática criaram um novo perfil de usuário conhecido como prosumidor que é resultado das inovações das NTDICs e da inteligência coletiva. Segundo Levy (2010), a ideia da inteligência coletiva nesse contexto é integrada ao pensamento do sujeito contemporâneo, que é sustentado pelas conexões sociais e interações com linguagens, sistemas de signos, recursos lógicos e mecânicos, como a internet. Os prosumidores da era digital utilizam conteúdos autorais e coletivos, remixando esses objetos e, por vezes, apropriando-se de propriedades intelectuais e universos narrativos anteriormente controlados apenas pelos autores-criadores, rompendo uma via de mão única que era a característica das mídias tradicionais. Nesse processo dialógico, os espectadores aventuram-se na autoria de suas obras favoritas, contribuindo para a expansão e caracterização desses conteúdos, configurando assim a cultura participativa (Jenkins, 2009).

Essa mudança gerou impactos na sociedade, favorecendo uma maior diversidade e fragmentação na forma como as pessoas consomem a mídia e se relacionam entre si (Bauman, 2001), pois a multiplicidade de vozes também pode gerar desinformação e intolerância, desafios que ainda precisam ser enfrentados pela sociedade contemporânea. Scolari (2016) destaca que, com a evolução exponencial das NTDICs e suas conseqüentes práticas sociais, a humanidade tem dominado o uso desses aparelhos tecnológicos e dos objetos digitais resultantes deles.

A emergência de novas formas de participação política e de engajamento cívico é uma das conseqüências da internet colaborativa, que amplia os espaços de discussão e debate sobre diversos temas, como a exclusão de grupos minoritários (Jenkins, 2008). Essa nova ecologia midiática gera uma maior pluralidade de vozes e opiniões que amplia a democracia. E mostra-

se necessário explorar novos caminhos educativos que possam estimular a curiosidade e a consciência crítica dos alunos, para que possam aprender refletir criticamente e se adaptar às mudanças geradas por esses eventos.

De acordo com a BNCC (2017), a educação midiática deve ser trabalhada em conjunto com o ensino de línguas, com o objetivo de “ampliar a capacidade dos estudantes de analisar, interpretar e produzir discursos próprios da cultura midiática” (Brasil, 2018). Nesse sentido, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades críticas para lidar com a grande quantidade de informações e com as diferentes formas de linguagem presentes nos conteúdos midiáticos da sociedade contemporânea, tornando-se capazes de refletir sobre as implicações éticas e políticas do uso da mídia. Isso requer a compreensão da linguagem visual, dos códigos e símbolos utilizados nos textos multimodais, bem como a capacidade de interpretar e utilizar esses elementos de forma crítica e efetiva. Portanto, “a proposta é ampliar o universo do letramento para que seja possível incluir a leitura e a produção de diferentes formas midiáticas, como hipertextos, imagens, sons, vídeos, jogos e animações, cada um com sua linguagem e estilo próprios” (Scolari, 2017).

Em meio ao cenário atual de conectividade digital, Scolari (2018a) aponta que o letramento transmídia pode ser uma abordagem relevante para o ensino de línguas, permitindo que os alunos desenvolvam competências múltiplas, incluindo habilidades comunicativas, linguísticas e tecnológicas. Deste modo, tem o potencial de transformar a relação dos alunos com o conhecimento e o mundo, fornecendo acesso a uma ampla variedade de mídias e plataformas que podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para a compreensão de diferentes linguagens e culturas.

O Letramento Transmídia, é um conceito derivado das transformações na comunicação e cultura contemporâneas, englobam elementos como Letramento Digital, Criticidade, Competência Cultural, Multimodalidade e Competência Discursiva (Câmara, 2016; Scolari, 2018). Segundo os autores mencionados, no contexto transmídia, a criticidade é ressaltada como essencial, exigindo a capacidade de analisar criticamente mensagens e histórias presentes em diferentes mídias. Em seguida, a competência cultural envolve a compreensão de elementos culturais diversos incorporados nas narrativas transmídia. Posteriormente, a multimodalidade destaca-se como a habilidade de compreender e produzir mensagens que combinam diferentes modos de expressão, sendo fundamental para a apreciação das narrativas em diversas plataformas. Por fim, a competência discursiva, relacionada à participação ativa na criação e disseminação de narrativas, destaca a contribuição dos leitores na construção e evolução das histórias transmídia.

Em síntese, essas competências interconectadas são essenciais para uma participação significativa nas narrativas transmídia e para a compreensão aprofundada da comunicação contemporânea (Câmara, 2016; Scolari, 2018).

Ao tratar do universo transmídia, é importante compreender que este conceito é caracterizado por ser uma narrativa fragmentada que é contada em diferentes plataformas de mídia, cada uma contribuindo para a construção de um universo narrativo maior. Porém, esse evento motiva e estimula os jovens a uma construção de conhecimento informal com pouca criticidade, onde o entretenimento audiovisual é instantâneo e dominante, distanciando-os do ambiente educativo (Câmara, 2016). Torna-se necessário, portanto, desenvolver a abordagem transmídia de ensino de línguas, de maneira ética e crítica quanto ao uso da mídia na cultura e na sociedade. Para contribuir com essa questão, o ER/E transmídia deve ser centrado no aluno e em suas necessidades comunicativas, em contraposição a uma abordagem estruturalista, focada no ensino da gramática e do vocabulário (Cassany, 2015).

Segundo a perspectiva de Scolari (2018a), o desenvolvimento do letramento transmídia pode ainda contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e produzir textos midiáticos em diferentes línguas, por meio de uma variedade de interfaces digitais. Dentre as possibilidades, é possível utilizar recursos como *podcasts*, vídeos ou *blogs* em língua estrangeira, participar de fóruns de discussão on-line, utilizar jogos e aplicativos para usar a língua, entre outras atividades que permitam aos alunos aplicar e praticar as habilidades de comunicação na língua-alvo.

Rojo (2013), entretanto, destaca que o simples acesso às NTDICs não garante aos estudantes o letramento necessário para a leitura, a interpretação e a produção de textos multissemióticos (verbais, visuais, auditivos, imagéticos, entre outros). Para que esse letramento seja oportunizado, Scolari (2019) sugere pensar na educação midiática para que “a lógica de produção e disseminação da informação nas diferentes plataformas e mídias” seja entendida e possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades de produção e compartilhamento de “conteúdo transmidiático com critérios de qualidade e relevância” (Scolari, 2019).

É neste momento que produtos culturais midiáticos do E/LE, como filmes, vídeos, jogos, música, *podcasts*, postagens das redes sociais entre outros, mostram-se como ODAs eficientes. De acordo com a BNCC (2017), os ODAs são recursos pedagógicos multimídia que utilizam tecnologias digitais para aprimorar a aprendizagem da língua estrangeira. Esses recursos devem ser projetados de forma a promover a interação e a comunicação entre os alunos na língua meta, com atividades que envolvam a compreensão, a produção e a interação

oral e escrita em situações autênticas de uso da língua. Com a diversidade de mídias existentes no ciberespaço, o professor tem um papel importante ao realizar a curadoria desses conteúdos e criar estratégias de ensino que explorem esses objetos didaticamente, visando o desenvolvimento das habilidades comunicacionais dos estudantes dentro e fora da web (OPAS, 2020; Marques, 2021; UNICEF, 2020). Portanto, deve-se prestar suporte aos estudantes para garantir o acesso a materiais e tecnologias de ensino remoto (Opas, 2020; Marques, 2021; UNICEF, 2020), especialmente em contexto de educação à distância, em que escolas e instituições de ensino organizam suas aulas por meio de ferramentas digitais (Marques, 2021).

Além disso, ao discutir o uso das NTDICs para o ensino de ER/E, é importante considerar os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, fundamentais para o letramento transmídia, porque concebem a língua como ação na construção de significados (Marques, 2021). Os multiletramentos referem-se à ideia de que os indivíduos usam diferentes formas de linguagem e comunicação em diferentes contextos e propósitos, o que demanda habilidades múltiplas e variadas. Já a multimodalidade refere-se à maneira como os textos incorporam diferentes modos de representação, incluindo imagens, sons e gestos (Cassany, 2012).

Diante deste cenário, julga-se relevante idealizar um plano de ensino digital que possa suprir as demandas educacionais ubíquas e desenvolver o material didático para o contexto da cultura colaborativa digital, sendo oportuno aplicar nesta investigação as práticas pedagógicas interativas dos protótipos digitais de ensino de línguas. De acordo com Rojo (2017), a formulação de um protótipo didático digital, integrado com a multimodalidade textual e os produtos culturais adaptados como ODAs, é uma proposta pedagógica propícia para o ensino na atualidade. Os protótipos didáticos digitais são materiais navegáveis, formatados como *ebooks*, livros interativos ou simples PDFs navegáveis, e podem, assim, ser compreendidos como uma proposta de ensino organizada como “sequências didáticas flexíveis e de estrutura vazada” (Rojo, 2013), pois são elaborados de forma interativa e colaborativa entre professores e alunos. Além disso, estes conteúdos podem ser guardados em plataformas de armazenamento, contribuindo para o acesso ubíquo, o que torna o material ainda mais eficiente.

Diante da problematização e justificativa apresentada, o objetivo deste trabalho foi analisar a importância das NTDICs e dos ODAs, apoiados nas práticas pedagógicas da multimodalidade e dos letramentos transmídia para o ER/E, buscando desenvolver a competência comunicativa dos alunos de forma interativa. Além disso, almejou-se a

organização de um protótipo didático digital, construído a partir de produtos socioculturais adaptados como ODAs, com o intuito de ampliar o repertório sociocultural, a habilidade comunicativa da língua-alvo e a criticidade dos alunos envolvidos no trabalho.

Especificamente, este estudo almejou responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Como as práticas de letramentos transmídia e a multimodalidade textual beneficiaram o desenvolvimento da competência comunicativa do E/LE dos alunos participantes?
2. De que maneira o paradigma de aprendizagem digital e interativa contribui para desenvolver as habilidades comunicacionais com enfoque crítico dos alunos de E/LE ?

Para responder essas questões, explorou-se, por meio de uma pesquisa-ação, o contexto teórico da educação ubíqua e da convergência midiática, considerando as contribuições de autores como Bauman (2001) Santaella (2010), Jenkins (2009), Scolari (2016) e Câmara (2019), assim como outros conceitos relevantes como a modernidade líquida, cultura *snack*, a economia da atenção e o letramento transmídia. Também foram considerados os pressupostos teóricos do protótipo didático digital, conforme Rojo (2017), juntamente com outras abordagens importantes, como o multiletramento e a multimodalidade textual (Cope; Kalantzis, 2005, Cassany, 2012) e o letramento crítico digital (Silveira, 2019, Zacchi, 2018).

ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O Capítulo I aborda o contexto, o problema de pesquisa, a justificativa da escolha do tema, os objetivos, as questões de investigação científica e as perspectivas teóricas que fundamentam este trabalho: multimodalidade, letramento transmídia, cultura digital, paradigma de aprendizagem digital e interativa, e a aplicabilidade da SD no ensino de línguas.

O Capítulo II apresenta e discute os ciclos metodológicos da pesquisa-ação, destacando o local da pesquisa, os participantes e a aplicabilidade das ferramentas de coleta de dados em ambientes digitais de pesquisa, como por exemplo os questionários, fóruns de discussão, notas de campo de atividades pedagógicas via *Google Classroom*, *Google Meet*, e formulários autoavaliativos.

No Capítulo III, são apresentadas as etapas do método de ensino do protótipo didático digital, que foram planejadas passo a passo como uma SD ao decorrer das aulas do curso.

Esse material didático foi configurado por meio da adaptação dos produtos socioculturais midiáticos do espanhol em ODAs e atividades pedagógicas via NTDICs.

O Capítulo IV analisa e discute os resultados provenientes das ferramentas de coleta de dados em ambientes digitais, bem como a verificação da aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa, também neste capítulo foi realizada a triangulação dos dados que envolve a análise das teorias discutidas e aplicadas na pesquisa, garantindo a construção do protótipo didático digital como resultado materializado deste estudo, destacando sua viabilidade e utilidade para este contexto.

Finalmente, o Capítulo V apresenta as considerações finais, consistindo em uma síntese dos resultados obtidos, reflexões sobre o processo de implantação do letramento transmídia e da educação linguística crítica nas aulas remotas de espanhol. Também são discutidas as limitações encontradas durante trabalho docente e científico que precisaram ser reconsideradas, juntamente com todos os benefícios descobertos ao longo da pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo do ensino de línguas em ambientes remotos, apoiados pelo uso de ODAs, NTDICs e protótipos digitais de ensino.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a teoria que fundamenta este estudo, o qual propõe explorar o uso de ODAs em conjunto com NTICs para promover o letramento transmídia e a multimodalidade textual no ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, serão abordados conceitos relevantes que contribuem para o desenvolvimento da educação midiática, dentre eles a multimodalidade textual proposta por Cope e Kalantzis (2005), que consideram as diferentes formas de representação de informações em diferentes mídias; o letramento transmídia, discutido por Scolari (2016), Câmara (2016) e Cassany (2012), cuja prática pedagógica envolve a capacidade de compreender e produzir conteúdos em diferentes mídias; e o desenvolvimento do protótipo didático digital, conforme proposto por Rojo (2017). Também será discutido o paradigma da aprendizagem interativa de Lemke (2010), e os conceitos da aquisição da competência comunicativa no ensino remoto de línguas de acordo com as ideias de Almeida Filho (2005) e Kumaravadivelu (2020a), bem como o uso da Sequência Didática (SD) para o ensino de línguas, de acordo com os pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004).

Muito embora o ensino de línguas no contexto em que se desenvolveu a pesquisa não seja orientado pela BNCC (2017), considera-se relevante trazer à baila algumas diretrizes presentes nesse documento, que destacam a importância do uso das tecnologias e mídias digitais na educação e a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e produção de textos em diferentes formatos e linguagens.

2. O ENSINO REMOTO ESTRUTURADO PELAS NTDICs E ODAs

As NTDICs têm sido cada vez mais utilizadas no contexto educacional como meio para potencializar a aprendizagem, proporcionando novas formas de interação e de produção de conhecimento para o ensino de línguas, sendo importante considerar que elas oferecem diversas possibilidades para a prática pedagógica, como o acesso a materiais autênticos e variados, a utilização de diferentes recursos multimídia, o uso de ferramentas colaborativas e interativas, entre outros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 destaca a importância do desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às NTDICs, incluindo a capacidade de produzir, analisar e interpretar diferentes tipos de textos digitais, bem como o uso crítico e responsável dessas tecnologias.

As NTDICs têm sido ferramentas indispensáveis no ambiente de ensino remoto, principalmente quando são conciliadas com o universo dos produtos culturais midiáticos, pois promovem a educação linguística¹ de forma significativa. De acordo com Santaella (2010), atualmente o universo das mídias é formado pela convergência de cinco tecnologias de linguagem: reprodução (jornais, fotos, cinema), difusão (rádio e televisão), disponível (redes de TV a cabo, fitas cassete), acesso (computadores) e conexão contínua (redes móveis e ubiquidade). Sendo assim, ao selecionar os produtos culturais midiáticos para este trabalho, foi necessário analisar a função comunicativa de cada uma destas mídias e também verificar quais delas estavam disponíveis para o acesso público.

Neste contexto, os materiais disponíveis, utilizáveis e frequentemente citados na literatura científica de referência são os ODAs, recursos que podem ser encontrados por toda internet, mas que são também curados, organizados, catalogados, indexados e disponibilizados em repositórios públicos e gratuitos, como o *Portal do Professor*² e o *Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE*³ (ambos do MEC – Ministério da Educação do Brasil). De acordo com a UNESCO (2015), os “ODAs, por serem considerados recursos educacionais abertos (REA) possuem cinco liberdades mínimas” para o trabalho educacional, sendo elas: reter (*retain*) – direito de fazer e possuir cópias dos recursos; reutilizar (*reuse*) – direito de usar o conteúdo de formas variadas; rever (*revise*) – direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo; remix (*remix*) – direito de combinar o conteúdo original ou adaptado com outro conteúdo aberto, com a finalidade de criar um novo recurso; redistribuir (*redistribute*) – o direito de compartilhar cópias do conteúdo original revisado e/ou remixado. Os sites supracitados consideram como ODAs: filmes, vídeos, músicas, imagens, áudios, textos, gráficos, tutoriais, jogos, animações, infográficos, páginas na *web*, dentre outros, e abordam a importância de se trabalhar com a cidadania visando à formação de educandos críticos e aptos para atuar não somente no ambiente escolar, mas em todos os contextos de interação social.

A BNCC (Brasil, 2017) destaca que os ODAs podem ser utilizados para desenvolver habilidades comunicativas dos alunos, tais como: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, interação oral e escrita, mediação oral e escrita, além do conhecimento sobre a cultura dos países de língua estrangeira. De acordo com Santos e Aragão (2015), o uso de ODAs

¹ A educação linguística, vai além do ensino tradicional da língua/cultura/identidade padrão, focalizando a língua materna ou línguas estrangeiras. Desenvolve competências em leitura, escrita, fala e audição, abrangendo desde a compreensão básica até a análise crítica e a expressão eficaz (Monte Mor, 2018).

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558:politicas-de-ensino-medio/>>.

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed-banco-internacional-de-objetos-educacionais/>>.

pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do letramento digital e para a promoção da autonomia dos alunos no processo de educação em línguas estrangeiras. Os autores enfatizam que os ODAs permitem a criação de um ambiente de aprendizagem mais atraente e motivador, no qual os alunos podem explorar diferentes recursos multimídia e interagir com colegas e professores de forma mais colaborativa. Além disso, os autores ressaltam que os ODAs podem ser úteis para atender às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando uma aprendizagem mais personalizada e adaptada às diferentes habilidades e interesses dos estudantes. No entanto, eles alertam para a importância da seleção criteriosa dos ODAs, garantindo que o conteúdo seja de qualidade e esteja alinhado aos objetivos de ensino e às habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Portanto, dentro do contexto deste trabalho, tornou-se necessário transpor os limites causados pelo isolamento social e ancorar-se em teorias que discutem, analisam e ressignificam os meios de comunicação e a trajetória das mídias ao longo do tempo, as quais exercem notável impacto comunicativo e linguístico na sociedade. Cada forma de mídia que emergiu na história mobilizou, influenciou, documentou eventos e desenvolveu novos padrões comportamentais, comunicativos e linguísticos, contribuindo para a expansão sociocultural e a criação e recriação de objetos nas áreas da comunicação, música, cinema, arte, literatura e moda, entre outras.

Segundo Santaella (2003), as mídias e seus processos comunicativos evoluíram em seis eras distintas: Oralidade (comunicação oral), Escrita (escrita e gravura), Imprensa (impressos), de Massa (rádio, TV e cinema), de Mídias (videoclipes, videogames e TV a cabo) e Digital (produtos multimídia) (Figura 1).

Figura 1- Quadro das Seis Eras Culturais das Mídias

Seis eras culturais das mídias (Santaella, 2003a; 2003b)			
Eras culturais	Mídias	Tecnologias comunicacionais	Semioses
Cultura oral	Aparelho fonador/ ondas sonoras		Línguas orais
Cultura escrita	Paredes/ tabuinhas de barro/rolo/códex	Diversos instrumentos de gravura	Línguas escritas/ iluminuras
Cultura impressa	Impressos	Prensa/litografia/ impressão <i>offset</i> / impressão digital	Línguas escritas/ imagens estáticas
Cultura de massas	Rádio Cinema TV	Gramofone/rádio/ rádio-vitrola/ projetores-telas-filmadoras/ televisores analógicos	Línguas orais e escrita/música/ imagens estáticas e em movimento
Cultura das mídias	Videogames/ Videoclipes/ Filmes em vídeo/ TV a cabo	Fotocopiadoras/ Videocassetes/ Videogravadores/ Gravadores de áudio/ Walkman/Walktalk/ Fitas K-7 e VHS	Línguas orais e escrita/música/ Imagens estáticas e em movimento
Cultura digital	Computadores/ laptops/tablets/ celulares/TV digital	Programas/software/ apps de edição e reprodução de texto, áudio, imagem e vídeo	Línguas orais e escrita/música/ imagens estáticas e em movimento

Fonte: Rojo e Moura (2019)

Ao analisar o percurso temporal das eras culturais, é inegável a evolução da produção midiática de acordo com as demandas da comunicação, informação e entretenimento da sociedade. Atualmente, a configuração cultural predominante está estabelecida na convergência das mídias, fenômeno que está moldando a forma como as pessoas se comunicam, se informam e se entretêm e que provavelmente continuará a se desenvolver no futuro. Para Jenkins (2009), “a convergência é um processo pelo qual os conteúdos midiáticos fluem através de múltiplas plataformas de mídia, e permite a cooperação entre vários mercados midiáticos ao incentivar o público, buscar novas informações e fazer conexões entre as mídias”.

Em meio a esse processo evolutivo, surge o conceito de *transmídia*, que descreve uma narrativa que se desdobra em múltiplas plataformas de mídia, permitindo que diferentes perspectivas e vozes sejam ouvidas e valorizadas. Segundo Scolari (2016), a *transmídia* é uma forma de expressão cultural que reflete a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo, exigindo competência comunicativa para interagir com as diversas mídias convergentes. Nesse sentido, o uso de filmes na abordagem *transmidiática* pode ser uma estratégia eficaz para o ER/E, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas, como compreensão oral e vocabulário, além de explorar aspectos culturais da língua, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

De acordo com Napolitano (2013), o uso do filme como recurso pedagógico digital pode elevar o nível da cultura cotidiana no ambiente escolar, já que essa forma de arte sintetiza a estética, a história, as ideologias e os aspectos socioculturais em um mesmo objeto. No entanto, a falta de habilidade de alguns professores em explorar esse recurso didaticamente acaba limitando sua aplicação a aulas com pouco conteúdo ou sendo utilizado para preencher a ausência do professor. Para que o uso do filme seja mais efetivo, espera-se que o professor atue como curador, selecionando filmes contextualizados com o cotidiano dos alunos, estimulando a criticidade dos estudantes e mostrando as relações entre o conteúdo e a linguagem cinematográfica com o conteúdo educativo e linguístico das aulas (Napolitano, 2013).

Segundo Stephens (2001), o filme pode estimular os alunos a construírem suas competências linguísticas através de práticas que exploram o uso comunicativo da língua espanhola como, por exemplo, resumir, descrever, narrar, pesquisar na *web* ou reagir através de uma cena apresentada. Assim, é possível acessar variadas situações de fala, variantes linguísticas, linguagens verbais e não verbais de acordo com o contexto histórico, geográfico e sociocultural dos falantes da língua alvo. Deste modo, por meio de uma simulação da vida real, os aspectos culturais e de práticas sociais podem ser analisados e estudados, e o filme torna-se uma vitrine que apresenta múltiplas ações de uma sociedade (Stefani, 2010). Nesse ambiente, os multiletramentos ganham destaque, pois enfatizam o desenvolvimento de habilidades em diferentes formas de comunicação, tais como texto, áudio e vídeo. Essa proposta pedagógica auxilia no desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais dos alunos, preparando-os para o ambiente de aprendizagem tecnológico e digital.

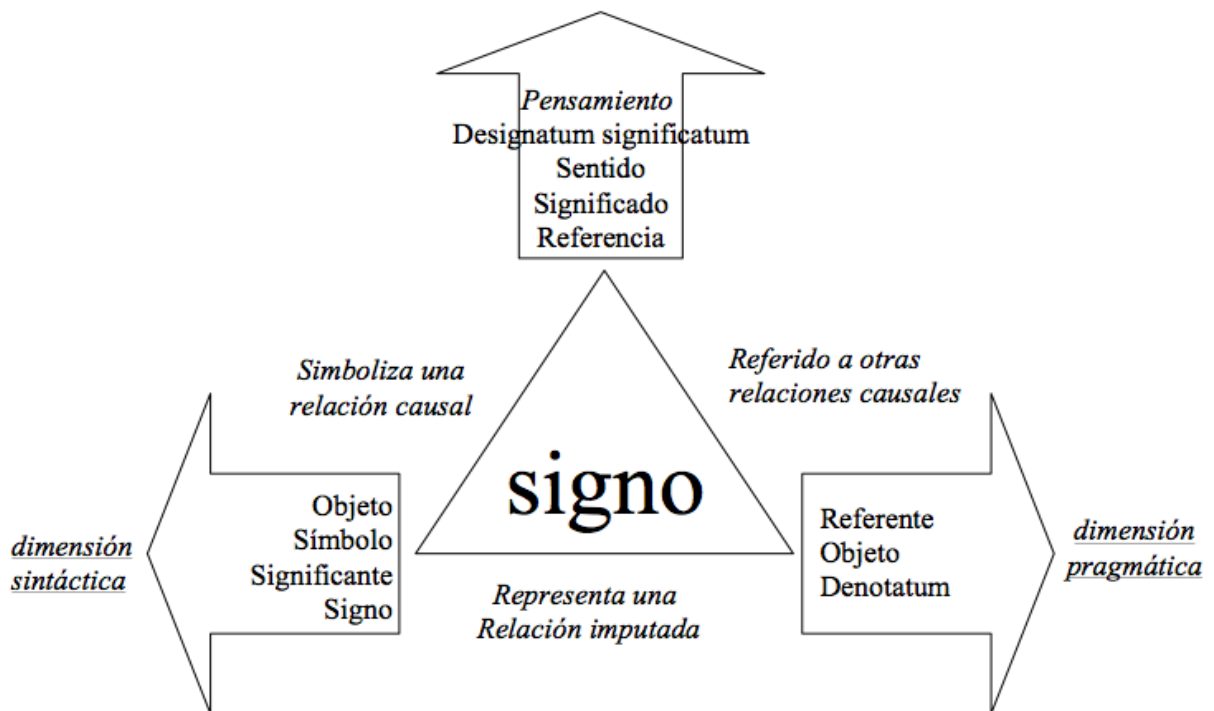
Mesmo com o acesso às NTDICs, como aplicativos, softwares, sites, plataformas e diferentes redes sociais, muitos estudantes ainda não possuem o letramento necessário para realizar a leitura, interpretação e produção de textos multimodais e multissemióticos. Na

percepção de Rojo (2013), isso ocorre devido ao cenário inédito em que é preciso compreender as habilidades, práticas, valores e estratégias desempenhadas pelos usuários das NTDICs para aprender, comunicar e interagir por meio dos ODAs.

Cassany (2012), por sua vez, defende a utilização de recursos multimodais no ensino de língua espanhola, alegando que essa variedade de recursos contribui para uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Assim, a utilização de ODAs que explorem a multimodalidade textual e utilizem diferentes recursos visuais e sonoros, aliada à educação midiática, pode contribuir para um ensino mais dinâmico e eficiente da língua espanhola. No entanto, é importante que os professores estejam atentos à qualidade dos ODAs utilizados, avaliando a pertinência do conteúdo e a adequação ao nível de proficiência dos alunos (Cassany, 2012). Ademais, segundo Rojo (2017), a semiótica desempenha um papel crucial no desenvolvimento de ODAs para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que permite uma análise mais aprofundada das diferentes formas de representação da língua, incluindo textos escritos, imagens, sons e vídeos.

Segundo a teoria dos signos de Morris (1971), há três dimensões semióticas importantes para compreender como a comunicação ocorre em diferentes contextos: a sintática, a semântica e a pragmática (Figura 2). Tais dimensões semióticas funcionam da seguinte forma: a sintaxe refere-se à relação formal entre os elementos do signo. É a dimensão que estuda a estrutura do signo e a forma como seus elementos se combinam para criar um significado. A semântica refere-se ao significado do signo. Sendo a dimensão que estuda o conteúdo ou a mensagem que o signo transmite e como esse conteúdo é interpretado pelo receptor. Já a dimensão pragmática refere-se ao uso do signo em um contexto social. É a dimensão que estuda a relação entre o signo e as pessoas que o utilizam e como o uso do signo pode influenciar o comportamento humano. Portanto, a compreensão das três dimensões semióticas é fundamental para uma análise aprofundada dos signos em diferentes contextos comunicativos (Morris, 1971).

Figura 2 - Quadro Representativo das Três Dimensões Semióticas.
dimensión
semántica



Fonte: Morris (2007).

A teoria apresentada ensina que todo signo é composto por cada uma dessas dimensões: sintaxe, semântica e pragmática. E a aplicação da semiótica no ensino de línguas pode ajudar os alunos a entender que a língua é um sistema de signos que se relacionam entre si e com o contexto no qual são produzidos (Santaella, 2007). No entanto, a compreensão dessas dimensões não deve ser limitada apenas ao âmbito verbal, mas também deve ser aplicada à multimodalidade textual, que envolve a combinação de diferentes modos de comunicação, como o verbal, visual e gestual. Nesse sentido, a compreensão das três dimensões semióticas é fundamental para o ensino de línguas, especialmente no contexto em que os estudantes precisam compreender e produzir textos multimodais.

2.1. A MULTIMODALIDADE E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO LÍNGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEAS

As aulas remotas têm sido geralmente, organizadas por meio de apresentações de *slides*, e, nesse contexto, a comunicação com alunos ocorre via *e-mail* e/ou grupos de *whatsapp*, sendo as atividades e tarefas mediadas por plataformas online como blogs,

dicionários, tradutores, *sites* de gramáticas, vídeos, fóruns e *chats* (Marques, 2021). A partir deste contexto, os novos e multiletramentos são, sem dúvidas, recursos essenciais para o trabalho de educação linguística junto ao estudo dos produtos culturais transmídia, pois envolvem um domínio sofisticado dos modos de construção de significado presentes na comunicação das pessoas na contemporaneidade.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os termos “novos e multiletramentos” referem-se a dois aspectos principais do uso da linguagem atual. O primeiro trata da variação de significados que são criados em diferentes contextos sociais e culturais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Essas diversidades tornam-se cada vez mais significativas no ambiente comunicativo. Logo, não é mais suficiente pensar no ensino de idiomas focados nas regras e normas padrão da língua. Ao contrário, comunicar e representar significados nesses tempos requer cada vez mais que os alunos tenham capacidade de perceber diferentes padrões de significado de um contexto para outro. Essas diferenças são consequências de fatores tais como cultura, gênero, experiência de vida, temas, domínio social ou subjetivo.

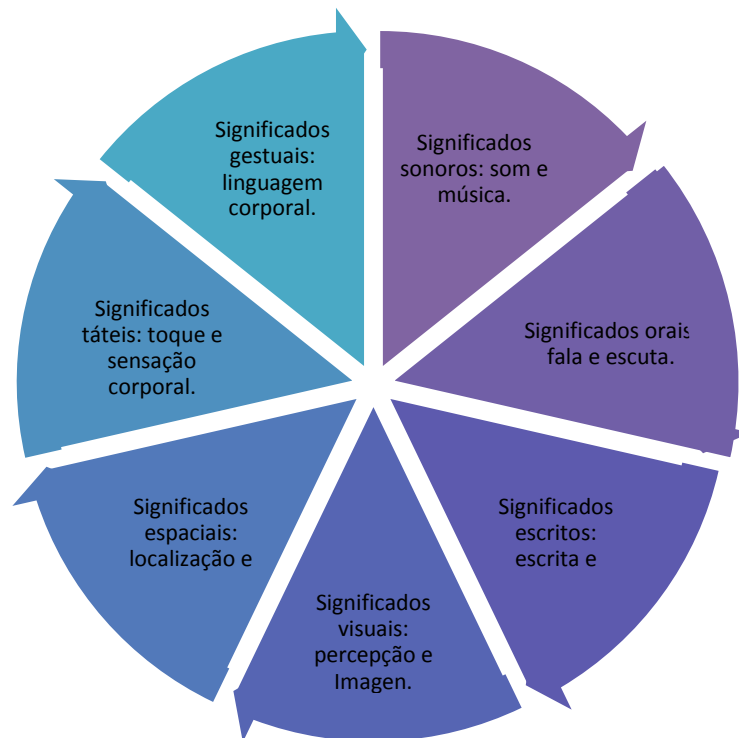
Com o surgimento das novas mídias de informação, comunicação e entretenimento, novas linguagens também emergiram no cenário da cultura digital, onde a construção de significados é cada vez mais multimodal (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Isso evidencia a necessidade de expandir as práticas de ensino de línguas, incorporando representações multimodais em sala de aula, especialmente aquelas típicas da mídia digital. Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que a multimodalidade é uma característica fundamental dos sistemas simbólicos contemporâneos, e não simplesmente uma questão de usar mais de um modo de comunicação e significação.

Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que há sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral. A multimodalidade é a teoria de como esses modos estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação (Figura 3).

Toda representação e comunicação são naturalmente multimodais. Por exemplo, o ato de escrever pressupõe o estágio de visualização e conversa sobre o que está sendo escrito, seguido por um estágio tátil ao movimentar uma caneta no caderno, digitar no computador ou no celular, gerando um processo visual, tátil e linguístico. Ao realizar uma leitura, tem-se a presença dos mesmos procedimentos, o sujeito representa significados em um discurso interno e mental, visualiza como as coisas são apresentadas pela escrita e dialoga consigo mesmo sobre pensamentos criados a partir do que está sendo lido, alternando de um modo de

representação para outro. Essa alternância é parte integrante dos processos multimodais, reconhecidos teoricamente como sinestesia. A sinestesia é um processo de alternância e mistura de diferentes modos de significação, possibilita expressar o significado de um modo e depois de outro, por exemplo, a descrição de uma cena pode se dar por meio de palavras ou de uma imagem ou pintura; o indivíduo visualiza e interpreta de diferentes formas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Figura 3 - Modos de Significação em uma Teoria Multimodal de Representação e Comunicação.



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Na visão dos neurocientistas Ramachandran e Hubbard (2001), a sinestesia é um evento neurológico reconhecido cientificamente como “síntese transsensorial”, ou seja uma mistura surreal de sensação, percepção e emoção. Dentro dessa perspectiva, cada modo possui seus próprios sistemas de interconexão das estruturas de significados, variam e combinam com outros modos apoiados em tecnologias, ferramentas e mídias de comunicação. É possível listar como exemplos: e-mail, teclado, tela de toque, infográfico, câmera, telefone, dispositivos de gravação de voz e som, vídeos e videogames que capturam gestos, redes sociais e aplicativos, entre outros, pois viabilizam a construção de uma diversidade de textos orais, escritos, visuais e imagéticos que “possibilitam ao sujeito, saber representar e

comunicar coisas de diferentes formas e expandir a compreensão para lidar com sistemas mais complexos de significação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Dentro deste ambiente, os videocliques musicais legendados mostram-se como ODAs cabíveis para estudar a multimodalidade textual, uma vez que conciliam, em um mesmo discurso multimodal, as letras das canções, elementos textuais gráficos, organização melódica, rítmica e harmônica, efeitos sonoros, entre outros modos semióticos imagéticos (Silva; Mendes, 2015). O videoclipe musical legendado é um texto que, para ser interpretado, necessita que haja construção de significados, conhecidos como “semiose”. Deste modo, a experiência de escutar a música e compreender a sua letra através de recursos visuais de forma simultânea, além de promover sensações e sentimentos, produz significados linguísticos e culturais.

Para Lima (2004), as atividades pedagógicas musicais possibilitam a inclusão da cultura na sala de aula, elegendo um bom material musical, propiciando um insumo didático autêntico e apresentando aos alunos a diversidade cultural dos povos nativos de outras línguas. Muitas vezes, entretanto, seu uso tem como único objetivo o entretenimento cultural. Isso limita o seu uso didático na educação linguística de LE visto que, por exemplo, o desenvolvimento de compreensões auditivas (como distinção de palavras e supressão de sons), vocabulário, aspectos gramaticais, pronúncia, escrita, aspectos socioculturais, dentre outros, geralmente não são trabalhados através dos videocliques musicais. De acordo com Gea (2013), a prática da música integrada ao ensino de E/LE “incentiva o aluno a compreender o novo idioma por meio de um ambiente lúdico e interativo, possibilitando a assimilação de estruturas linguísticas. Além disso, estimula o estudo da cultura e literatura, bem como o seu contexto histórico-social”.

Diante da perspectiva apresentada, é possível compreender que através dos videocliques musicais os alunos podem memorizar estrofes, refrãos e até mesmo as canções por completo. Durante este processo, adquirem léxico, constroem frases, formulam versos e, sobretudo, praticam e compreendem a estrutura linguística do idioma espanhol (Fernández; Callegari, 2009). Deste modo, recomenda-se que o professor utilize os videocliques musicais como estratégia didática nas aulas remotas de E/LE, apoiando-se nos conceitos da multimodalidade e aproveitando a variedade de insumos linguísticos e conteúdos socioculturais da língua alvo que estes ODAs são capazes de oferecer.

Neste sentido, Castrillo (2019) e Cassany (2012) afirmam que compreender as funções da multimodalidade e da semiótica é crucial para a criação de experiências de aprendizagem de línguas significativas. Segundo esses autores, os jogos digitais, por exemplo, são ODAs

que proporcionam um contexto autêntico para a prática da língua e podem auxiliar os alunos a desenvolver habilidades de leitura, compreensão auditiva, visual e escrita, capacitando-os linguisticamente. É fundamental que os alunos absorvam a multimodalidade e a semiótica presentes nos jogos digitais para entender como diferentes modalidades, legendas textuais, sons, ícones e imagens em movimento, se combinam para criar significados e discursos. Ademais, essas práticas podem também ser utilizadas para apoiar a aprendizagem de forma interativa.

Nesse cenário, a cultura participativa possibilita a criação de comunidades de aprendizagem online, onde os alunos podem jogar, compartilhar recursos e trabalhar de forma conjunta (Castillo, 2019). No caso dos jogos digitais, eles podem ser usados como ferramenta motivadora para os alunos, fornecendo um contexto interativo e lúdico para a prática da língua espanhola, sendo fundamental que o professor esteja atento ao potencial didático e multimodal desses ODAs no processo de ensino-aprendizagem.

2.2. INTERNET COLETIVA E A NOVA CONFIGURAÇÃO DA CULTURA DIGITAL

A internet coletiva é um conceito que descreve uma rede de comunicação descentralizada, onde os usuários têm controle sobre o conteúdo e a infraestrutura da rede. A ideia é que a internet coletiva seja uma alternativa à internet tradicional, que é controlada por grandes empresas e governos. É baseada em tecnologias de código aberto e padrões abertos, o que significa que qualquer pessoa pode contribuir para o desenvolvimento da rede. Jenkins (2008) argumenta que a internet coletiva é uma demonstração real da cultura participativa, onde os usuários podem não apenas buscar informações, mas também criar, compartilhar e colaborar com outros. Isso permite a criação de novas formas de mídia e cultura, promovendo a diversidade e inclusão, enquanto desafia o *status quo*.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a linguagem é usada em contextos sociais e culturais específicos, o que significa que a aprendizagem de línguas deve ser vista como um processo social e colaborativo, no qual os alunos aprendem uns com os outros. Além disso, a cultura participativa, impulsionada pelas dinâmicas de inteligência coletiva (Levy, 2010), faz com que a autoria seja fluída e incontrolável, o que impossibilita sua conceituação dentro dos moldes tradicionais e analógicos, apesar dos esforços jurídicos dos detentores de direitos autorais em tentar barrar práticas como as *fan fictions*. No entanto, é importante ressaltar que a autoria coletiva, remixagens, apropriações indevidas de direitos autorais e produções abertas para livre reprodução têm disseminado uma rede de informações

irreais e sem comprovação científica (Câmara, 2016), o que se torna algo bastante preocupante e altamente prejudicial à criatividade e à criticidade que se pretende na educação linguística.

Para Bauman (2001), “a internet é uma das principais formas pelas quais a modernidade líquida se manifesta, permitindo uma maior diversidade e fragmentação na forma como as pessoas consomem a mídia e se relacionam entre si”. O autor utiliza a metáfora da liquidez para descrever a fluidez e a instabilidade das relações sociais, culturais, políticas e econômicas na era da globalização, onde nada é sólido e durável. Nesse contexto, as redes sociais e os aplicativos são exemplos de tecnologias que oferecem uma resposta rápida e eficiente às demandas cotidianas da era digital, mas que também podem ter efeitos colaterais indesejáveis, uma vez que os vínculos sociais se tornaram mais frágeis, e as pessoas tendem a buscar relações mais superficiais e efêmeras. Essa condição de liquidez também afeta as instituições e os valores que orientam a vida em sociedade, que se tornam cada vez mais flexíveis e instáveis.

De acordo com Scolari (2020), a cultura “snack” está diretamente relacionada com a liquidez das informações e sua influência na sociedade. Esse conceito se refere à fragmentação da informação em conteúdos curtos e de fácil acesso, que circulam principalmente pelas redes sociais e aplicativos de mensagens, e que se tornaram o formato predominante de consumo de informação durante o período de lockdown ocasionado pela pandemia do Coronavírus. Essas incontáveis microestruturas textuais tornaram-se populares na sociedade e principalmente na internet. Os cliques, *tweets*, *memes*, *trailers*, *mobisodes*, *webisodes*, *teasers*, *sneakpeaks*, cápsulas informativas e, até mesmo, os *spoilers*, são considerados como micro textos que circulam e se reproduzem de forma viral nas redes.

Segundo Scolari (2020), a cultura *snack* está configurada na instantaneidade dos microtextos e esse fator é o que facilita a sua circulação pelas redes. O texto curto é mais lido e compartilhado. O vídeo rápido chega a mais pessoas. Eis a raiz de todo processo de viralização de uma nova ecologia midiática. No entanto, esse fenômeno pode ter efeitos negativos no desenvolvimento do pensamento crítico e na compreensão aprofundada dos assuntos, uma vez que limita a capacidade das pessoas de fazer conexões entre diferentes temas e refletir sobre questões mais complexas (Scolari, 2020). Além do mais, a prática da síntese requer um conhecimento profundo e verossímil sobre um tema específico e também uma habilidade narrativa e dialética. Por trás dos conteúdos micro publicados pela web, há uma rede gigantesca de informações, significados, referências e cruzamento de ideias, que é

explorada superficialmente por leitores pervasivos, ou seja, apresentam pouca habilidade com o uso das competências comunicativas (Scolari, 2020).

Esse fenômeno vem fornecendo informações em grande quantidade e sem contexto adequado, dificultando a identificação de informações confiáveis e prejudicando o desenvolvimento do senso crítico das pessoas. Além disso, pode ser altamente distrativo e fonte de desinformação e notícias falsas, prejudicando a capacidade de concentração e levando a conclusões equivocadas. No entanto, segundo Scolari (2020), é preciso considerar que “a cultura *snack* é uma força importante para a mudança social e cultural na sociedade contemporânea”, pois vem moldando a forma como as pessoas se conectam, se comunicam e compartilham informações. De todo modo, também pode ser desenvolvida de forma positiva e construtiva para a comunicação e colaboração entre indivíduos, levando ao intercâmbio de ideias e ao desenvolvimento de uma compreensão crítica dos assuntos abordados.

Portanto, de acordo com Bauman (2001) e Scolari (2020), é possível concluir que a instantaneidade das informações e a cultura *snack* têm uma forte influência na sociedade contemporânea. Bauman enfatiza o impacto dessas tecnologias nas relações humanas, enquanto Scolari destaca como o modelo de consumo de informação pode afetar a forma como as pessoas pensam e se relacionam com o conhecimento. Ambos os autores apontam para a necessidade de se refletir sobre os efeitos indesejáveis dessas tecnologias e buscar alternativas para um uso mais consciente, ético e crítico das funções comunicativas desses canais.

Há uma produção massiva de textos multimodais na era digital, principalmente os audiovisuais, o que demanda uma nova postura diante de tais conteúdos. Não é suficiente apenas decodificar os textos, mas saber relacionar-se com toda essa variedade de gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos que vem circulando na internet e no cotidiano dos sujeitos (Rojo, 2017). É essencial compreender a função comunicativa desses canais digitais de entretenimento instantâneo e cabe ao professor realizar ações pedagógicas necessárias para desenvolver esses gêneros textuais em aula, de um modo que estimule o ponto de vista crítico do aluno, deixando-o mais atento aos discursos com os quais se defronta na internet. Isso irá capacitá-lo a interagir com criticidade, permitindo a compreensão das intenções subjacentes à produção e apropriação de conteúdos digitais, além da construção de significado a partir dos diversos espaços em que tais conteúdos circulam (Zacchi, 2018).

A revolução digital encontra-se em plena expansão de tecnologias comunicacionais da conexão contínua, formando uma rede de indivíduos e de dispositivos móveis que opera em espaços físicos não contíguos e aptos para receber as subjetividades em construção no

contexto de comunidades adaptativas (Santaella, 2010). Ao considerar o cenário das tecnologias de linguagem da conexão contínua, utilizadas por sujeitos que configuram a cultura participativa, consumindo e produzindo conteúdos multiplataformas, é preciso desenvolver novos recursos para o ensino e conceituar o material didático para que o aluno possa interagir com o conteúdo, navegar, reproduzir, remixar e reconhecer estruturas audiovisuais, multissemióticas, hipermidiáticas e afins, de maneira fácil e instruída.

2.3. O PARADIGMA DE APRENDIZAGEM DIGITAL INTERATIVA E O LETRAMENTO TRANSMÍDIA

De acordo com Lemke (2010), existem dois paradigmas de aprendizagem relevantes para a compreensão da educação contemporânea: o paradigma de aprendizagem curricular e o paradigma de aprendizagem digital interativa. O primeiro enfatiza a transmissão de informações e conceitos pelos professores, e considera os alunos como receptores passivos. O segundo paradigma reconhece a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, e a tecnologia como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. A integração da tecnologia ao currículo escolar pode transformar a educação curricular em uma ação mais interativa e colaborativa, permitindo aos alunos explorar e construir o conhecimento de maneira mais significativa e autônoma (Lemke, 2010).

Consoante a essa ideia, a BNCC (2017) sugere ações pedagógicas que podem ir além das habilidades de leitura e escrita convencionais e orientam sobre a importância do trabalho com as práticas contemporâneas de linguagens no contexto da educação digital e interativa:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornarmos um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BNCC, 2017, p.66).

A partir desse cenário, a educação linguística apoiada em tais letramentos demanda a “disponibilização de novos e diferentes recursos didáticos que possam contemplá-los bem como ressignificar o trabalho com os letramentos convencionais e com as habilidades de leitura e escrita, e direcionar caminhos em termos teóricos, metodológicos e tecnológicos” (Barbosa; Rocha; Moura, 2022), assim como é viável desenvolver atividades, recursos, ferramentas, ambientes e plataformas digitais que possam dar suporte a essa perspectiva atual de ensinar e aprender línguas.

Segundo a BNCC (2017) é necessário enfatizar a importância de uma abordagem interativa de ensino de línguas, que promova a interação dos estudantes com o uso da língua em contextos autênticos de comunicação. Essa abordagem é consistente com a teoria de aprendizagem interativa, que destaca a importância da interação entre os estudantes e entre os estudantes e o ambiente de aprendizagem para a aquisição de uma língua estrangeira. Segundo essa teoria, a aprendizagem ocorre por meio da negociação de significados e da resolução colaborativa de problemas comunicativos (Lemke, 2010), assim como é necessário enfatizar a importância da utilização de tecnologias educacionais para promover a aprendizagem interativa de línguas. Essas tecnologias podem incluir jogos, simulações, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras ferramentas que permitem a prática da língua em contextos autênticos e significativos.

O paradigma de aprendizagem interativa é consistentemente discutido pela comunidade científica, dada a importância da interação e da prática em contextos autênticos de comunicação para a aquisição de uma língua estrangeira. Rojo (2017) enfatiza que a aprendizagem interativa deve ser baseada em situações reais de comunicação, nas quais os estudantes possam desenvolver as habilidades de compreensão, produção, interação e mediação em língua estrangeira. Já Lemke (2010) argumenta que a aprendizagem interativa é uma abordagem que permite aos estudantes adquirir as habilidades necessárias para a comunicação efetiva em uma língua estrangeira. Segundo o autor, a interação é um processo fundamental para o desenvolvimento da “competência comunicativa” ao construir conhecimento em colaboração com os outros.

Almeida Filho (2005) define a competência comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para que um indivíduo seja capaz de se comunicar de forma adequada e eficaz em diferentes situações. Segundo ele, a competência comunicativa não se limita apenas ao domínio da gramática da língua, mas também abrange aspectos socioculturais, discursivos e pragmáticos essenciais para uma comunicação efetiva. Segundo o autor, “o ensino de línguas, para ser efetivo precisa abarcar todas as dimensões da

comunicação: linguística, sociocultural, metalinguística, estratégica e habilidades” (Almeida Filho, 2005), conforme a Tabela 1:

Tabela1 : Representação do Conceito das Dimensões da Competência Comunicativa.

Competência Comunicativa				
Competência Linguística	Competência Sociocultural	Competência Meta	Competência Estratégica	Graus de Acesso
Conhecimentos Linguísticos (Códigos)	Conhecimentos Sócios Culturais e Estéticos	Conhecimentos Meta Linguísticos e Meta Comunicativos.	Conhecimentos e Mecanismos de Sobrevivência e Interação.	Habilidades
Possibilidade		Viabilidade	Adequação	Desempenho
Âmbito Gramatical		Âmbito Pragmático		

Fonte: Baseado em Almeida Filho (2005).

“A competência comunicativa, assim como outras competências, pode ser adquirida no contexto do ensino remoto, desde que as peculiaridades desse ambiente sejam levadas em consideração e estratégias apropriadas sejam implementadas para incentivar a interação e a prática da língua” (Almeida Filho, 2020). Acrescenta-se a esta citação a necessidade de desenvolver materiais que criem um ambiente propício à troca de informações e experiências entre os alunos, facilitando a prática da língua em situações reais de comunicação. Reconhecendo que muitos materiais existentes são inadequados para serem usados em ambiente virtual, porque podem ter sido fundamentados com base em uma visão linear e unidirecional do processo de ensino-aprendizagem (Kumaravadivelu, 2020b), Kumaravadivelu (2020a) defende a possibilidade de sua utilização desde que sejam adaptados e atualizados de acordo com as necessidades e possibilidades do ensino remoto. Para isso, é importante considerar as tecnologias disponíveis e adequá-las ao conteúdo e objetivos do ensino. Neste caso, mais uma vez, as NTDICs podem ser usadas para criar novos formatos de materiais didáticos, como vídeos, áudios, jogos e atividades online, que possam ser acessados e utilizados pelos alunos em qualquer lugar e a qualquer hora.

Além disso, Kumaravadivelu (2020b) complementa que o ensino de línguas em ambientes virtuais requer materiais didáticos digitais, multimodais, interativos, adaptáveis e personalizáveis para envolver efetivamente os alunos. É imprescindível que os professores considerem as dimensões comunicativas da língua e utilizem recursos que permitam a adaptação dos materiais de acordo com as necessidades da era digital. Além disso, a

flexibilidade dos materiais é uma característica importante para permitir que tanto os professores quanto os alunos se adaptem ao processo de ensino-aprendizagem remoto.

Nesse contexto, é essencial considerar práticas pedagógicas capazes de atender às demandas em questão. Segundo Cassany (2012), o conceito de letramento transmídia vai além do mero domínio das tecnologias, abrangendo também a compreensão crítica do conteúdo produzido e consumido por esses meios. Desse modo, o letramento transmídia pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da competência linguística, proporcionando a aquisição de habilidades de leitura, escrita e comunicação em diferentes contextos midiáticos. Portanto a aplicabilidade dos letramentos transmídia no contexto do ensino de línguas no ambiente digital e interativo, além de tratar da função comunicacional que os produtos culturais digitais e as linguagens contemporâneas demandam, também permite desenvolver as habilidades de curadoria, gestão de conteúdo e a criatividade dos alunos. Dito de outra forma, permite desenvolver a competência e a prática comunicativa de produção, interpretação e circulação de textos de diversos gêneros, formatos e linguagens veiculados nos objetos transmidiáticos (Câmara, 2016).

Na perspectiva de Barbosa, Rocha e Moura (2022) os letramentos transmídia possibilitam o trato com diferentes mídias e linguagens e uma vivência significativa de práticas da cultura participativa e também o desenvolvimento de habilidades requeridas por essas práticas, com as quais teremos que lidar cada vez mais na contemporaneidade. Além disso, também mostra ser necessário expandir as possibilidades de construção de sentidos e elevar o nível autoral, participativo, colaborativo, crítico e estético de estudantes e professores no âmbito escolar.

Assim, é relevante considerar que a interseção da semiótica com a transmídia possibilita uma compreensão mais aprofundada sobre a transmissão e manipulação dos signos e da significação em contextos midiáticos complexos (Rojo, 2013). A transmídia consiste na prática de transmitir uma mensagem por meio de diferentes meios, permitindo a criação de narrativas híbridas que combinam elementos de texto, áudio, vídeo e interatividade. Por sua vez, a análise semiótica pode ajudar a identificar as estruturas narrativas e os padrões de significação comuns a diferentes meios, além de explorar como essas estruturas são adaptadas e reconstruídas nos discursos.

De acordo com Cassany (2012), o letramento transmídia envolve a capacidade de compreender e criar mensagens através de múltiplas plataformas de mídia. Neste contexto, torna-se oportuno utilizar essa abordagem como uma forma de aprendizagem interativa que utiliza narrativas multiplataforma para criar experiências de aprendizado mais imersivas e

engajadoras. Sendo possível proporcionar uma educação mais conectada às demandas da sociedade digital, incentivando a experimentação e a construção de conhecimento pelos próprios alunos.

Portanto, é neste contexto que surge a ideia de um roteiro pedagógico *on-line*, que possa servir ao paradigma da aprendizagem interativa⁴, denominado na literatura acadêmica como protótipo didático digital. “O protótipo é um material pedagógico navegável e interativo, com a curadoria autoral/professoral que orienta os alunos a uma prática digital aberta, investigativa e colaborativa, mediada pelo professor” (Rojo, 2013). É organizado de forma hipermidiática, contendo textos multissemióticos, *hyperlinks* que levam para páginas da internet, garantindo aos alunos acesso ao conhecimento de diversas áreas da linguagem.

Outro fator a ser destacado na formulação de um protótipo de ensino digital é que os ODAs selecionados para as atividades devem ser disponibilizados para o livre acesso dos estudantes, em diversos formatos, de modo que sejam reproduzidos por meio de tecnologias, como, por exemplo, *streamings* e *downloads*, possibilitando uma acessibilidade contínua e ubíqua. Sendo assim, é preciso capacitar os sujeitos prosumidores para as várias práticas sociais que as linguagens contemporâneas exigem. Ou seja, contribuir para o desenvolvimento da competência e a prática comunicativa de produção, interpretação e circulação de textos de diversos gêneros, formatos e linguagens, veiculados nos objetos transmidiáticos (Câmara, 2016). Além disso, essa abordagem reconhece a importância da alfabetização digital e midiática na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, o protótipo didático digital de ensino apresenta-se como um instrumento vantajoso e oportuno para professores e alunos que estão inseridos no universo digital informacional, intrínseco às práticas comunicativas da contemporaneidade, pois apresenta uma “estrutura pedagógica, digital, aberta, investigativa e interativa, esquematizada como uma sequência didática⁵” (Rojo, 2013), composta por atividades elaboradas para aula, neste caso de E/LE, contendo uma diversidade de mídias como: imagens, vídeos, áudios, gráficos, tabelas, infográficos animados, *quizzes*, apresentações *Power Point* (animadas),

⁴ Na definição de Lemke (2010), o paradigma da aprendizagem interativa: “domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa. Assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem”.

⁵ Neste trabalho, a noção de Sequência Didática (SD) é baseada na concepção proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que “entende uma SD como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

entre outros, adaptadas como ODAs, correspondendo aos pressupostos teóricos dos letramentos transmídia e da multimodalidade textual. Além de apresentar uma característica flexível, pois pode ser adaptado como unidades de ensino por meio da autoria do professor e da participação dos alunos, em tese, contemplar necessidades de aprendizagem diversas.

2.4. EXPLICANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

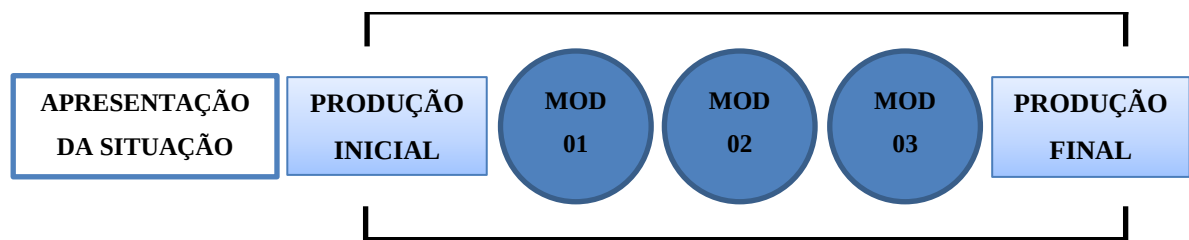
Neste trabalho os pressupostos teóricos dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a respeito da modelização de uma SD, estão intrinsecamente correlacionados com a esquematização dos protótipos didáticos digitais, investigados e aplicados nos trabalhos de Rojo (2013, 2017) e Barbosa, Rocha e Moura (2022), pois na perspectiva dos autores supracitados o modelo deste material didático digital é tomado de uma SD que arquiteta as etapas e módulos do protótipo, que logo será composto pelos gêneros discursivos selecionados para o desenvolvimento das atividades planejadas para este estudo. Assim como, “deve contemplar os novos e multiletramentos (multimodalidade, hipermidialidade, o uso de ferramentas colaborativas e a diversidade cultural) e os contextos locais” (Barbosa; Rocha; Moura, 2022).

Deste modo, o protótipo desenvolvido neste trabalho foi orientado pelas etapas de modelização da SD, sendo iniciado pela apresentação da situação, que é a primeira etapa “do projeto coletivo de produção de um gênero discursivo” e a segunda é a dimensão dos conteúdos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Na primeira dimensão definiu-se qual gênero seria produzido e para quem esse discurso seria destinado, que forma ele tomaria e quem seriam os participantes desta produção textual. A dimensão dos conteúdos se constituiu na discussão do tema e na exposição de textos do mesmo gênero a ser produzido.

Nesta etapa enfoca-se na produção inicial, em que o aluno tenta produzir seu primeiro texto nas configurações do gênero solicitado. Essa produção possibilita ao professor um diagnóstico das potencialidades e fragilidades dos alunos e também proporciona aos estudantes a conscientização das dificuldades que possuem. Os módulos/oficinas constituem a terceira etapa da sequência didática e o seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na produção inicial. Por isso, não possui uma forma fixa e pode ser adaptado de acordo com as necessidades dos alunos, de modo que consigam resolver gradativamente seus problemas específicos. O professor deverá avaliar os problemas encontrados e fazer uso de estratégias que colaborem para a aprendizagem dos alunos.

A produção final é a quarta e última etapa. É ela que encerra a sequência didática, oferecendo ao aluno, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” após a análise da produção inicial. É o momento em que o professor pode utilizar para avaliar a evolução dos alunos em relação à primeira produção. Deste modo, os alunos se apropriam das peculiaridades do gênero e da língua alvo, superando gradativamente suas dificuldades, podendo, enfim, utilizar adequadamente a linguagem oral, escrita ou audiovisual em suas práticas sociais e na vida digital. Este modelo de esquema apresentado na Figura 4 representa a organização de uma sequência didática nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 4 - Organização de uma Sequência Didática.



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em síntese, o protótipo desenvolvido neste estudo segue as fases da modelização da SD propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A primeira etapa define o gênero a ser produzido, o público-alvo, a forma e os participantes da produção textual, enquanto a dimensão dos conteúdos abrange a discussão do tema e a exposição de textos do mesmo gênero. A produção inicial permite ao professor diagnosticar as potencialidades e fragilidades dos alunos. Os módulos/oficinas, terceira etapa, são flexíveis e adaptáveis, visando superar os problemas diagnosticados na produção inicial. Na etapa final, a produção, os alunos aplicam as noções e instrumentos desenvolvidos nos módulos, capacitando-os a utilizar adequadamente a linguagem em diversas práticas sociais e na vida digital.

Os fundamentos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na modelização de Sequências Didáticas (SD) estão estreitamente vinculados à criação de protótipos didáticos digitais, corroborados por Rojo (2013, 2017) e Barbosa, Rocha e Moura (2022). Esses estudiosos enfatizam que essa abordagem pedagógica pode enriquecer a aprendizagem dos

alunos, particularmente no uso eficaz da linguagem oral, escrita ou audiovisual. Além disso, ressalta-se a relevância de incorporar novos elementos, como multimodalidade, hipermidialidade, ferramentas colaborativas, diversidade cultural e contextos locais. Em síntese, a aplicação da SD na criação de protótipos didáticos digitais emerge como uma estratégia expressiva para fortalecer a competência linguística dos alunos em diversas situações, atendendo às demandas comunicativas contemporâneas.

3. METODOLOGIA

A metodologia investigativa empregada neste estudo foi fundamentada na perspectiva de Thiollent (2008), que considera a Pesquisa-Ação como um método de estudo que integra diversas técnicas da pesquisa social, estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa no processo de coleta de informações. Dessa forma, o presente trabalho foi desenvolvido com base nos princípios teóricos desse método, com a configuração de um professor-pesquisador imerso em um ambiente educacional com o objetivo de compreendê-lo e aprimorá-lo.

3.1. A PESQUISA-AÇÃO (PA)

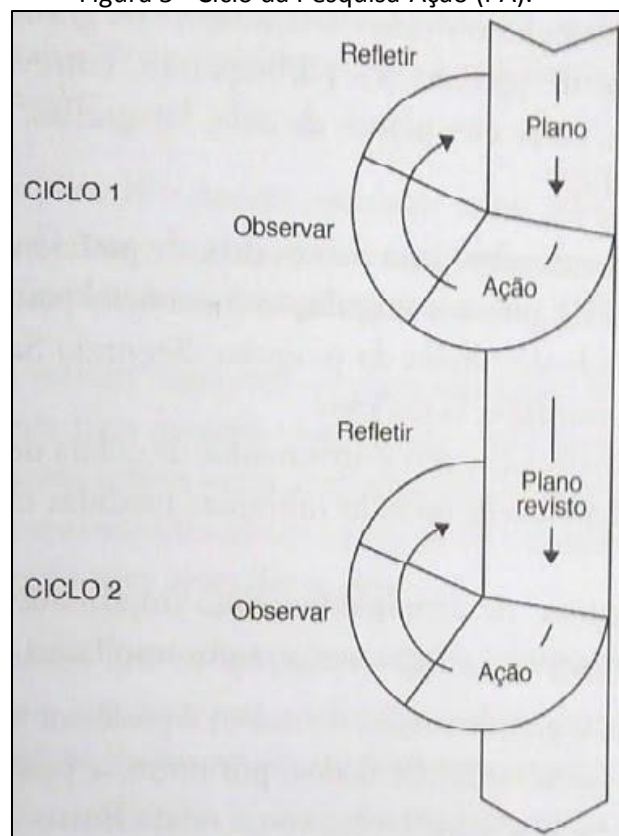
De acordo com Paiva (2019), esse tipo de pesquisa é, por sua natureza, colaborativa, uma vez que os pesquisados, juntamente com o pesquisador, são os principais produtores do conhecimento. O presente estudo é caracterizado pela participação ativa do pesquisador no ambiente investigado, em que ele e os participantes interagem na tomada de decisões e na colaboração contínua, a fim de solucionar problemas, produzir resultados e construir conhecimentos relevantes sobre um objeto de estudo. Portanto este trabalho irá se desenvolver seguindo os ciclos de plano, ação, observação e reflexão da PA. Conforme Kemmis e McTaggart (2005) e Burns (2010), o processo de pesquisa-ação é um ciclo de autorreflexão que envolve as seguintes etapas:

- **Planejamento:** Definição de um problema a ser investigado e estabelecimento de metas e objetivos da pesquisa.
- **Ação:** Intervenção e implementação de mudanças necessárias no ambiente ou contexto em que ocorre o problema.

- **Observação:** Durante a intervenção, o pesquisador coleta dados e informações sobre a situação investigada.
- **Reflexão:** Análise dos dados coletados (triangulação de dados), e avaliação dos resultados da intervenção, verificação de limitações e êxitos.
- **Planejamento (se for necessário) da próxima ação:** Reflexão sobre a etapa anterior, propostas de novas ações e intervenções para lidar com o problema investigado.

O ciclo de autorreflexão continua até que o problema investigado seja resolvido ou aprimorado significativamente. Esse processo envolve a colaboração ativa entre o pesquisador e os participantes envolvidos no contexto investigado. A Figura 5, desenvolvida por Burns (2010), representa esses ciclos:

Figura 5 - Ciclo da Pesquisa-Ação (PA).



Fonte: Burns (2010).

3.2. A GERAÇÃO DE DADOS

Segundo, Burns (2015), a coleta de dados pode ser realizada por meio de diferentes estratégias, como observações, notas de campo, diários, gravações de aulas (em áudio ou vídeo), transcrições de gravações, discussões em grupo, levantamentos de opinião dos participantes, entrevistas e grupos focais. Também podem ser utilizados documentos, como planos de aula, fotografias, trabalhos dos alunos. Para tanto, neste capítulo serão apresentados respectivamente o ambiente de pesquisa e o perfil dos participantes, conforme a subseção 3.2.1, e também serão descritas as ferramentas de coleta de dados na subseção 3.2.2.

3.2.1. PARTICIPANTES E LÓCUS DA PESQUISA

O instituto de línguas da UFSCar foi selecionado como local investigativo deste trabalho e a geração de dados foi concebida por meio do curso de espanhol intermediário, realizado no formato remoto por via das plataformas digitais de ensino *google meet* (atividades síncronas) e *google classroom* (atividades assíncronas), resultando em 3 horas semanais, com carga horária total de 32 horas, seguindo o plano de ensino emergencial, em decorrência da Pandemia da Covid-19.

Contou-se com a participação do professor-pesquisador responsável pela investigação e também de vinte estudantes da comunidade universitária da UFSCar, sendo que metade são residentes na cidade de São Carlos - SP e os demais residem em cidades vizinhas, como por exemplo: Sorocaba, Ribeirão Preto e Araraquara, apresentando a faixa etária de 18 a 50 anos, ambos sendo estudantes em nível de pós-graduação de áreas como engenharia química, engenharia urbana, psicologia, ciências da computação e fisioterapia, sendo a grande maioria deles bolsistas de programas de apoio a pesquisa. Todos se inscreveram no curso sequencial de espanhol intermediário oferecido pelo instituto de línguas mencionado.

Este lócus de pesquisa foi selecionado, pois se apresentou como ambiente determinante para experimentação e realização deste trabalho, por oferecer à comunidade universitária cursos sequenciais de várias línguas, oficinas de tradução, redação, interpretação, e revisão de textos. Além do mais, desde 2016 não houve a atualização da produção de materiais didáticos produzidos para o contexto das aulas de espanhol, visto que o cenário atual demanda abordagens, métodos e materiais didáticos que estejam configurados a realidade do ensino remoto e o perfil dos alunos destes tempos.

De acordo com Kumaravadivelu (2020a), os professores de línguas devem "ter a habilidade de desnaturalizar o material didático obsoleto", e questionar "as práticas e materiais tradicionais, que muitas vezes perpetuam estereótipos culturais e reproduzem uma

visão limitada da língua e da cultura alvo". Para tanto, ao analisar o último material didático produzido para as aulas do idioma espanhol, foi percebido que houve um planejamento de atividades pedagógicas com foco no ambiente de aprendizagem presencial. Portanto, para o acontecimento dessa pesquisa, tornou-se necessária a formulação de aulas e materiais didáticos que refletissem a realidade atual do curso, de modo que possa registrar e documentar o momento da investigação, além de colaborar com a produção de um material didático inédito para a instituição.

3.2.2. INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Uma vez que o delineamento metodológico desta investigação está baseado no paradigma qualitativo da pesquisa-ação, foi essencial modular os ciclos investigativos que regem a natureza deste estudo, adaptando a coleta de dados ao contexto das aulas remotas e as habilidades dos participantes. Para tal, foi possível explorar algumas ferramentas digitais, como questionários on-line, fóruns, debates por videoconferência e registros em áudio ou vídeo no decorrer das aulas virtuais (García, 2021). A Figura 6 ilustra as estratégias de pesquisa em ambientes virtuais.

Figura 6 - Quadro das Estratégias de Pesquisa em Ambientes Virtuais.



Fonte: ENSP (2020).

Ao realizar a PA no lócus virtual, é importante considerar que "as ferramentas digitais podem oferecer diversas vantagens em relação aos métodos de coleta de dados tradicionais,

como economia de tempo, facilidade de organização e armazenamento dos dados, além da possibilidade de atingir um maior número de participantes" (Ferreira et al., 2020). Portanto, foram selecionados os seguintes instrumentos digitais para geração de dados:

- I. **Questionário para verificação dos aspectos comportamentais dos alunos em ambientes de aprendizagem, informação e entretenimento digital (formulário digital):** Essa ferramenta foi aplicada durante a fase “plano” do ciclo da PA, correspondendo à etapa de “apresentação da situação” da SD, de forma que os alunos-participantes respondessem este questionário via *Google Forms*. Este procedimento teve o objetivo de compreender e verificar as percepções, comportamentos, condutas e habilidades dos participantes em relação ao uso de dispositivos, aplicativos, redes sociais e plataformas digitais para fins de conexão à internet, entretenimento, informação e aprendizagem, que os mesmos acessam cotidianamente e se dominam a finalidade comunicacional destes canais digitais. Essa coleta foi essencial para a construção do plano de ensino do curso.

- II. **Notas de campo e gravações de aula:** Essas ferramentas digitais foram introduzidas na fase “ação” do ciclo da PA, em formato síncrono por meio dos registros de debates realizados com os alunos em tempo real no *Google Meet*, relacionados aos assuntos abordados durante as aulas e também de forma assíncrona por meio de produções textuais, como narrativas, descrições e argumentações registradas no *Google Classroom*. Essas coletas aconteceram durante a etapa de produção inicial – dimensão de conteúdos e também ao longo dos “módulos” da SD. Pretendeu-se por meios destes recursos, realizar um diagnóstico de repertório linguístico (semântico e sintático), comunicativo (fonético e morfológico) e sociocultural (história, artes, literatura e etc.), tendo em vista o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de comunicação, audição, leitura e escrita da língua meta dos participantes desta pesquisa.

- III. **Fórum de discussão:** Esse instrumento configurou a fase “observação” da PA e foi aplicado como atividade assíncrona pelo *Google Classroom*. Os estudantes participaram respondendo ao fórum de perguntas relacionadas aos conteúdos linguísticos,

comunicativos e socioculturais ao longo dos “módulos” da SD. Este procedimento buscou auxiliar na verificação de aquisição de vocabulário formal da língua espanhola, desenvolvimento da escrita, e também possibilitou apoio na correção de erros ortográficos e gramaticais – se acaso surgirem.

IV. Formulário de Autoavaliação: Este recurso de coleta foi aplicado aos alunos-participantes na retomada da fase “reflexão” da PA correspondendo à etapa de “produção final” da SD. Essa autoavaliação teve a finalidade de verificar os conhecimentos alcançados, se houve aperfeiçoamento das competências comunicativas de escrita, leitura e interpretação dos conteúdos linguísticos, comunicativos e socioculturais do espanhol, assim como a desenvoltura com os tipos textuais verbais e não verbais aplicados ao longo do curso, por exemplo: criticidade nos argumentos, percepção sobre a finalidade comunicativa dos objetos digitais transmidiáticos. O link do formulário autoavaliativo foi compartilhado de forma síncrona via *Google Meet*.

A autoavaliação neste caso apresentou-se como um recurso valioso tanto para os alunos quanto para o professor. Por meio dela, foi possível identificar pontos fortes e frágeis na aquisição de conhecimento, conscientizar os alunos sobre suas limitações e evoluções ao longo das aulas, definir objetivos e metas, além de monitorar o progresso de aprendizagem. Também foi possível que o professor retomasse a fase de “ação” da PA para ajustar a abordagem de ensino, oferecer atividades específicas para as necessidades dos alunos e avaliar o progresso de educação linguística. Foi muito importante o preenchimento deste documento pedagógico, pois é relevante para a formulação e definição das metas de ensino e o nivelamento de um próximo curso de espanhol.

É importante destacar que a utilização dos instrumentos digitais de coleta nesta pesquisa respeitou as normativas éticas em relação à privacidade e segurança dos participantes. Conforme a orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Fiocruz (2020), é fundamental utilizar plataformas seguras e adotar medidas para garantir a confidencialidade dos dados recolhidos. Embora haja um risco mínimo do sujeito da pesquisa ser distinguido ou de ter suas respostas compartilhadas, mesmo que por robôs automáticos, tais efeitos foram controlados e reduzidos; uma vez que, além do comprometimento do pesquisador em preservar o sigilo integral das informações, não foram solicitadas quaisquer informações pessoais capazes de identificá-lo, tais como números de documentos de identidade ou outros

dados que comprometessem seu anonimato. Tais informações se encontram presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A deste trabalho), que foi previamente analisado pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar e aprovado sob o protocolo CAAE 59182722.6.0000.5504.

Além disso, a política de proteção e segurança das plataformas digitais *Google Forms*, *Google Drive*, *Google Classroom* e *Google meet* selecionadas para este trabalho contam com a proteção contínua de segurança. Essas defesas integradas detectam e impedem automaticamente as ameaças on-line, garantindo a proteção e o sigilo das informações e dados pessoais dos usuários participantes desta pesquisa.

3.2.3. Análise e Tratamento dos Dados da Pesquisa

Os dados obtidos por meio dos instrumentos digitais de coleta mencionados anteriormente, tais como os formulários digitais, foram representados por meio de gráficos a fim de facilitar a análise e a discussão. Além disso, foram extraídos trechos das atividades didáticas realizadas durante o curso, como fóruns, debates e produções textuais, para obter informações relevantes sobre a aprendizagem da língua espanhola.

As análises descritivas dos resultados obtidos por cada um dos instrumentos de coleta de dados, juntamente à discussão teórica, proporcionaram uma compreensão mais abrangente do fenômeno sob estudo. Essa abordagem permitiu a triangulação das informações apresentadas, combinando diferentes fontes de dados, métodos e perspectivas teóricas, com o objetivo de responder às questões de pesquisa deste trabalho.

De acordo com Paiva (2019), a triangulação de dados é uma prática comum em pesquisas na área linguística, que busca obter uma visão mais completa e confiável do objeto de estudo. Nesse contexto, foi possível encontrar respostas ao cruzar o paradigma da aprendizagem digital interativa (LEMKE, 2010), o conceito de letramento transmídia discutido por Scolari (2016), Câmara (2016) e Cassany (2012), e os conceitos metodológicos da aquisição da competência comunicativa no ensino remoto de línguas, conforme proposto por Almeida Filho (2005) e Kumaravadivelu (2020a). A integração dessas abordagens proporcionou uma compreensão mais aprofundada do contexto do curso, permitindo capturar as informações necessárias para esta pesquisa.

É importante ressaltar que o conteúdo gerado durante as aulas virtuais foi armazenado no *Google Drive* do pesquisador responsável por este estudo. No entanto, somente o pesquisador possui acesso a esses arquivos. Os conteúdos serão mantidos exclusivamente para

fins desta pesquisa e serão excluídos imediatamente após a conclusão da mesma, garantindo a confidencialidade e segurança dos dados. Essas medidas metodológicas e éticas fortaleceram a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, contribuindo para a qualidade e rigor da pesquisa na área linguística.

3.3. ROTEIRO METODOLÓGICO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL

Conforme os textos discutidos nas seções e capítulos anteriores desta pesquisa, o conceito de protótipo didático digital está associado aos novos e multiletramentos e a construção de um *web currículo*, ou seja, “desenvolver o material didático por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet de forma integrada e interativa com as atividades de aula e colocá-lo na rede” (Almeida, 2014).

Rojo (2012) destaca a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de línguas, uma vez que estas permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. Deste modo, mostra-se necessário desenvolver atividades que propiciem a reflexão crítica sobre as informações e discursos presentes nas plataformas digitais. Além disso, é fundamental criar e testar protótipos digitais que sejam capazes de contribuir para uma educação ubíqua, na qual o aluno possa aprender em diferentes contextos e momentos, a partir de múltiplas fontes de informação (Rojo, 2017).

Os protótipos são concebidos como uma estrutura flexível, semelhante a uma SD, que não é preenchida completamente devido à natureza interativa e colaborativa das atividades planejadas para as etapas e módulos do protótipo didático digital. Essas atividades são conduzidas por meio de tutoriais que explicam os princípios de funcionamento das ferramentas e a função comunicativa dos gêneros discursivos e digitais que são empregados no material, e servem como “elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente por isso são denominados como protótipos” (Rojo, 2017). Na Figura 7 são apresentados os princípios e propriedades de um protótipo didático digital.

Durante o desenvolvimento de cada período da SD foram utilizados alguns ODAs, reproduzidos por via das NTDICs com a finalidade de colocar em ação o letramento crítico e digital, assim como aprimorar as competências e habilidades comunicativas de aprendizes da língua espanhola, por meio das práticas didáticas transmídia. Desta forma, o protótipo didático digital para o ensino remoto de E/LE (**Apêndice B** deste trabalho) foi desenvolvido com base nas etapas e módulos do método de ensino da SD, contemplando atividades e conteúdos que foram cuidadosamente elaborados e planejados para seguir os ciclos metodológicos e investigativos da PA, estas etapas serão discutidas e explicadas nas subseções a seguir.

Figura 7 - Princípios e Propriedades de um Protótipo Didático Digital.

Princípios Pedagógicos	• Pedagogia por Design • Privilégio de projetos interdisciplinares
Princípios teóricos	• Contemplar novos e multiletramentos, colocando mídias e semioses em relação • Estrutura hipertextual, hipermediática e multimodal • Multicultural, combina/relaciona diferentes coleções, sempre tendo em vista o papel cosmopolita da escola e a perspectiva de fratrimônios • Tratamento dos objetos de ensino e ferramentas não só no que diz respeito a seus aspectos formais e técnicos, mas sobretudo em relação aos aspectos discursivos, estéticos e éticos • Recepção crítica e prática transformadora (que combinem/transformem diferentes coleções, que contemplem hibridização de vozes, hipemidição, remix, dentre outros)
Propriedades técnicas/ tecnológicas	• Template, esqueleto didático • Disponível em nuvens • Navegável com funcionalidades inteligentes • Ecossistema de ambientes e ferramentas gratuitas (colaborativas, de curadoria, de produção,), banco de dados e textos, objetos e recursos digitais (REA, ODA e OD), disponibilizados ou referenciados

Fonte: Barbosa, Rocha e Moura (2022) e Rojo (2017).

3.3.1. 1ª ETAPA – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO (PLANO)

Na etapa de "apresentação da situação" da SD, que corresponde à fase "plano" do ciclo da PA, introduziu-se a temática e os objetivos do curso de “Espanhol Transmídia Intermediário II”. Neste momento, também foi aplicado o primeiro instrumento de coleta de dados, um formulário on-line via *Google Forms*, com o intuito de compreender as percepções, comportamentos, condutas e habilidades dos participantes em relação ao uso de dispositivos, aplicativos, redes sociais e plataformas digitais para fins de conexão à internet, entretenimento, informação e aprendizagem. Essas informações foram fundamentais para o planejamento das etapas e módulos da SD, visando motivar a participação e o interesse dos estudantes, planejando para este momento os seguintes conteúdos:

- **Conteúdos comunicativos:** estrutura, elementos e funções comunicativas dos tipos textuais narrativos (narrativa cinematográfica).

- **Conteúdos linguísticos ou gramaticais:** formas, valores e usos do pretérito imperfeito do subjuntivo; conjunções e preposições.
- **Conteúdos socioculturais:** cinema latino-americano; música contemporânea e jogos digitais interativos.

Primeiramente os alunos assistiram o filme hispano-americano “El Laberinto del Fauno”, (narrativa transmídia fonte deste trabalho) produzido pelos estúdios de cinema Warner Bros. Pictures e lançado em 2006 com direção e roteiro de Guillermo Del Toro, gravado no México, Espanha e EUA durante o ano de 2005. Trata-se de uma obra do gênero realismo fantástico que aborda temas como: guerra; totalitarismo político; desigualdade social e fome, ao longo de sua narrativa. Tais assuntos são pertinentes para este estudo porque provocam reflexões críticas aos espectadores a respeito das consequências causadas à humanidade, decorrentes dos conflitos sociopolíticos e bélicos do passado e também da atualidade, como, por exemplo, a guerra entre Rússia e Ucrânia e o retorno do poder do Talibã no Afeganistão. Foi apresentado aos alunos a estrutura discursiva narrativa e os elementos que organizam este gênero, por exemplo: tempo (cronológico e psicológico), foco narrativo (onisciente, observador ou personagem), espaço (físico ou fantástico), discurso (direto, indireto ou indireto livre) e os tipos de personagens (protagonistas e antagonistas adjuvantes e coadjuvantes, planos ou esféricos).

Segundo Marcuschi (2008), é muito significativo aplicar o gênero narrativo cinematográfico como forma de ensinar a língua, visto que é uma prática social que envolve múltiplas linguagens, tais como a imagem, a música, os efeitos sonoros, a fala e a escrita, proporcionando assim uma oportunidade para a análise e produção de textos multisseriados. O ensino do gênero cinematográfico deve envolver não só a análise do roteiro e da história, mas também a análise dos recursos técnicos, como a trilha sonora, os enquadramentos e as montagens, e as funções discursivas que cada elemento desempenha na construção da narrativa. Este tipo narrativo permite o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes modalidades linguísticas e multimodais, bem como a compreensão das relações entre linguagem e sociedade, além de possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre a cultura e a sociedade contemporânea (Marcuschi, 2008).

No ponto de vista de Stefani (2010), o filme pode funcionar como uma vitrine que exhibe diversas ações realizadas em uma sociedade. Dessa forma, ao assistir um filme, existe oportunidade de analisar e refletir sobre as diferentes maneiras pelas quais as pessoas se comportam, se relacionam e se comunicam em um determinado contexto cultural ou social

retratado no filme. Por essa razão, o cinema pode ser um recurso valioso para o ensino de línguas e para o desenvolvimento de habilidades interculturais e comunicativas.

Deste modo a obra cinematográfica "El Laberinto del Fauno" foi uma excelente opção para este trabalho devido à sua riqueza em conteúdos linguísticos, culturais e multissemióticos (Figura 8). De acordo com a teoria de Napolitano (2010), o cinema pode ser utilizado como um objeto de estudo e fruição estética e cultural para fins educativos, especialmente para o ensino de línguas estrangeiras. Neste caso, a obra dirigida por Guillermo del Toro, apresenta um contexto histórico e cultural específico, a Espanha pós-Guerra Civil, o que possibilita aos alunos a atividade de aprender sobre a história e a cultura do país. Além disso, o filme inclui diálogos em espanhol, o que permite aos alunos praticar a compreensão auditiva e oral da língua.

Figura 8 - Pôster do filme "El Laberinto del Fauno".



Fonte: Disponível em <<https://www.imdb.com/title/tt0457430/>>.

No que tange aos elementos multissemióticos, o filme usa recursos como trilha sonora, fotografia e efeitos visuais para criar uma atmosfera mágica e fantástica que pode ser explorada em sala de aula. Como Stefani (2010) aponta, o cinema pode ser considerado uma expressão cultural e artística que combina diferentes linguagens e mídias, como a imagem, o som e a palavra, permitindo uma compreensão mais ampla e rica da cultura e sociedade que o produziu.

Sendo assim a mídia deste filme foi disponibilizado na plataforma educacional *Google Classroom* e também encontrou-se o mesmo com acesso nas plataformas *YouTube* e *Netflix* para que os alunos pudessem assistir como uma atividade assíncrona, utilizando quaisquer dispositivos para reprodução de vídeo, preparando-se para as aulas remotas que aconteceram de forma síncrona por meio do *Google Meet*.

Ao decorrer das aulas, foram abordados didaticamente os assuntos: estruturação e função comunicacional dos tipos textuais narrativos, sinopse e resumo, usos verbais do tempo pretérito imperfeito do modo subjuntivo, preposições e conjunções. Estes conteúdos foram desenvolvidos de forma síncrona e assíncrona por meio de atividades pedagógicas propostas de forma que proporcionasse aos alunos uma aprendizagem interativa e significativa. Foram utilizados ODAs como: vídeos didáticos, música e jogos on-line de forma que pudessem explorar as habilidades comunicativas dos alunos e também proporcionar ao professor-pesquisador uma noção do nível linguístico que se encontravam os participantes deste estudo.

Castrillo (2019) afirma que o uso de jogos on-line e vídeos didáticos no ensino de espanhol pode ser uma estratégia eficaz para aprimorar a motivação dos alunos e promover a aprendizagem significativa da língua, dado que os jogos digitais proporcionam um ambiente lúdico e desafiador que estimula a participação e o interesse dos estudantes. Além disso, os vídeos didáticos são uma ferramenta audiovisual que pode ser utilizada para apresentar conteúdos linguísticos e culturais de forma dinâmica e interativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas dos alunos.

Na visão de Cassany (2012), os gêneros narrativos, como contos, histórias em quadrinhos e cinema são uma excelente forma de ensinar espanhol de forma contextualizada e prática, visto que os gêneros narrativos proporcionam aos alunos a oportunidade de compreender a língua espanhola em situações reais de comunicação, o que facilita o processo de aprendizagem e aumenta a motivação dos estudantes. Além disso, os gêneros narrativos são uma forma divertida e eficaz de explorar aspectos culturais e literários da língua espanhola.

Portanto, após as atividades houve um diálogo sobre o discurso narrativo da obra “*El Laberinto del Fauno*”, de forma que os alunos apresentassem suas interpretações linguísticas, comunicativas e socioculturais a respeito deste filme, assim como comentassem sobre a experiência com os jogos didáticos online (pontuações obtidas no jogo e a interação com os demais colegas de aula). Neste momento, foi importante que os estudantes apresentassem suas impressões, conhecimentos, curiosidades, dificuldades e habilidades para realizar essas tarefas, pois, desta forma, o professor pesquisador obteve informações pontuais para organizar e aprofundar os conteúdos da próxima etapa da SD.

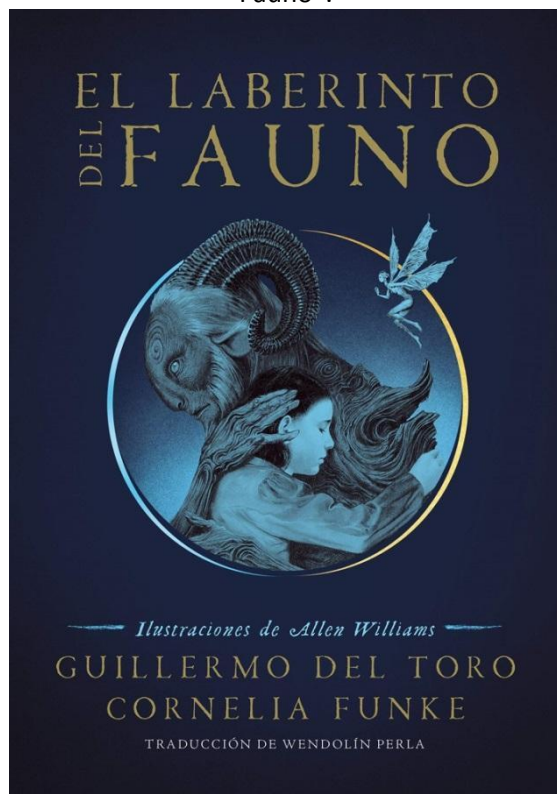
3.3.2. 2ª ETAPA – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL OU DIMENSÃO DE CONTEÚDO (AÇÃO)

Após a verificação das respostas do questionário mencionado anteriormente, foi realizada a curadoria de conteúdos e produtos culturais para a produção dos ODAs, bem como a análise de quais interfaces digitais e plataformas de ensino remoto são utilizadas pelos alunos no dia-dia, de modo a seguir um planejamento de ensino organizado a partir NTDICs mais operacionais e significativas para este trabalho. Tais ODAs e NTDICs devem ser de livre acesso, e disponibilizados nas atividades em diversos formatos por meio das tecnologias de *streaming*, *downloads*, *links* e *hiperlinks*.

A partir disso, foi iniciada a fase de "ação" da PA, correlacionada à etapa de "produção inicial/dimensão de conteúdo" da SD. Essa fase consistiu na realização de três atividades: análise da sinopse do livro sobre a obra mencionada para identificar e classificar as conjunções presentes no texto; formulação de uma hipótese sobre o final da narrativa do filme para um debate durante a aula síncrona transmitida pelo *Google Meet*; e a elaboração de um tipo textual narrativo (resumo) para apresentar a obra ao público. Para apoiar os alunos nesse processo, foram disponibilizados alguns produtos culturais digitais, como a sinopse do livro "*El Laberinto del Fauno*", o remix do *Tik Tok* "*Datos que no sabia de El Laberinto del Fauno*", publicado pelo perfil @nakajima.films e o *podcast* "*El Laberinto del Fauno - Fantasía y Realidad*" publicado pelo canal do *Spotify* @insertodólogos, adaptados como ODAs para esse contexto (Figuras 9, 10 e 11).

As atividades realizadas seguiram as orientações de Marcuschi (2008), que afirma que o ensino dos gêneros textuais narrativos não deve se limitar apenas à estrutura do texto, mas também considerar o contexto sociocultural em que é produzido e recebido. Sendo fundamental trabalhar com as variedades linguísticas presentes nos diferentes gêneros narrativos, a fim de valorizar a diversidade cultural e linguística da sociedade, e também a visão de Koch (2018) ao destacar que o resumo deve ser claro, conciso e objetivo, apresentando as informações de forma coerente e coesa, sem distorcer o sentido original do texto, e deve ser adaptado ao público-alvo.

Figura 9 - Sinopse do livro "El Laberinto del Fauno".



Fonte: Disponível em
<<https://www.alibrate.com/libro/el-laberinto-del-fauno/5dcbf8cef5983e451c022a51/>>

Figura 10 - Remix do Tik Tok - "Datos que no sabía de El Laberinto del Fauno".



Datos que no sabías de EL LABERINTO DEL FAUNO ☐☐☐...

nakajima.films ▶ 152.9K

Fonte: Disponível em
<<https://www.tiktok.com/@nakajima.films/video/7133721011953929477/>>

Figura 11 - Podcast - "El Laberinto del Fauno - Fantasía y Realidad".



Fonte: Disponível em <<https://open.spotify.com/episode/4nADYYivIntkM3RHB4McDe/>>

Com base nessas referências teóricas, foram examinados se os principais elementos do filme, tais como enredo, personagens, tempo, contexto histórico, recursos comunicativos, linguísticos (como o uso do pretérito imperfeito, conjunções e preposições) foram utilizados na análise da sinopse e na elaboração do resumo. Além disso, foi avaliada a competência oral dos alunos ao discutir a narrativa cinematográfica em tempo real através do *Google Meet*, bem como se as normas da língua culta do espanhol foram empregadas, conforme as instruções presentes nas atividades no *Google Classroom*. Essa produção buscou realizar um diagnóstico dos conhecimentos adquiridos após o contato com os conteúdos didáticos sendo importante tanto para os estudantes-participantes (conscientização das dificuldades que possuem) quanto para o

professor-pesquisador (percepção das potencialidades e fragilidades dos alunos). Sendo assim, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004) os erros e dificuldades encontradas na “produção inicial/dimensão de conteúdo” da SD puderam ser tratados gradualmente no decorrer dos módulos a seguir, a fim de ajudar os alunos a entenderem melhor os recursos linguísticos necessários para produzir discursos coesos e coerentes. Com base nisso, foi possível planejar atividades didáticas e estratégias pedagógicas a partir deste diagnóstico para corrigir e superar as dificuldades localizadas nesta fase.

3.3.3. 3ª ETAPA – MÓDULOS DO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL (AÇÃO E OBSERVAÇÃO)

Os módulos ou oficinas constituem a terceira etapa da SD. O seu desenvolvimento é pautado na superação dos problemas diagnosticados na “produção inicial/dimensão de conteúdo” que, nesta fase, foram revistos para fornecer aos alunos os subsídios necessários para aquisição do conhecimento (Schneuwly; Dolz, 2004). Devido a isso, não possuem uma forma fixa e podem ser readaptados em colaboração com os alunos para desenvolvê-los de forma inédita e interativa.

- **Módulo I** – O Verbal e o Não Verbal como Geradores de Sentido na Formação do Olhar:

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o primeiro módulo da sequência didática deve ser dedicado à leitura compartilhada e à discussão coletiva de textos autênticos que pertencem ao gênero textual a ser trabalhado, como neste caso o texto descritivo. Nesse momento, é importante que os alunos compreendam as características do gênero, para que possam produzir textos mais coerentes e adequados às situações comunicativas em que serão utilizados. Os autores ressaltam ainda a importância de se trabalhar a leitura crítica dos textos, incentivando os alunos a questionar as informações apresentadas e a interpretar e produzir textos de forma crítica e reflexiva, considerando o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Logo, nesta etapa buscou-se desenvolver durante as aulas síncronas do *Google Meet* e as atividades assíncronas do *Google Classroom* teorias e conteúdos sobre os textos verbais e não verbais contidos nas diferentes linguagens, tratando-se especialmente da intertextualidade e a multimodalidade textual presente nas mídias. Ao tratar das tipologias textuais digitais como sendo multimodais, é importante compreender que todas as construções presentes nestes textos, colaboram para construir sentidos, uma vez que essa é a principal marca da multimodalidade: o diálogo e a construção de sentidos a partir da interação entre imagem e palavra, gesto e palavras, hipertexto, *layout*, cores, dentre outros (Marcuschi, 2008). Sendo assim, buscou-se ampliar a percepção do aluno ao explorar os discursos dos textos imagéticos e multissemióticos

contemporâneos, viabilizando as novas formas de ler e interpretar as informações no ambiente multimídia. Além do mais, foi possível desenvolver os conteúdos comunicativos, linguísticos e socioculturais, a partir dos conteúdos a seguir:

- **Conteúdos comunicativos:** estrutura, elementos e funções comunicativas dos tipos textuais descritivos (documentário).
- **Conteúdos linguísticos ou gramaticais:** classes de sujeito, vozes verbais, adjetivos (qualificativos, quantitativos, comparativos e superlativos).
- **Conteúdos socioculturais:** websodes sobre a arte vanguardista hispânica, painel digital da obra “*Guernica* (1937)”, ilustração digital e música contemporânea espanhola.

Ao organizar as práticas didáticas desta fase, foi importante considerar a visão de Koch (2018), a qual ressalta que os gêneros textuais descritivos possuem a função principal de descrever objetos, pessoas ou situações, sendo frequentemente utilizados em diferentes esferas sociais e discursivas. Tais gêneros textuais são usuais na construção dos discursos verbais e não verbais, símbolos, expressões, gestos, tons, cores e formas, bem como em relações intertextuais e semióticas, incluindo o contexto histórico. Deste modo, buscou-se explorar os diferentes objetivos do texto descritivo, como informar, emocionar e persuadir, para discutir como as informações e a forma como elas são apresentadas, são fundamentais para a efetividade da descrição. Neste momento, também foram desenvolvidos os conteúdos linguísticos (classes de sujeito, vozes verbais, adjetivos qualificativos e quantitativos, comparativos e superlativos).

A partir deste cenário, os alunos foram convidados a assistir e interagir com os seguintes ODAs adaptados para esta fase: o Websode “*El Laberinto del Fauno - Análisis*” publicado pelo canal do *You Tube* @cinedaniellopez, que apresenta uma análise semiótica do discurso promovido pela leitura crítica dos símbolos presentes na obra “*El Laberinto del Fauno*” (Figura 12); o Documentário publicado pela @bbcmundo “¿*Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso*”, que contextualiza informações sobre o artista e sua obra-prima, bem como o momento histórico e cultural em que ele viveu (Figura 13); e por fim, o Post do *Instagram* “*Raças e Classes: O Caldeirão Latino-Americano*”, uma releitura da obra “*Guernica*” criada pelo artista digital @renato_caetan.o, que foi capa do jornal on-line “*Le Monde Diplomatique Brasil*” (Figura 14).

Figura 12 - Websode "El Laberinto del Fauno - Análisis".



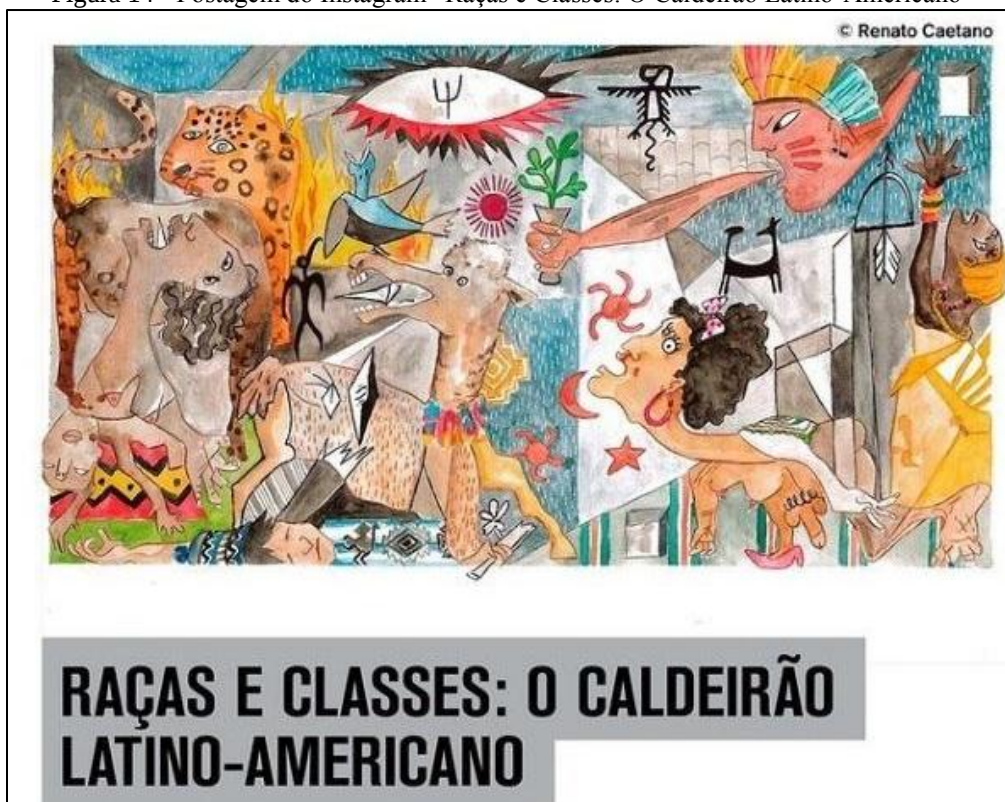
Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=3ACTOySEN30/>>

Figura 13 - Documentário da @bbcmundo “¿Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso”



Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=uG15eEza12Y/>>.

Figura 14 - Postagem do Instagram “Raças e Classes: O Caldeirão Latino-Americano”



Fonte: Disponível em <<https://www.instagram.com/p/CSuCAIr-x2/>>.

De acordo com Rojo (2012), os objetos digitais são semióticos e portadores de significado, permitindo a construção de conhecimentos de diversas naturezas, não se limitando a um único tipo de informação ou conteúdo. Além disso, eles possibilitam que o aluno interaja com a língua de maneira mais realista e autêntica, por meio da exposição a diferentes gêneros discursivos, presentes nas obras de arte, vídeos, imagens, músicas, entre outros. Sendo assim, neste módulo foi solicitado que os alunos escolhessem um dos ODAs mencionados anteriormente para analisar e descrever utilizando os elementos necessários, trechos do discurso verbal, não verbal e as relações intertextuais presentes nestes produtos culturais digitais, assim como elaborar as ideias, interpretações, significações identificadas no discurso imagético das mídias, para apresentá-las durante um debate on-line em tempo real pelo *Google Meet*.

Durante as atividades, os alunos puderam explorar os distintos objetivos do texto descritivo, como informar, emocionar e persuadir, além de discutir a importância da seleção e apresentação de informações para a efetividade da comunicação. No documentário, foram analisadas diferentes vozes verbais e classes de sujeito, além disso, os alunos utilizaram adjetivos comparativos, qualitativos, quantitativos e superlativos para descrever as obras de arte apresentadas. A atividade também buscou uma compreensão relevante dos recursos linguísticos, comunicativos, socioculturais e multisemióticos presentes nas mídias apresentadas, de modo que os alunos pudessem realizar críticas e reflexões, a partir de uma visão multimodal, baseada nas ideias de Rojo (2012), que destaca o potencial dos objetos digitais semióticos para o ensino

de línguas, por oferecerem diversas linguagens que podem ser empregadas na construção deste tipo de conhecimento. Com base nisso, foi possível planejar atividades didáticas e estratégias pedagógicas a partir dos conhecimentos adquiridos, sendo oportuno para corrigir e superar as dificuldades localizadas nesta fase e seguir para o próximo módulo.

• **Módulo II** – Nada se Cria Tudo se Remixa: A construção da Notícia na Era Digital:

Neste momento, foram trabalhados ao decorrer das aulas os assuntos: estruturação e função comunicacional dos tipos textuais expositivos, além das formas e usos dos verbos no modo imperativo (positivo e negativo) bem como os verbos reflexivos em espanhol e os conteúdos sociolinguísticos selecionados para este módulo. Estes conteúdos foram desenvolvidos didaticamente no formato síncrono e assíncrono por meio de atividades pedagógicas de forma que proporcionassem aos alunos uma aprendizagem interativa e significativa. Foram utilizados ODAs como: vídeos didáticos, música e jogos on-line de forma que pudessem explorar as habilidades comunicativas expositivas dos alunos. Segundo Schnewly e Dolz (2004) o módulo dois é voltado para a exploração das características do tipo textual selecionado, através da análise de exemplos e da identificação das suas peculiaridades, sendo assim foram desenvolvidos os seguintes conteúdos:

- **Conteúdos comunicativos:** estrutura, elementos e funções comunicativas dos tipos textuais expositivos (notícias e reportagens).
- **Conteúdos linguísticos ou gramaticais:** verbos no modo imperativo (positivo e negativo), verbos reflexivos e complementos verbais.
- **Conteúdos socioculturais:** reportagens e notícias latino-americanas, infográfico sobre Covid 19 e memes da cultura espanhola.

Ensinar os tipos textuais expositivos como a notícia na era digital, em seus diferentes formatos como, por exemplo: reportagens, postagens, infográficos e memes, foi significativo pois tratou do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em espanhol dos alunos deste curso, de modo que pudesse imergi-los no ambiente jornalístico da contemporaneidade. Além disso, foi fundamental que eles aprendessem a utilizar corretamente os verbos no imperativo negativo e positivo, os verbos reflexivos e os complementos verbais para produzir textos coerentes e coesos. A contextualização da gramática no ensino dos tipos textuais expositivos, de acordo com Marcuschi (2010), está aliada à prática de leitura e escrita, sendo essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao utilizar os verbos no imperativo negativo e positivo, é possível expressar ordens, sugestões e conselhos de forma adequada, enquanto os verbos reflexivos são utilizados para indicar ações realizadas por si próprias. Os

complementos verbais, por sua vez, complementam o sentido do verbo e são fundamentais para a construção de sentenças com clareza e precisão.

Segundo Marcuschi (2010), o ensino de tipos textuais expositivos deve estar conectado com a realidade e o cotidiano dos alunos, incluindo recursos multimodais como textos de jornais, revistas, blogs e vídeos. Além disso, o autor destaca a importância da utilização de recursos tecnológicos no contexto do ensino remoto de língua estrangeira, como videoconferências e fóruns de discussão, que podem contribuir para a construção do conhecimento de forma colaborativa. No contexto on-line, o trabalho com textos expositivos pode considerar o perfil do público-alvo e as características do meio digital, como a facilidade de acesso a informações e a presença de *links* e recursos multimodais, como ressaltado por Koch (2018).

Deste modo, foi solicitado que os alunos acessassem as seguintes mídias, a seguir, para responder uma atividade assíncrona aplicada via fórum do *Google Classroom*. A reportagem publicada pelo canal do *YouTube* da @bbcmundo “3 claves del triunfo de Lula y su histórico regreso al poder en Brasil”, que explica cientificamente o retorno do presidente ao poder após doze anos (Figura 15); o meme “El laberinto del fauno se convierte en el meme de Donald Trump”, postado no perfil do *Twitter* @es_cinemanía, que trata-se de uma crítica realizada ao presidente americano por conta de suas ações misóginas (Figura 16) e, por último, o Infográfico “¿Qué debo hacer antes de entrar a casa si regreso de la calle?”, publicado pela *Organización Panamericana de la Salud (OPS)*, explicando os devidos cuidados para evitar a contaminação por Covid 19 (Figura 17).

A realização de um fórum de perguntas teve a principal ideia de verificar se os alunos corresponderam à aprendizagem e também se foi possível promover a reflexão sobre a utilização dos elementos estudados na produção textual. Sendo assim, a partir das mídias verificadas, foi solicitado que os alunos realizassem a seguinte atividade proposta pelo fórum de perguntas: identificar as características, elementos e estrutura do gênero textual expositivo, tais como a conceptualização, definição, descrição, comparação, informação e a enumeração. Além disso, foi possível identificar a presença de verbos no modo imperativo, que indicam uma ordem ou instrução e são comuns nesse tipo de texto, pois contribuem para orientar e direcionar o leitor em relação às informações apresentadas.

Figura 15 - Reportagem “3 claves del triunfo de Lula y su histórico regreso al poder en Brasil”



Fonte: Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VNKiBrMHRLU/>>.

Figura 16 - O meme “El laberinto del fauno se convierte en el meme de Donald Trump”.



Fonte: Disponível em <<https://www.20minutos.es/cinemania/noticias/el-laberinto-del-fauno-se-convierte-en-el-meme-de-donald-trump-121559/>>.

Figura 17 - Infográfico: “¿Qué debo hacer antes de entrar a casa si regreso de la calle?”.



Fonte: Disponível em <<https://docs.bvsalud.org/multimedia/2020/11/7631/cri-infografia-entrada-a-casa.jpg/>>.

A partir disso, foi possível ensinar e desenvolver a função comunicativa de cada tipo textual expositivo, por exemplo, a notícia (que proporcionou habilidade de leitura e escrita em espanhol dos alunos). Foi importante reconhecer os elementos que compõem uma notícia, tais como o título, o lead, a fonte e a data, além dos diferentes tipos de notícias, como reportagens, infográficos e memes. Segundo Marcuschi (2010), ao utilizar diferentes mídias no ensino de gêneros textuais expositivos, pode-se proporcionar aos alunos a chance de explorar diversas formas de linguagem e mídia, o que é especialmente relevante em se tratando do aprendizado de línguas estrangeiras, onde a comunicação é um aspecto essencial da competência linguística na era da aprendizagem ubíqua.

A reportagem, por exemplo, trata-se de uma exposição que apresenta informações mais detalhadas e aprofundadas sobre um assunto. Já o infográfico utiliza imagens, números, dados estatísticos e elementos gráficos para explicar informações de forma visual e clara, enquanto o

meme é uma forma de expressão humorística e crítica, que pode ser utilizada para transmitir notícias de forma mais descontraída e informal. “Ao explorar diferentes tipos de mídias, os alunos podem ter uma compreensão mais profunda dos textos expositivos, tanto em sua estrutura quanto em sua função comunicativa, e isso pode levar a uma maior conscientização sobre a capacidade de produzir e interpretar textos em contextos informais, acadêmicos e profissionais” (Marcushi, 2010). Foi possível trabalhar estes conteúdos de forma que os estudantes puderam aprimorar suas aptidões em leitura, escrita e compreensão ao se envolverem com textos expositivos digitais e multimodais durante o ensino de línguas remoto, sendo possível aumentar o vocabulário e conhecimento sociocultural da língua meta por meio dos temas abordados nos textos e nas mídias, possibilitando uma transição tranquila para as fases finais da SD.

- **Módulo III** – Criticidade vs. Desinformação: Argumentação em Tempos de *Fake News*:

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) o terceiro módulo da SD deve ser dedicado à produção textual dos alunos, a partir da retomada dos conteúdos trabalhados nos módulos anteriores. O objetivo é desenvolver a capacidade dos alunos de planejar, produzir e revisar seus próprios textos, levando em consideração as normas linguísticas e as características do gênero textual em questão. Portanto, nesta etapa, foi importante acompanhar de perto o processo de aprendizagem, oferecendo orientações e feedbacks aos alunos para aprimorar suas habilidades de escrita, desenvolver autonomia e a criatividade para realização das atividades.

Sendo assim, foi desenvolvido o estudo dos conectivos argumentativos e opinativos, por meio de vídeos e jogos didáticos para apresentar aos alunos como esses elementos são importantes para a coesão textual e a defesa de um ponto de vista; por exemplo: conectivos argumentativos como "por lo tanto" (portanto), "por consiguiente" (consequentemente) e "en conclusión" (em conclusão), e os conectivos opinativos como "en mi opinión" (em minha opinião) e "para mí" (para mim). Segundo Koch (2018), o uso adequado dos conectivos é fundamental para a organização e a coerência do discurso. Além dos conectivos, também foram trabalhados os tempos do subjuntivo, que são fundamentais para a expressão de desejos, possibilidades e hipóteses. Jogos e vídeos foram utilizados para contextualizar o uso desses tempos verbais, que podem ser bastante complexos para os alunos. Segundo Marcuschi (2018), o ensino dos tempos do subjuntivo é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa do espanhol, permitindo aos alunos expressar suas opiniões de forma precisa e adequada. Além do mais, foi possível desenvolver os conteúdos comunicativos, linguísticos e socioculturais, a partir dos temas a seguir:

- **Conteúdos comunicativos:** estrutura, elementos e funções comunicativas dos tipos textuais argumentativos (artigo de opinião).

- **Conteúdos linguísticos ou gramaticais:** formas verbais e usos do modo subjuntivo, conectores discursivos e marcadores de opinião.
- **Conteúdos socioculturais:** Editorial on-line “*El Laberinto del Fauno: lecciones de la actualidad desde la posguerra*” e música contemporânea espanhola.

Marcuschi (2018) destaca que é importante que os alunos tenham acesso a uma variedade de gêneros argumentativos em língua estrangeira, que reflitam as diferenças culturais e sociais presentes nas comunidades de língua-alvo, de forma a ampliar suas possibilidades de argumentação em contextos diversos. Por fim, o autor ressalta a importância da utilização de recursos tecnológicos na educação remota em línguas estrangeiras, tais como fóruns de discussão, videoconferências e plataformas de ensino a distância, que permitem uma interação mais rica e colaborativa entre os alunos e professores. Sendo assim, os alunos foram orientados a realizar a leitura atenciosa do editorial-online “*El Laberinto del Fauno: lecciones de la actualidad desde la posguerra*” registrando dados e informações necessárias para a exploração dos temas principais do filme, assim como navegar pelos tópicos informativos do site e também buscar responder as perguntas do fórum (Figura 18).

O trabalho realizado com editorial on-line adaptado como um ODA buscou ampliar a percepção crítica dos alunos, abordando temas como governos autoritários, controle de informações, violência contra mulheres, desigualdade de classes, *fake news* e discurso antivacina. Em relação a esse último tema, Zacchi (2018) destaca a importância da educação midiática para o combate às *fake news*, sendo necessário que os alunos aprendam a identificar as fontes de informação confiáveis e a checar a veracidade das informações que circulam nas redes sociais e nos meios de comunicação em geral. Na atualidade, as redes sociais e os algoritmos de busca têm um papel importante na sociedade, pois eles são responsáveis por filtrar e apresentar os conteúdos que supostamente são mais relevantes para cada usuário, porém essa disputa pela atenção às vezes é antiética e sem controle, gerando efeitos negativos, como a propagação de desinformação e conteúdos sensacionalistas, que muitas vezes são criados justamente para chamar a atenção.

Figura 18 - Editorial “El Laberinto del Fauno: Lecciones de Actualidad Desde la Posguerra”.



Fonte: Disponível em <<https://aldescubierto.org/2020/07/13/el-laberinto-del-fauno-lecciones-de-actualidad-desde-la-posguerra/>>.

Diante disso, com base na leitura crítica do editorial on-line, os alunos foram desafiados a produzir um artigo de opinião a partir da análise do editorial on-line intitulado "*El Laberinto del Fauno: lecciones de actualidad desde la posguerra*". Para a elaboração do texto dissertativo, foi enfatizada a importância de utilizar fontes confiáveis e informações verdadeiras, bem como os principais recursos argumentativos, como a apresentação de fatos e dados, a citação de autoridades e a exploração de valores e crenças compartilhados pela sociedade. Além disso, os alunos foram incentivados a apresentar um ponto de vista crítico e reflexivo sobre o tema, considerando as implicações sociais, culturais e políticas das questões abordadas. Por meio dessa atividade, esperou-se que os alunos pudessem desenvolver habilidades críticas de leitura e escrita, bem como a capacidade de se posicionar e argumentar de forma fundamentada e coerente utilizando as perguntas norteadoras a seguir:

- As forças militares são uma constante em "O Labirinto do Fauno", encarnadas pela Polícia Armada? É possível observar uma luta de classes sociopolítica e econômica na narrativa da obra?
- É possível imaginar os terrores do pós-guerra com as imagens que a película apresenta?

- Transpondo essas cenas para a atualidade, o exército começa a tomar posições de acordo com o pensamento da extrema direita mundial. Isso ainda ocorre nos países de hoje em dia?
- Há um momento especialmente notável em "O Labirinto do Fauno" onde os altos cargos militares jantam com os mandatários políticos e eclesiásticos do lugar, isso em uma Espanha que morria de fome. É possível contextualizar esta cena com a realidade de muitos países que atualmente padecem de fome?
- Capitão Vidal é um personagem que apresenta claros traços de um fascista e é o mais adequado para mostrar os traços da masculinidade tóxica. Esses hábitos masculinos ainda estão presentes na sociedade contemporânea?
- É possível contrastar o comportamento deste personagem com indivíduos populares da política atual? Por que a extrema direita luta contra a igualdade de gênero?
- Ao recuperar conceitos de "homem" e "mulher" do passado e utilizá-los como referência, é possível assistir ao ressurgimento de debates já finalizados e ao retorno de ideias antiquadas? Como a obra dialoga com a memória da época revisitada?
- Que reflexões podem ser feitas recuperando momentos históricos que realmente ocorreram e contrastando-os com o mundo fantástico da obra?

Durante este momento, os alunos receberam orientações sobre a estrutura e características dos tipos textuais argumentativos e opinativos em espanhol, além de aprenderem a utilizar os recursos linguísticos apropriados para expressar opiniões e realizar comparações de igualdade e desigualdade. Isso foi fundamental para a produção do artigo de opinião sobre o filme "*El Laberinto del Fauno*". Eles também sintetizaram as ideias discutidas durante a SD e realizaram uma análise interpretativa do filme em conjunto com as informações do editorial, expondo suas considerações e críticas sobre o objeto analisado de maneira dialógica. Portanto, as estratégias pedagógicas de Marcuschi (2008) foram seguidas para desenvolver as habilidades argumentativas nos alunos, incluindo debates, jogos educativos, leitura e análise de textos; tendo em vista também a interação significativa entre os participantes e indo além das questões formais e linguísticas para discutir temas sociais, culturais e ideológicos.

Neste terceiro módulo, foram apresentadas as reflexões de Schneuwly e Dolz (2004) sobre a produção final da (SD), as quais foram interpretadas como uma etapa essencial do processo de aprendizagem, pois é nela que os alunos têm a oportunidade de mobilizar as habilidades e conhecimentos trabalhados ao longo da SD. Para que essa fase fosse bem-sucedida, foi importante que os objetivos da SD estivessem claramente definidos, para que a produção final fosse acompanhada de uma reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem. Além disso, a produção final pode ser interpretada como um momento de diálogo entre os

alunos, permitindo que eles expressem suas opiniões e debaterem os temas propostos ao longo das aulas.

A produção final tratou-se de uma etapa crucial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a consolidação do aprendizado do espanhol por meio da abordagem de ensino baseado nos letramentos transmídia, consolidando a construção do protótipo didático digital neste momento. Foi aplicado, ao final desta etapa, o questionário autoavaliativo com a finalidade de verificar os conhecimentos alcançados, aprimoramento das competências comunicativas de escrita, leitura e interpretação e construção de tipos textuais, desenvolvimento da criticidade e domínio da finalidade comunicativa dos objetos digitais transmidiáticos da língua e cultura hispânica.

3.3.4. 4ª ETAPA – AUTOAVALIAÇÃO (REFLEXÃO)

A política linguística da UFSCar estabelece que a avaliação em línguas tem como objetivo principal garantir que o aprendizado atenda às necessidades comunicativas dos estudantes, bem como incentivar os professores a avaliar o envolvimento dos alunos com o conteúdo acadêmico e cultural oferecido durante as aulas. A avaliação é considerada um recurso pedagógico fundamental para a construção de um ambiente de troca de conhecimentos, e, em concordância com as ideias de Luckesi (2008), é vista como um instrumento democrático e valioso para a educação linguística, uma vez que mantém os alunos engajados no processo de aprendizagem. Além disso, a avaliação possui uma função diagnóstica, cujos resultados podem ser utilizados para tomadas de decisão que levem em conta os objetivos previamente estabelecidos em um plano de ensino.

Nessa perspectiva, as avaliações de processo e de produto são consideradas modalidades complementares. A avaliação de produto é realizada ao final de um período ou unidade de ensino e avalia uma amostra significativa do conteúdo trabalhado, como as provas mensais e bimestrais. Esses resultados complementam os da avaliação processual, que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e permite ao professor identificar problemas de aprendizagem imediatamente e agir para resolvê-los. A avaliação de processo, por sua vez, não se limita à avaliação de conteúdos acabados, mas também à forma como os alunos se posicionam diante dos modos de significação e como negociam os sentidos dos textos presentes em seu entorno. Essa modalidade pode ser realizada por meio de diversos instrumentos, tais como observação contínua, exercícios orais e escritos e autoavaliação, entre outros, conforme indica o documento do Ministério da Educação intitulado "Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" (Brasil, 2006).

Portanto, nessa etapa foi aplicado um questionário autoavaliativo aos alunos com a finalidade de verificar os conhecimentos alcançados, aprimoramento das competências

comunicativas de escrita, leitura e interpretação dos tipos textuais trabalhados durante o projeto, se houve desenvolvimento da criticidade e domínio da finalidade comunicativa dos objetos digitais transmidiáticos. Segundo Luckesi (2008), a finalidade da autoavaliação foi fornecer informações sobre o desenvolvimento alcançado e subsidiar "decisões a respeito da aprendizagem" contribuindo com a educação linguística de cada aluno-participante e com a conscientização crítica de seu próprio desempenho. As perguntas foram estruturadas de modo que verificassem o nível de aquisição de conhecimento, aprendizagem, êxitos e limitações ao decorrer do curso assim como suas possíveis superações. O formulário foi estruturado no *Google Forms* e disponibilizado aos alunos após a última atividade da SD. Esta ferramenta também teve uma funcionalidade essencial para a coleta de dados neste momento, pois foi composto por meio das seguintes perguntas:

- Foi possível alcançar uma adaptação significativa no ambiente do ensino de línguas remoto?
- Se o curso fosse presencial, você poderia participar das aulas normalmente?
- Foram úteis e significativos para o seu aprendizado os conteúdos e atividades mediados por plataformas digitais de apoio ao ensino de idiomas (por exemplo: gramáticas online, blogs, tradutores e dicionários online)?
- Foram úteis e significativos para o seu aprendizado os conteúdos e atividades de gamificação e interatividade (por exemplo: fóruns, jogos online, vídeos com letras de música, podcasts e questionários)?
- Foram úteis e significativos para o seu aprendizado os conteúdos e atividades que exploraram a criticidade (por exemplo, artigos, editoriais jornalísticos, notícias, documentários, críticas)?
- Foram úteis e significativos para o seu aprendizado os conteúdos e atividades contextualizados com questões e temas atuais do Brasil e do mundo (por exemplo, política, guerra, luta de classes, diversidade, protagonismo feminino e direitos humanos)?
- Foram úteis e significativos para a sua assimilação cultural os conteúdos e atividades que exploraram o campo sociocultural da língua espanhola (por exemplo: situações de fala situada, festas populares, comidas típicas, arte, curtas-metragens, filmes, música, sitcoms, memes e tweets)?
- Foram úteis e significativos para o seu aprendizado os conteúdos estruturais linguísticos e gramaticais da língua espanhola (por exemplo, verbos no modo subjuntivo, verbos no modo imperativo, vozes verbais, conjunções, preposições, pronomes relativos, marcadores de opinião e conectores do discurso)?
- Foi possível conciliar o aprendizado de idiomas na aula com o uso da língua fora dela (trabalho, casa, universidade...)?

- Você está interessado em continuar o Curso de Espanhol Transmídia em um nível avançado de aprendizado?

A partir das respostas obtidas no questionário autoavaliativo, tornou-se possível analisar todo o processo de ensino ao longo da SD, coletando, assim, dados necessários para a veracidade e aplicabilidade desta pesquisa. Apoiando-se sob a visão de Perrenoud (2000), a autoavaliação é essencial tanto para o aprendizado dos alunos quanto para o aprimoramento do ensino por parte dos professores, fornecendo informações valiosas sobre o desempenho de cada indivíduo no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a autoavaliação é um instrumento que contribui significativamente para a garantia da qualidade do ensino. No caso dos alunos, a autoavaliação auxilia não só no aprendizado em geral, mas também no desenvolvimento de habilidades específicas, tais como a compreensão oral, incluindo pronúncia, fluência, léxico e desempenho em atividades comunicativas. Em resumo, a finalidade da autoavaliação é subsidiar decisões acerca da aprendizagem, visando à obtenção de resultados satisfatórios (Luckesi, 2008).

Finalmente, neste ponto se encerrou a SD, que organizou metodologicamente o protótipo didático digital, oferecendo ao aluno, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” após a análise da produção inicial. Ademais, a produção final e a autoavaliação se mostraram como instrumentos representativos da evolução dos alunos-participantes em relação à primeira produção, possibilitando ao professor-pesquisador refletir e planejar novamente o ciclo da pesquisa-ação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio das ferramentas digitais utilizadas na coleta de dados durante o curso de espanhol transmídia. A subseção 4.1 apresenta os resultados do formulário aplicado para verificar os aspectos comportamentais dos alunos em relação ao uso de dispositivos e plataformas digitais. A subseção 4.2 trata dos debates e produções textuais realizadas pelos participantes e sua relação com o repertório linguístico, comunicativo e sociocultural. Já na subseção 4.3, são apresentados os resultados do fórum de perguntas sobre temas relacionados às aulas. Por fim, a subseção 4.4 apresenta e discute os dados do formulário autoavaliativo que visou verificar o aperfeiçoamento das competências comunicativas dos alunos ao longo do curso e da construção do protótipo didático digital.

4.1. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 1ª FERRAMENTA DE COLETA (FORMULÁRIO DIGITAL):

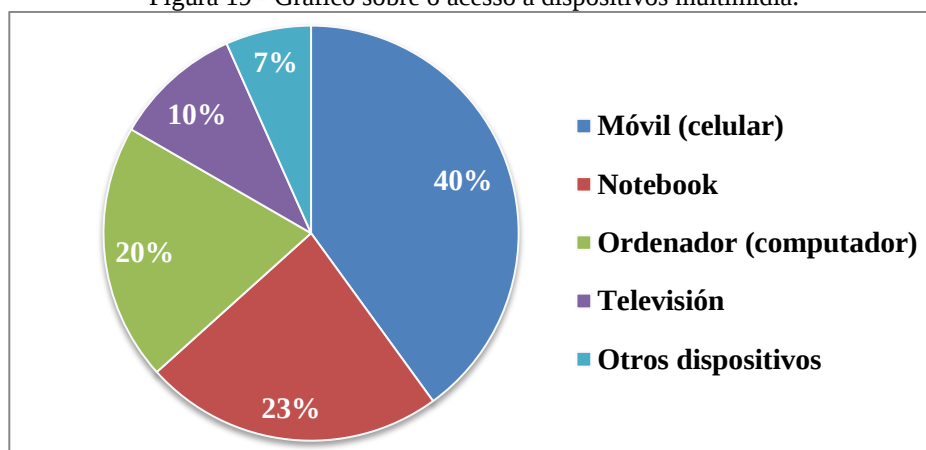
Essa ferramenta foi aplicada durante a fase “plano” do ciclo da PA, correspondendo à etapa de “apresentação da situação” da SD, de forma que os alunos-participantes puderam responder este questionário que foi aplicado via (*Google Forms*) como ferramenta inicial de coleta de dados. O objetivo foi compreender e verificar as percepções, comportamentos, condutas e habilidades dos participantes em relação ao uso de dispositivos, aplicativos, redes sociais e plataformas digitais para fins de conexão à internet, entretenimento, informação e aprendizagem. Através deste formulário, foram obtidas informações essenciais para o planejamento do protótipo didático digital e gráficos foram gerados para ilustrar as respostas proporcionais a algumas perguntas específicas, descritas a seguir:

- a) ¿Qué dispositivos utilizas habitualmente para acceder a contenidos multimedia?
- b) ¿Qué plataformas digitales utilizas habitualmente para acceder a contenidos multimedia de comunicación, información y entretenimiento?
- c) ¿Qué sitios web y redes sociales utilizas para verificar información y noticias con credibilidad?
- d) ¿Qué dispositivos y plataformas digitales utilizas para estudiar?

A partir da análise das respostas obtidas por meio das perguntas supracitadas, tornou-se possível representar os resultados nas Figuras 19 a 22, a seguir. A Figura 19 representa o acesso a conteúdos digitais fazendo uso de dispositivos multimídia. Com base em sua análise, foi constatado que 40% dos participantes acessam as mídias digitais por meio de seus celulares,

enquanto 23% utilizam notebooks, 20% preferem computadores, 10% optam pela TV e 7% utilizam outros dispositivos. Essas informações foram relevantes para discutir neste trabalho o conceito de aprendizagem ubíqua, que se baseia na ideia de que o conhecimento pode ser acessado e construído a qualquer momento e em qualquer lugar (Santaella, 2010). Os acessos aos conteúdos digitais por meio de dispositivos móveis, como celulares e notebooks, favorecem a aprendizagem ubíqua, já que permitem aos estudantes acessarem e produzirem conhecimento em diferentes contextos, como no transporte público ou em espaços não formais de aprendizagem.

Figura 19 - Gráfico sobre o acesso a dispositivos multimídia.

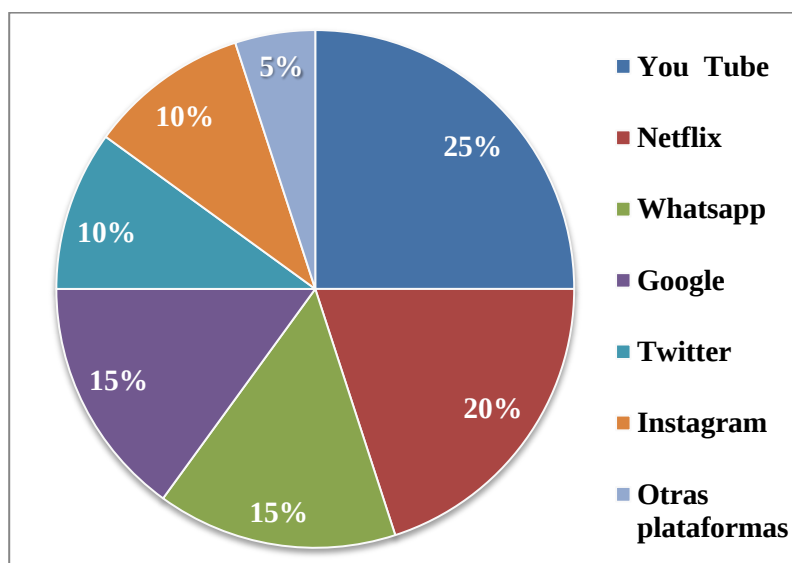


Fonte: Autoria própria.

Além disso, foi possível verificar que o contato aos conteúdos digitais por meio de diferentes dispositivos também é um reflexo da convergência midiática, que consiste na integração de diferentes meios de comunicação em um único dispositivo (Santaella, 2010). Esse fenômeno facilitou o acesso e a produção de conteúdos multimídia, tornando a aprendizagem mais dinâmica e interativa neste estudo. Dessa forma, os dados listados na Figura 19 foram essenciais para o planejamento do protótipo didático digital, ao considerar não apenas os dispositivos mais utilizados pelos participantes, mas também a convergência midiática e as possibilidades que ela oferece para a construção de conhecimento a partir de aulas remotas que possam ser transmitidas por meio de vários tipos de dispositivos multimídia em qualquer lugar.

Ao analisar o gráfico da Figura 20, que apresenta o acesso às plataformas digitais multimídia de comunicação, informação e entretenimento, foi possível constatar que 25% dos participantes utilizam o *YouTube*, 20% acessam a *Netflix*, 15% utilizam o *WhatsApp*, outros 15% preferem o *Google*, enquanto 10% utilizam o *Twitter* e o *Instagram*, respectivamente, e 5% utilizam outras interfaces. Esses dados foram importantes para entender os hábitos de acesso dos participantes às diferentes plataformas on-line. Além disso, a existência de outras plataformas, mesmo representando uma parcela menor em relação às demais, indicou a diversidade de escolhas e preferências dos usuários no que se refere ao ambiente virtual.

Figura 20 - Gráfico sobre o acesso às plataformas digitais de comunicação, informação e entretenimento.



Fonte: Autoria própria.

Logo, foi importante destacar que a aprendizagem ubíqua e a convergência midiática foram conceitos relevantes neste contexto, pois os alunos mostraram-se constantemente conectados de forma ubíqua, ou seja, com acessos on-line em diferentes dispositivos e plataformas em qualquer localidade (Santaella, 2010). Ao se conhecer os dispositivos multimídia mais utilizados pelos participantes conforme a Figura 19 e as plataformas mais utilizadas pelos alunos (Figura 20), foi possível criar formas de ensino em consonância com suas preferências e hábitos.

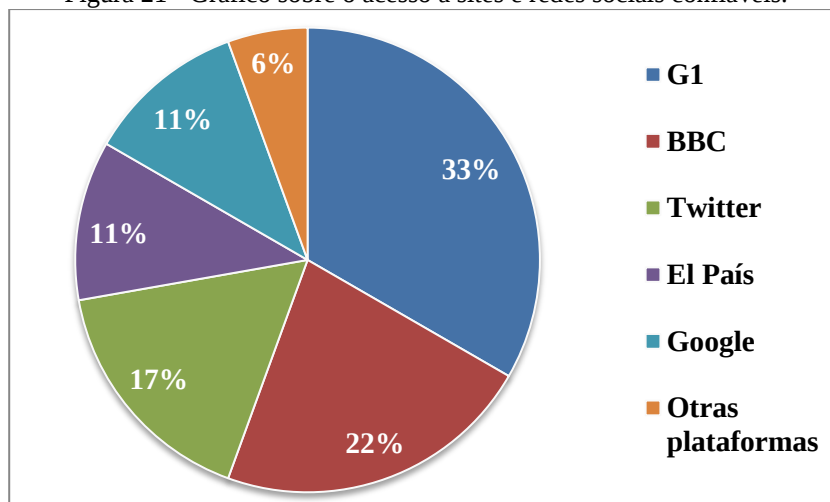
A criação de estratégias de ensino transmídia levou em conta o contexto da cultura colaborativa, buscando utilizar diferentes mídias e dispositivos para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais completa e interativa (Câmara, 2016). Por exemplo, caso a maioria dos alunos tivessem acesso ao *YouTube* e a *Netflix*, seria possível utilizar conteúdos educativos e documentários que estivessem publicados nessas plataformas, e se outra parte tivesse mais acesso ao *Twitter*, *TikTok* e o *Instagram* seria possível selecionar uma ampla gama de conteúdos que pudessem ser trabalhados para o ensino de espanhol transmídia.

No *Twitter*, por exemplo, os alunos acessaram postagens e *threads* de conversas com falantes nativos, além de consumir conteúdo jornalístico e literário em espanhol. O *TikTok* permitiu que os alunos aprendessem o idioma de forma lúdica e interativa, com vídeos de comédia, música e dança, bem como tutoriais de gramática e pronúncia. Já no *Instagram*, os alunos puderam encontrar uma variedade de conteúdos em espanhol, desde postagens sobre a cultura e a vida cotidiana até memes que ilustram aspectos da língua e a cultura hispânica / latino-americana.

Deste modo, os dados apresentados na Figura 20 mostraram uma riqueza de insumos linguísticos, comunicativos e socioculturais, onde foi possível deixar o aluno mais próximo da

cultura e da língua meta de forma lúdica e contextualizada. Além disso, mostrou-se necessário orientá-los a aprender como acessar plataformas com informações confiáveis e seguras as quais estivessem alinhadas às demandas dos alunos, e foi possível criar panorama educativo mais dinâmico, interativo e crítico conforme é discutido na Figura 21.

Figura 21 - Gráfico sobre o acesso a sites e redes sociais confiáveis.



Fonte: Autoria própria.

A análise dos dados apresentados na Figura 21 sobre o acesso dos participantes a sites e redes sociais confiáveis revelou que os portais G1 e BBC são os mais acessados, correspondendo a 33% e 22%, respectivamente. O *Twitter* e o jornal online espanhol *El País* também aparecem como fontes relevantes de informação, com 17% e 11% de acessos, respectivamente. Embora o *Google* seja conhecido como um mecanismo de busca, ele também é utilizado por 11% dos participantes como fonte de informações confiáveis.

Estes resultados apontam para uma tendência dos participantes em acessar canais com fontes de informações populares e consolidados, em detrimento de canais menores ou desconhecidos. No entanto, é importante destacar que alguns dos canais digitais verificados na Figura 21, como por exemplo, *Twitter* e *Google* não apresentam a veracidade total das informações prestadas aos usuários, uma vez que também são alimentados por conteúdos falsos, manipulados e controlados por algoritmos e robôs (*bots*) com a finalidade de monetização de conteúdos e lucros baseados na “economia de atenção pública, sendo este o modelo econômico que sustenta a cultura na era da mídia digital” (Jenkins, 2008).

As redes sociais e os algoritmos de busca têm um papel importante nesta pesquisa, pois eles são responsáveis por filtrar e apresentar os conteúdos que supostamente são mais relevantes para cada usuário, porém essa disputa pela atenção às vezes é antiética e sem controle, gerando efeitos negativos, como a propagação de desinformação e conteúdos sensacionalistas, que muitas vezes são criados justamente para chamar a atenção. Conforme afirmou Silveira (2019),

"quando se tem um sistema gerenciado por algoritmos, combinado a um poder econômico ilimitado, pode haver uma junção extremamente tóxica à democracia".

Essa situação chegou ao seu ponto crítico em janeiro de 2021 quando apoiadores do ex-presidente americano Donald Trump invadiram o congresso americano e o *Twitter* decidiu banir permanentemente a conta do ex-presidente alegando riscos de ele incitar mais violência. Além disso, a plataforma supracitada foi uma das redes sociais que mais compartilhou informações com discurso antivacina, contribuindo para o pensamento negacionista de algumas pessoas da sociedade em relação à pandemia da COVID-19, atrasando a imunização mundial contra o vírus SARS-CoV-2 (Silveira, 2019).

Diante destes fatos, o *Twitter* é considerado por alguns pesquisadores como um canal que pode apresentar informações duvidosas, já que há um número relevante de perfis criados por *bots* ou usuários anônimos, cujas finalidades são de interesse político extremista, teorias da conspiração, propagação de discurso de ódio e assuntos sensacionalistas. Além disso, os conteúdos desta interface são compreendidos cientificamente como micro espécies textuais que circulam e se reproduzem de forma viral na web, instaurando uma ecologia midiática de informação, comunicação e entretenimento instantâneos (Scolari, 2020).

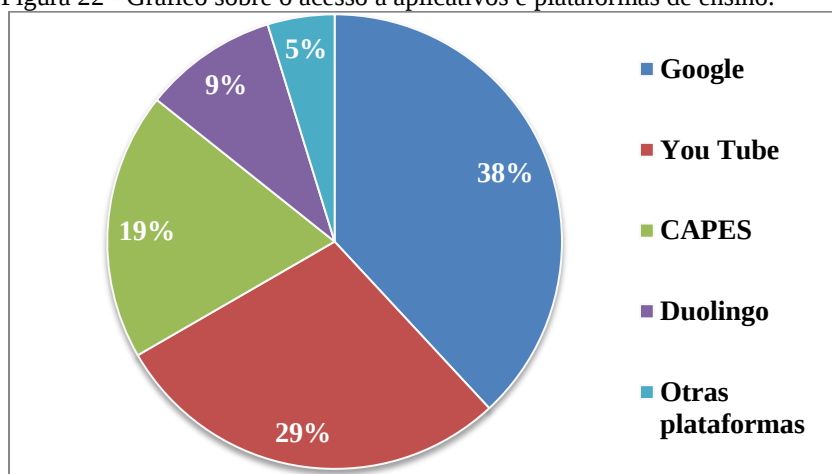
Outro fator é que, conforme os dados apresentados na Figura 20 e na Figura 21 o site da *Google* é também uma plataforma muito utilizada pelos participantes desta pesquisa para buscar informações na internet por meio de celulares, notebooks e computadores, dadas as informações da Figura 19, porém, esta plataforma digital também não é totalmente confiável. Isso ocorre porque o *Google* não é um criador de conteúdo, mas um mecanismo de busca que indexa e classifica informações de outras fontes na internet. O algoritmo deste site classifica as informações com base em uma variedade de fatores, como popularidade, relevância e autoridade do site, mas isso não garante que todos os dados fornecidos sejam precisos ou imparciais.

Diante deste contexto, “sabemos que estas plataformas não são neutras, elas interferem na atenção que as pessoas têm sobre conteúdos e, portanto, na democracia e na formação da opinião pública” (Silveira, 2019). Contudo, foi importante analisar a Figura 21 para compreender a influência que os sites e redes sociais exercem sobre participantes, principalmente no que tange à aquisição de conhecimento linguístico, comunicativo e sociocultural, pois com uma base sólida no uso da língua, neste caso o espanhol, os alunos podem ser capacitados a questionar e analisar informações, e comparar diferentes fontes de dados.

Deste modo, foi importante pensar no ensino de línguas pautado no desenvolvimento da capacidade de argumentação, persuasão e crítica dos estudantes, aprimorando as habilidades essenciais para lidar com as *fake news* e a desinformação. Isso os ajudou a compreender as intenções subjacentes na produção e no compartilhamento de conteúdo digital e também a construir significados a partir dos diferentes espaços em que essas informações circulam.

(Zacchi, 2018). Coube ao professor-pesquisador deste trabalho verificar as ferramentas de ensino de línguas estrangeiras viáveis e acessíveis aos estudantes para o contexto de educação remota, considerando as informações da Figura 22 a seguir.

Figura 22 - Gráfico sobre o acesso a aplicativos e plataformas de ensino.



Fonte: Autoria própria.

A análise dos dados apresentados na Figura 22, sobre plataformas de ensino remoto de línguas, revelou que o *Google Classroom* é a plataforma mais utilizada pelos participantes da pesquisa, correspondendo a 38% dos acessos. Em segundo lugar, apareceu o *YouTube* com 29%, seguido pela plataforma acadêmica *Capes* com 19%. *Duolingo* e outros aplicativos de aprendizagem on-line representam apenas 9% e 5%, respectivamente. Esses resultados indicam que as interfaces mais utilizadas para o ensino de línguas são aquelas que permitem a interação em tempo real entre alunos e professores, bem como a disponibilização de ferramentas e recursos de apoio pedagógico. Consonante a este tema, Rojo (2012) destaca a importância do uso das NTDICs no ensino de línguas, uma vez que estas permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. A autora ainda enfatiza que é necessário desenvolver atividades que propiciem a reflexão crítica sobre as informações e discursos presentes nesses canais da web.

Ao interpretar que as plataformas de ensino mencionadas na Figura 22, tais como *Google Classroom*, *YouTube* e *Capes*, são consideradas ubíquas e de fácil acesso devido à sua praticidade, por oferecer ferramentas e serviços gratuitos, isso permitiu que as atividades de ensino de espanhol fossem planejadas com o uso de conteúdos multimídia semióticos e multimodais presentes nas comunicações, informações e entretenimentos oferecidos pelos sites, aplicativos e interfaces mais populares entre os usuários, conforme indicado nas Figuras 20 e 21.

Diante disso, foi oportuno planejar as aulas remotas, por meio da perspectiva do letramento transmídia, ou seja, a capacidade de ler e escrever em diferentes plataformas e mídias, habilidade esta que tem se tornado cada vez mais valorizada na sociedade atual. Scolari (2013) destaca que o ensino remoto contemporâneo deve ser entendido como uma competência

que permite aos indivíduos acessar, analisar e produzir conteúdos midiáticos em diferentes formatos e contextos.

Contudo, a construção do protótipo didático digital desta pesquisa tornou-se uma oportunidade para promover uma cultura colaborativa e diversificada de aprendizagem, combinando as plataformas de estudo mais utilizadas pelos participantes de acordo com a Figura 22, acessadas pelos dispositivos digitais informados na Figura 19. Ademais, a importância do letramento transmídia, enfatizada por Jenkins (2006), discute a necessidade de aprender a ler e escrever em diferentes mídias e comunicar-se efetivamente em cada uma delas.

A construção deste objeto foi planejada para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e análise crítica de diferentes linguagens e mídias digitais, de modo a proporcionar uma formação significativa no âmbito linguístico, comunicativo e sociocultural do idioma espanhol. Em acordo com Rojo (2013), “os estudantes utilizam linguagens multimodais para produzir seus textos e, portanto, a escola deve ser responsável por desenvolver habilidades que permitam a esses estudantes atuar de maneira crítica e criativa nesses contextos”. Assim, os resultados da Figura 22 sobre as plataformas de ensino remoto, bem como todos os dados coletados nesta seção após a aplicação do formulário e a ilustração dos gráficos, foram fundamentais para estruturar o protótipo didático digital, selecionar conteúdos e planejar as atividades ao decorrer das aulas.

Dessa forma, a presente ferramenta de coleta de dados compreendeu, evidenciou e analisou as percepções, comportamentos, condutas e habilidades dos participantes no que se refere à utilização de dispositivos, aplicativos, redes sociais e plataformas digitais para diversos propósitos, como a conexão à internet, o entretenimento, a busca por informações e o processo de aprendizagem. Ademais, a utilização deste formulário contribuiu para a construção e curadoria de conteúdos do plano de ensino do curso em questão, ao passo que forneceu subsídios para o desenvolvimento da criticidade dos participantes acerca das funções comunicacionais, sociais e operacionais implicadas por tais tecnologias verificadas.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 2ª FERRAMENTA DE COLETA (NOTAS DE CAMPO E GRAVAÇÕES DE AULA):

Durante a fase de "ação" do ciclo da PA correlacionada à etapa de "produção inicial/dimensão de conteúdos", e também ao longo dos "módulos" da SD, foram realizadas as coletas sobre registros textuais e orais ao decorrer das aulas. No formato assíncrono, os dados foram coletados e transcritos a partir de notas de campo das produções textuais registradas no *Google Classroom*, enquanto no formato síncrono, foram transcritos os registros da fala de alguns alunos durante as discussões sobre os assuntos de aula ocorridos em tempo real via *Google Meet*. Ambos os procedimentos tiveram como objetivo o desenvolvimento e

aprimoramento de possíveis déficits linguísticos e comunicativos, bem como a ampliação do repertório sociocultural dos participantes. A seguir, são apresentadas as coletas realizadas.

- I. Transcrições dos dados a partir da produção textual de um resumo sobre o filme *"El Laberinto del Fauno"* e dos registros de fala coletados durante a discussão feita com os participantes sobre esta obra cinematográfica:

A análise realizada nestas atividades foi guiada pelas orientações de Marcuschi (2008), que defende que o ensino dos gêneros textuais narrativos não deve se limitar apenas à estrutura textual, mas também considerar o contexto sociocultural em que é produzido e recebido. Neste contexto, é fundamental trabalhar com as variedades linguísticas presentes nos diferentes gêneros narrativos, a fim de valorizar a diversidade cultural e linguística da sociedade. Koch (2018) enfatiza que é importante que o resumo seja claro, conciso e objetivo, e que apresente as informações de forma coerente e coesa, sem distorcer o sentido original do texto e deve ser adaptado ao público-alvo.

Com base nessas referências teóricas, foram analisados os principais elementos do filme, como enredo, personagens, tempo, eixo histórico, recursos comunicativos, linguísticos (*usos del pretérito imperfecto; conjunciones y preposiciones*) e discursivos empregados na escrita do resumo. Também foi verificada a competência oral dos alunos ao discutir esta narrativa cinematográfica em tempo real pelo *Google Meet*, assim como foi observado se houve o uso das normas da língua culta do espanhol, segundo as instruções presentes nas atividades no *Google Classroom*. Foi possível extrair e verificar os excertos a seguir:

"El tipo de narrador de El laberinto del Fauno es observador, es decir, que no tiene conocimiento total de todo los hechos tal y como sucedieron. No sabe como se sienten y qué piensan los personajes. Conoce poco el mundo de la historia". (Aluno-A)

"La película El labirinto del fauno es una narrativa de, más precisamente, un cuento de hadas. Esta historia, una niña, o sea, la princesa camina entre la magia y la realidad humana, hay tiempos duplicados envuelto de toda la película, pues ella transita entre las duas realidades en tiempos que cambian de acuerdo con los visiones y sentimientos de la niña". (Aluno-B)

"El capitán, la madre, la criada, emergieran de forma secundaria a la trama. Los soldados de la batalla, las criadas y el médico, fueron personajes episódicos. En cuanto al narrador y el punto de vista, nos hemos dado cuenta percibíamos que fuera un narrador omnisciente, ya que supiera todo sobre los personajes". (Aluno-C)

“Conocido por sus peculiares características, El Labirinto del Fauno puede interpretarse como una especie de cuento de hadas gótico. Sin embargo, la narración puede asumir una especie de realismo mágico de la literatura frente a una trama dotada de ilusiones, personajens personificados y fantasiosos”. (Aluno-D)

Durante a análise dos trechos supracitados, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas à concordância verbal e nominal, conjugação verbal, ortografia, uso inadequado de preposições e conjunções, bem como dificuldades com os tempos verbais relacionados ao pretérito imperfeito do idioma espanhol. Esses pontos frágeis foram encontrados tanto na escrita como na fala dos alunos. Em contrapartida, os alunos conseguiram produzir o tipo textual solicitado, respeitando a estrutura específica deste texto, ao incluir elementos narrativos como enredo, personagens e tempo, assim como apresentaram nas discussões orais sobre a referida obra uma compreensão relevante dos propósitos e recursos comunicativos empregados no filme.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os erros e dificuldades linguísticas encontrados na produção inicial da SD devem ser trabalhados progressivamente, para levar os alunos a uma maior compreensão dos recursos linguísticos necessários para produzir discursos coerentes e coesos. Dessa forma, foi possível planejar atividades didáticas e estratégias pedagógicas ao decorrer do curso que possibilitaram a correção e superação das dificuldades dos alunos, como por exemplo, videocliques musicais, exercícios interativos, vídeos e jogos didáticos. Tais práticas enriquecem o processo de ensino, ao promover reflexões sobre a linguagem e a construção de uma aprendizagem significativa e interativa.

- II. Transcrições dos dados a partir da produção textual descritiva de uma análise comparativa entre o documentário "*¿Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso*." e a ilustração digital "Raças e Classes: O Caldeirão Latino-Americano". Assim como os registros das comunicações orais realizadas entres os alunos por meio de uma discussão sobre os objetos digitais referidos:

A análise desta coleta de dados foi fundamentada em teorias acadêmicas, sendo a primeira delas a perspectiva teórica de Koch (2018) ao enfatizar que os gêneros textuais descritivos têm a função principal de descrever algo ou alguém e são comuns em diferentes esferas sociais e discursivas. A autora também destaca que a descrição pode ter objetivos variados, como informar, emocionar e persuadir. Além do mais, a seleção de informações e a forma como são apresentadas, são fundamentais para a efetividade da descrição.

O outro ponto de vista teórico aplicado nesta análise foi a visão de Marcuschi (2008), que considera que os alunos devem ser incentivados a produzir e analisar textos descritivos, a

fim de compreender como os recursos linguísticos são utilizados para criar efeitos de sentido e como esses textos se relaciona com diferentes contextos comunicativos.

Portanto, a transcrição dos dados coletados verificou se houve o uso dos elementos textuais descritivos, como por exemplo: discursos verbais e não verbais, símbolos, expressões, gestos, tons, cores e formas, bem como em relações intertextuais e semióticas, incluindo o contexto histórico e o discurso dos objetos selecionados. Além disso, foi observado se houve o uso adequado de adjetivos comparativos e superlativos, e também dos verbos (*haber*, *estar* y *tener*), com a finalidade de verificar a comunicação oral dos alunos durante as discussões estabelecidas no *Google Meet* junto à produção textual solicitada para este momento, conforme as orientações propostas na atividade disponível no ambiente virtual do *Google Classroom*.

De acordo com Rojo (2012), os objetos digitais são semióticos e portadores de significado, permitindo a construção de conhecimentos de diversas naturezas, não se limitando a um único tipo de informação ou conteúdo. Além disso, eles possibilitam que o aluno interaja com a língua de maneira mais realista e autêntica, por meio da exposição a diferentes gêneros discursivos, presentes nas obras de arte, vídeos, imagens, músicas, entre outros. Com base nessas premissas teóricas, foram destacadas as seguintes coletas:

“Ambos tienen algunas similitudes, como una gran crítica social, retratar el sufrimiento y las injusticias de un pueblo, ya sean los españoles que sufrieron durante la guerra o los descendientes de indígenas, esclavos y mestizos de países latinoamericanos. Ellos pretenden incomodar al espectador, impactarlo y hacerlo reflexionar”. (Aluno-A)

“Sin embargo, hay algunas diferencias son interesantes y demuestran sus particularidades. En Guernica no hay colores vibrantes, solo sombras de negro, blanco y gris precisamente como una forma de demostrar los tiempos oscuros vividos durante la guerra y todo el dolor de la gente. En la relectura, los colores son vívidos, y se utilizan para demostrar la diferencia entre las distintas razas en América Latina y hace una crítica a la “pigmentocracia” que atribuye al color de la piel, la textura del cabello y algunos otros rasgos físicos más sutiles una función marcadora en el orden social.” (Aluno-B)

“Algunos elementos en los dos obras son muy similares, pero cambian de significado, por ejemplo, el candelabro ubicado en la parte central superior tiene la lámpara, de la original, reemplazada por el tridente símbolo del Exu Orixá en la relectura. Además, los animales también están presentes: mientras en la original hay un pollo, un caballo y un toro, en nel relectura hay un jaguar, un pájaro y una llama.” (Aluno-C)

“Picasso las usó, respectivamente, como símbolo de vida y muerte; dolor y desesperación; miedo; e iluminación. Renato Caetano las empleó para ilustrar, en secuencia, el genocidio negro brasileño; el intolerancia religiosa; la persecución de la comunidad trans; y resistencia indígena y esperanza.” (Aluno-D)

Os trechos mencionados foram extraídos da atividade de produção textual descritiva e da discussão sobre análise feita entre o documentário e a arte digital, conforme mencionado anteriormente. Ao avaliar essas atividades, verificou-se que houve poucos déficits de aprendizagem relacionados ao tipo textual exigido na tarefa. Alguns erros gramaticais foram identificados, como problemas de concordância verbal e de gênero, bem como o uso inadequado da conjunção copulativa. No entanto, os alunos demonstraram um bom domínio dos recursos textuais descritivos e também linguístico ao utilizar os verbos (*haber, estar y tener*) para expressar suas impressões a partir da semiótica presente nas artes analisadas, o que enriqueceu a troca de informações e o aprendizado cultural e gramatical.

Essa análise confirmou que a aprendizagem foi multimodal, apoiada nas ideias de Rojo (2012), que defende que os objetos digitais semióticos apresentam recursos para o ensino de línguas, oferecendo múltiplas linguagens que podem ser utilizadas para a construção de conhecimento. Para tanto, foi evidente a aplicabilidade da teoria citada nesta prática, uma vez que esses objetos permitiram uma exploração de diferentes sentidos, representações e interpretações, possibilitando aos alunos, uma aprendizagem mais autônoma e participativa.

Portanto, o trabalho realizado neste módulo confirmou o resultado positivo dessa prática de ensino de línguas, pois os alunos conseguiram reproduzir o tipo textual solicitado, respeitando a estrutura descritiva, apresentando uma comunicação oral significativa por meio do uso de adjetivos qualificativos (*positivos e negativos*), quantitativos (*muy o mucho*), comparativos e superlativos, evidenciando uma compreensão relevante dos recursos linguísticos, comunicativos, socioculturais e multisemióticos presentes nas duas obras de arte. Foi possível tratar os pontos frágeis que foram identificados neste módulo ao decorrer da SD com a convicção de que as práticas de letramento transmídia resultaram em aprendizagens significativas nesta etapa.

III. Os registros a seguir, foram coletados a partir dos dados analisados na produção textual argumentativa (artigo de opinião) e dos trechos da discussão feita com os alunos durante a aula remota, a qual apresentaram opiniões acerca do editorial-online intitulado *"El Laberinto del Fauno: lecciones de actualidad desde la pós-guerra"*:

Ao tratar dos tipos textuais digitais como sendo multimodais, é importante compreender que todas as construções neles presentes colaboram para construir sentidos, uma vez que essa é a

principal marca da multimodalidade: o diálogo e a construção de sentidos a partir da interação entre imagem e palavra, gesto e palavras, hipertexto, *layout*, cores, dentre outros (Marcuschi, 2008). Sendo assim, o editorial on-line mostrou-se como objeto digital oportuno para realização desta coleta, dada sua composição e função comunicativa multimodal.

Neste contexto, o recolhimento de dados seguiu os princípios pedagógicos discutidos por Koch (2018), cujo estudo destaca a importância de uma abordagem crítica do ensino que leve em consideração as questões sociais, culturais e ideológicas envolvidas na produção e circulação dos tipos textuais argumentativos. Deste modo, os alunos podem se familiarizar com diferentes situações e práticas sociais em que a argumentação é necessária de forma coerente e persuasiva, utilizando estratégias adequadas ao contexto comunicativo em que se encontram.

Outra perspectiva considerada neste contexto foi a de Marcuschi (2010), que propõe enfatizar as estratégias pedagógicas e a variedade de gêneros argumentativos, principalmente no ambiente do ensino remoto de línguas estrangeiras, sendo necessária a utilização de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDICs), plataformas de aprendizagem on-line e também o uso de conteúdos verdadeiros e científicos advindos das redes sociais, buscando promover uma aprendizagem colaborativa e crítica entre os alunos e o professor.

Portanto, os dados desta anotação de campo foram obtidos por meio de registros orais e escritos, através de uma dissertação argumentativa construída com os elementos estruturais e linguísticos necessários, fazendo uso das formas verbais do subjuntivo em espanhol. Além disso, foi verificado se houve a presença de opiniões, utilizando conectivos opinativos como, por exemplo, (*creo que, me parece que, estoy de acuerdo...*), no discurso do texto e na fala dos alunos, visto que foram tratados assuntos como governos autoritários, controle de informações, *fake news*, entre outros temas que são discutidos no editorial mencionado anteriormente. A atividade de escrita foi registrada no *Google Classroom*, e os dados da discussão foram verificados a partir da gravação da aula remota realizada pelo *Google Meet*, tornando possível apresentar os trechos a seguir:

“Creo que en la película vemos el surgimiento de un período dictatorial apoyado por el ejército. Reflejo el presente, donde recientemente hemos visto a la extrema derecha ocupando el poder en varios países, igual la victoria de Donald Trump en Estados Unidos y de Jair Bolsonaro en Brasil. En nuestro país, desde las elecciones de 2018, también hemos visto el apoyo de las fuerzas armadas a nuestro actual presidente Bolsonaro. ¿Casualidad o me parece que estamos condenados a repetir el pasado?” (Aluno-A)

“Me parece que, la masculinidad como una forma de opresión presentada en el texto y en la película ha persistido desde que el mundo comenzó y es muy difícil deshacerse de ella porque está muy arraigada en nuestra cultura, lamentablemente. Un ejemplo de esto es Qtar,

que no otorga a las mujeres le derecho de elegir y ni vivir libres, sin la presencia obligatoria de un hombre. Probablemente esta película es de hecho una adaptación de la realidad, han visto que transmite toda la crueldad y las relaciones de poder existentes en todas las dimensiones del mundo hasta hoy.” (Aluno-B)

“Desde mi punto de vista, esto no es nada nuevo, y los principales diarios del mundo son enfáticos en señalar a los dos más negativamente responsables de los absurdos resultados de falta de inversión y comportamiento anticientífico: Bolsonaro, presidente de Brasil, y Donald Trump, ex presidente de los Estados Unidos de América. Ocupan los niveles más altos de la pirámide jerárquica de la irresponsabilidad y se ganan el título de jefes de Estado irresponsables, anticiencia y antivacunas.” (Aluno-C)

“Recientemente, después de los resultados de las elecciones, algunos votantes descontentos salieron a las calles exigiendo una intervención militar. Estoy de acuerdo que en la democracia las protestas son legítimas, pero no me parece que protestas antidemocráticas lo sean.” (Aluno-D)

“Creo que cuando nos enfrentamos a gobernantes igual a Capitán Vidal, es mucho más difícil tener lucha e igualdad de clases sociales y de género, sin embargo, son batallas necesarias aún en momentos que amenazan nuestra libertad y que son contrarias a nuestra evolución y logros. Por eso estoy de acuerdo que el Capitán de la película muestra a Bolsonaro como un ejemplo clásico de un gobernante actual con características homofóbicas y sexistas.” (Aluno-E)

As informações supracitadas foram extraídas de duas fontes: o artigo de opinião (o qual foi requerido aos alunos para apresentação de elementos estruturais e linguísticos pertinentes a este tipo textual), bem como das opiniões sobre os assuntos tratados no editorial online. Durante a análise, foi notável o domínio significativo dos elementos estruturais e linguísticos dos textos que foram produzidos, bem como as evidências de coerência e coesão na escrita dos parágrafos e o uso dos marcadores de opinião, tais como (“creo que”, “me parece que”, “estoy de acuerdo”, entre outros). Isso mostrou que os alunos aprenderam a argumentar de forma coerente e persuasiva, utilizando estratégias argumentativas adequadas ao contexto comunicativo (Koch, 2018). Além disso, outro resultado relevante foi a criticidade na argumentação dos alunos, principalmente em relação aos temas abordados no conteúdo multimodal do editorial on-line, como governos autoritários, controle de informações, violência contra mulheres, desigualdade de classes, fake news e discurso antivacina.

Embora tenham sido identificados erros mínimos de gramática e pronúncia nos excertos escritos e orais verificados, esses déficits tiveram pouca relevância, considerando a consolidação da aprendizagem sobre os elementos linguísticos, discursivos, comunicativos e o desempenho crítico apresentado pelos alunos neste módulo. Com base nas orientações de Marcuschi (2008), a utilização de estratégias pedagógicas permitiu aos alunos desenvolverem suas habilidades argumentativas por meio do emprego de debates, uso jogos educativos, a leitura e a análise de textos argumentativos. Ademais, foi possível identificar uma interação dialógica significativa entre os participantes, que foi além das questões formais e linguísticas e abordou questões de natureza social, cultural e ideológica envolvidas neste trabalho (Koch, 2018).

Deste modo, ficou claro que os alunos dominaram os recursos comunicacionais argumentativos tanto no texto como na fala após a análise do material coletado. Isso permitiu dar sequência ao ciclo da SD com a certeza de que as práticas pedagógicas apoiadas na multimodalidade e na criticidade resultaram em aprendizagens significativas e interativas neste módulo.

4.3. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 3ª FERRAMENTA DE COLETA (FÓRUM DE PERGUNTAS)

Essa análise baseou-se na perspectiva de Marcuschi (2010), a qual defende que o ensino de tipos textuais expositivos deve estar sempre conectado com a realidade e o cotidiano dos alunos. Isso pode incluir textos de jornais, revistas, blogs, vídeos, entre outros recursos multimodais. Além disso, o autor ressalta a importância da utilização de recursos tecnológicos para o contexto do ensino remoto de língua estrangeira, tais como videoconferências e fóruns de discussão, onde os alunos podem discutir ideias, tirar dúvidas e compartilhar informações, o que pode contribuir para a construção do conhecimento de forma colaborativa. Ademais, o trabalho com textos expositivos no contexto on-line deve considerar o perfil do público-alvo e as características do meio digital, como a facilidade de acesso a informações, a presença de links e recursos multimodais (Koch, 2018). Sendo assim, a análise da coleta de dados desta subseção, baseou-se nos pressupostos teóricos dos autores mencionados.

A coleta foi realizada na fase “observação” da PA, correlacionada ao módulo dois da SD, a partir das respostas verificadas no fórum, cujas perguntas foram relacionadas à estrutura, elementos e função comunicacional expositiva, presentes nos três objetos digitais informativos a seguir: O tweet *"El laberinto del fauno" se convierte en el meme de Donald Trump*", a reportagem digital *"3 claves del triunfo de Lula y su histórico regreso al poder en Brasil"* e o infográfico *"¿Qué debo hacer antes de entrar a casa su regreso a la calle?"*.

Estes materiais digitais foram disponibilizados como atividade assíncrona no *Google Classroom*, com a finalidade de verificar se houve aquisição de conhecimento sobre a

composição deste tipo textual, como por exemplo: elementos linguísticos, estruturais, comunicativos, repertório sociocultural dos participantes, e o uso correto dos verbos regulares e irregulares do modo imperativo em espanhol. A seguir, são apresentadas as coletas que foram realizadas:

“Eligi el texto “¿Qué debo hacer antes de entrar a casa su regreso a la calle?”

Conceptualización: 6 actitudes que la organización mundial de la salud recomienda hacer antes de entrar a casa.

Definición: Qué hacer antes de llegar a casa.

Descripción: 6 actitudes que la organización mundial de la salud recomienda hacer antes de entrar a casa: “Coloque los objetos que traiga consigo”, “Quítese los zapatos”, “Lávese las manos”, “Limpie y desinfecte los objetos”, “Quítese la ropa para çavarla” y “Dúchese cuando haya terminado”.

Comparación: instrucciones que se relacionan entre sí, complementando las.

Información: La información proporcionada es: “Coloque los objetos que traiga consigo”, “Quítese los zapatos”, “Lávese las manos”, “Limpie y desinfecte los objetos”, “Quítese la ropa para çavarla” y “Dúchese cuando haya terminado”.

Enumeración: En el texto hay 6 temas con explicación detallada sobre actitudes que la organización mundial de la salud recomienda hacer antes de entrar a casa.

La presencia de verbos en modo imperativo: Coloque, traiga, quítese, lávese, trae, limpie, desinfecte, déjelos y dúchese.” (Aluno-A)

“La infografía “¿Qué debo hacer antes de entrar a casa si regreso de la calle?” es un texto expositivo cuyo objetivo principal es enumerar una lista de instrucciones.

En él, se observa la presencia de los verbos en modo imperativo: coloque; quitase; déjelos; limpie; desinfecte; no sacuda; dúchese; lávase.” (Aluno-B)

“Conceptualización: El tema de video son las elecciones 2022 de Brasil para presidente

Definición: El video traer una comparación y reflexión del triunfo de Lula y derrota de Bolsonaro

Descripción: El video informa el triunfo de Lula y traer una análisis do porque Lula ganó y por qué motivos Bolsonaro ay derrotado.

Comparación: hay una nostalgia de gobierno de Lula (2003-2010) porque fue el mejor momento de Brasil con baja inflación y población pobre. Actualmente en gobierno Bolsonaro, la inflación está en 8,73% y la población pobre en 29,6%, la más alta de la historia.

Información: Lula ganó por una pequeña margen de diferencia (50,9% contra 49,1%)

Enumeración: Comparación y reflexión sobre las elecciones presidente en Brasil 2022”

(Aluno-C)

“El texto que elegí es: 3 claves del triunfo de Lula y su histórico regreso al poder en Brasil.

-Conceptualización: El reportaje contextualiza brevemente al espectador sobre la historia de Luiz Inácio Lula da Silva, el próximo presidente de Brasil, quien menos de tres años después de salir de prisión por una condena por corrupción, fue elegido presidente de Brasil por tercera vez.

-Definición: el tema es mostrar 3 claves del triunfo de Lula sobre tu oponente Jair Bolsonaro y su histórico regreso al poder en Brasil.

-Descripción: el informe describe la historia de Lula en los dos primeros mandatos y datos sobre las últimas elecciones presidenciales.

-Comparación: El informe comparó datos sobre la situación de Brasil (pobreza, educación, economía) en los gobiernos de Bolsonaro y Lula.

-Enumeración: hacer una lista sobre las claves del triunfo de Lula con explicaciones sobre el tema como:

1. Nostalgia de los gobiernos: muestra que toda la nostalgia por los dos primeros mandatos de bonanza de Lula superó las acusaciones de corrupción en su contra.

2. El rechazo a Bolsonaro: muestra que Lula fue elegido debido el rechazo a Bolsonaro, quien fue acusado de tomar posiciones autoritarias y que algunos votantes lo consideraron una amenaza para la democracia.

-La presencia de verbos en modo imperativo: condena, pague y vayas.” (Aluno-D)

Após a análise dos registros coletados do fórum de perguntas, foi constatada a familiaridade com o tipo textual expositivo, uma vez que os estudantes foram capazes de identificar os elementos linguísticos e estruturais presentes nos discursos dos objetos digitais selecionados para esta etapa, tais como recursos de conceituação, definição, descrição, enumeração e comparação, além da identificação de verbos regulares e irregulares no modo verbal imperativo.

Conforme argumentado por Koch (2018), os textos expositivos on-line apresentam características específicas em relação aos textos expositivos tradicionais, uma vez que são produzidos em um ambiente digital e multimodal, proporcionando novas formas de interação e compreensão ao leitor. Essa percepção foi corroborada pelos resultados desta prática textual, na qual os alunos foram capazes de coletar informações por meio de imagens, gráficos, sons, vídeos, números, hipertextos e memes, compreendendo a função comunicativa de cada objeto digital disponibilizado no ambiente virtual de ensino.

Desta maneira, pode-se afirmar que os alunos ampliaram suas habilidades de leitura, escrita e interpretação ao se relacionarem com textos expositivos digitais e multimodais no contexto do ensino de línguas remoto (Marcuschi, 2008), além de expandir o vocabulário e repertório sociocultural do espanhol por meio dos assuntos tratados no discurso dos textos, o que permitiu prosseguir de forma segura para as etapas finais da pesquisa.

4.4. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DA 4ª FERRAMENTA DE COLETA (FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO)

Esta ferramenta foi empregada no estágio de "reflexão" da PA, correspondente à fase de "produção final" da SD. A autoavaliação teve como objetivo principal verificar os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa e dos módulos da SD. Além disso, teve o propósito de avaliar a aquisição de habilidades linguísticas, comunicativas e socioculturais pelos alunos, bem como analisar se os métodos, abordagens e técnicas de ensino foram adequados para cada situação de aprendizagem. A autoavaliação também verificou se os conteúdos e os ODAs selecionados para o desenvolvimento do curso contribuíram para os estudos. Do mesmo modo, analisou se as experiências com as aulas remotas de espanhol, mediadas por NTDICs, apoiadas na multimodalidade, criticidade e letramento transmidiático, foram significativas e importantes para a evolução de cada aluno participante.

Baseado nas ideias de Luckesi (2008), o objetivo principal do formulário autoavaliativo neste trabalho foi fornecer informações relevantes sobre os resultados alcançados pelos alunos e também subsidiar "decisões a respeito da aprendizagem", mobilizando a conscientização crítica de cada um sobre seu próprio desempenho. Por isso, por meio deste formulário, foram obtidas informações essenciais para a conclusão do curso e a finalização do protótipo didático digital, sendo possível ilustrar gráficos proporcionais a partir do recolhimento de respostas específicas das perguntas apresentadas a seguir:

- a) ¿Fue posible alcanzar una adaptación significativa en el ambiente de la enseñanza de idiomas remoto?
- b) Si el curso fuera presencial, ¿podría asistir las clases con normalidad?
- c) ¿Fueron útiles y significativos para tu aprendizaje los contenidos y actividades mediados por plataformas digitales de apoyo a la enseñanza de idiomas (por ejemplo: gramáticas en línea, blogs, traductores y diccionario on-line)?
- d) ¿Fueron útiles y significativos para tu aprendizaje los contenidos y actividades de gamificación e interactividad (por ejemplo: foros, juegos on-line, lyrics vídeos, podcast y cuestionarios)?

- e) ¿Fueron útiles y significativos para tu aprendizaje los contenidos y actividades que exploraron la criticidad (por ejemplo, artículos, editoriales periodísticos, noticias, documentales, reseñas críticas)?
- f) ¿Fueron útiles y significativos para tu aprendizaje los contenidos y actividades contextualizados con cuestiones y temas actuales de Brasil y del mundo (por ejemplo, política, guerra, lucha de clases, diversidad, protagonismo femenino y derechos humanos)?
- g) ¿Fueron útiles y significativos para tu asimilación cultural los contenidos y actividades que exploraron el campo sociocultural de la lengua española (por ejemplo: situaciones de habla situada, fiestas populares, comidas típicas, arte, cortometrajes, películas, música, sitcons, memes y tuits)?
- h) ¿Fueron útiles y significativos para su aprendizaje los contenidos estructurales lingüísticos y gramaticales del idioma español (por ejemplo, verbos en modo subjuntivo, verbos en modo imperativo, voces verbales, conjunciones, preposiciones, pronombres relativos, marcadores de opinión y conectores del discurso)?
- i) ¿Fue posible conciliar el aprendizaje de idiomas en la clase con el uso de la lengua fuera de ella (trabajo, casa, universidad...)?
- j) ¿Está interesado en continuar el Curso de Español Transmedia en un nivel avanzado de aprendizaje?

A partir da análise das respostas obtidas por meio das perguntas supracitadas, tornou-se possível apresentar os resultados nas Figuras 23 a 32 a seguir. A Figura 23 demonstra que 100% dos estudantes apresentaram informações sobre a adaptação ao ambiente de aprendizagem remota. Esse resultado é relevante ao indicar que todos os participantes dessa pesquisa se adaptaram ao novo formato de ensino on-line, uma vez que as NTDICs permitiram a criação de um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo, beneficiando o compartilhamento de ideias e os recursos de aprendizagem (BNCC, 2018).

Figura 23 - Gráfico sobre adaptação em um ambiente de aprendizagem remota.



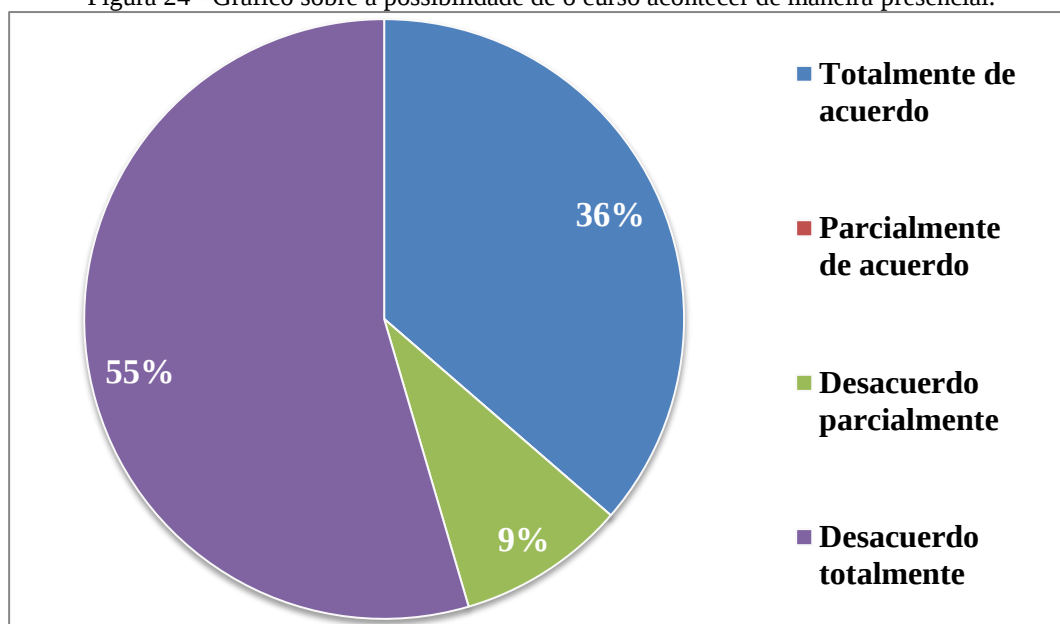
Fonte: Autoria própria.

Por outra perspectiva, o ensino remoto de línguas comprometeu, de certo modo, a dimensão social e cultural do aprendizado, já que muitas vezes os alunos estavam isolados em suas casas e não tiveram a oportunidade de interagir com outras pessoas em um ambiente de língua estrangeira (Cassany, 2020). No entanto, este curso buscou suprir a lacuna do ensino presencial, possibilitando uma riqueza e insumos linguísticos, comunicativos e culturais, ao inserir o aluno-participante no universo transmidiático da língua espanhola de forma interativa, situada e autônoma, buscando suprir as complexidades causadas pela falta de prática presencial.

Os resultados analisados na Figura 23 reconheceram a relevância do uso NTDICs neste curso, pois estas ferramentas de ensino forneceram a interação síncrona e assíncrona entre o professor e alunos, e ainda promoveu flexibilidade na organização do tempo e do espaço de aprendizado (Cassany, 2020).

A Figura 24 indica que a maioria dos alunos, ou seja, 55%, não foram a favor do curso presencial de espanhol. Dentre esses, a justificativa dada é que residem em cidades vizinhas de São Carlos, o que torna difícil o deslocamento para frequentar as aulas. Já 9% dos entrevistados são parcialmente contra a oferta do curso presencial, enquanto 36% são a favor. Esse resultado indica que é importante pensar em alternativas para a oferta do curso, considerando o contexto geográfico dos alunos. Além disso, é possível que a oferta de cursos online ou híbridos possa ser uma opção mais viável para a maioria dos estudantes. Portanto, esse formulário foi aplicado como instrumento democrático que pudesse analisar a situação de vida de cada estudante, visto que é de extrema importância pensar em uma educação flexível e contextualizada, capaz de atender às necessidades e especificidades dos alunos em diferentes contextos e realidades (BNCC, 2017).

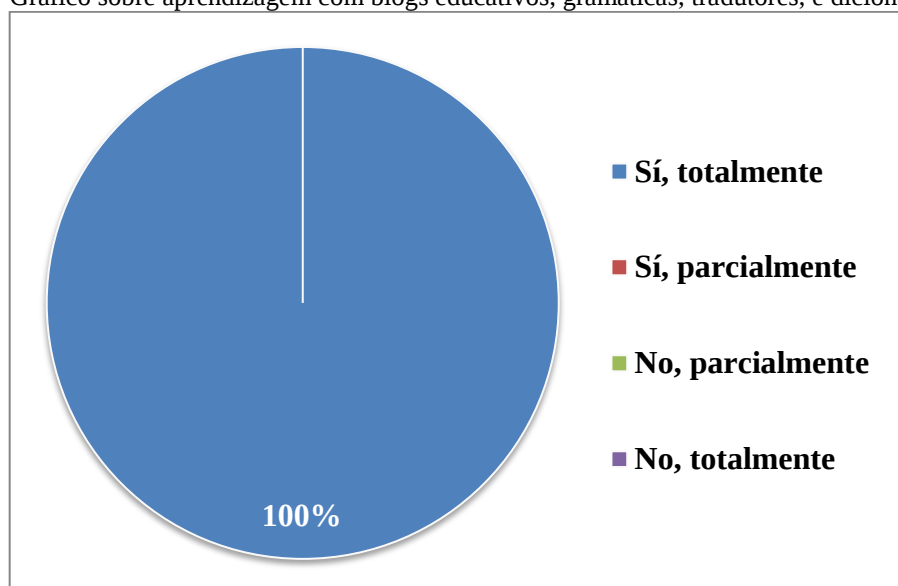
Figura 24 - Gráfico sobre a possibilidade de o curso acontecer de maneira presencial.



Fonte: Autoria própria.

A Figura 25 demonstra que 100% das respostas evidenciaram o suporte significativo que as interfaces digitais mencionadas ofereceram aos alunos no ensino remoto de espanhol, comprovando que o uso de gramáticas, dicionários e tradutores on-line, permitem o acesso a informações sobre a língua de forma rápida e eficiente, e ajudam a compreender textos em idioma estrangeira, mas é importante alertar que não se deve usá-los como substitutos da aprendizagem autêntica (Cassany, 2020). Por fim, os blogs educativos são uma forma de ampliar o conhecimento dos alunos, proporcionando acesso a conteúdos variados sobre a cultura e a língua em questão. Em suma, as informações apresentadas nesta coleta registraram que as plataformas digitais citadas foram recursos valiosos no ensino de línguas, usadas de forma criteriosa e complementar à aprendizagem com outras estratégias pedagógicas.

Figura 25 - Gráfico sobre aprendizagem com blogs educativos, gramáticas, tradutores, e dicionários on-line.

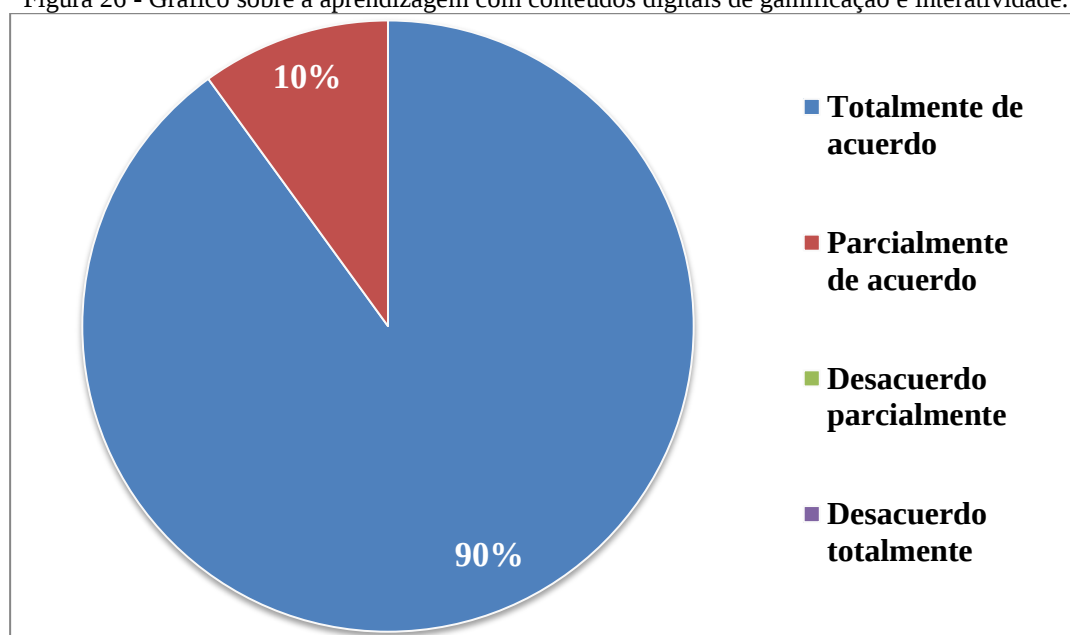


Fonte: Autoria própria.

A Figura 26 apresenta os resultados da análise da eficiência dos conteúdos de gamificação e interatividade aplicados durante o curso. É possível observar que a grande maioria dos alunos, 90%, concorda totalmente que esses conteúdos foram eficientes para a aprendizagem da língua espanhola, enquanto apenas 10% concordam parcialmente, dado o fato de nunca terem utilizado alguns desses recursos. No entanto, essa dificuldade foi contornada após algumas práticas durante as aulas.

Os jogos digitais, fóruns, karaokês e atividades de gamificação mostraram-se como recursos pedagógicos valiosos para as aulas, pois permitiram que os alunos praticassem habilidades linguísticas de forma interativa. Essas atividades digitais puderam ajudar a estimular a motivação e o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico (Cassany, 2020). No entanto, o uso desses recursos foi realizado de forma planejada na SD e integrada aos objetivos do protótipo didático digital, para uma maior efetividade no processo educativo.

Figura 26 - Gráfico sobre a aprendizagem com conteúdos digitais de gamificação e interatividade.

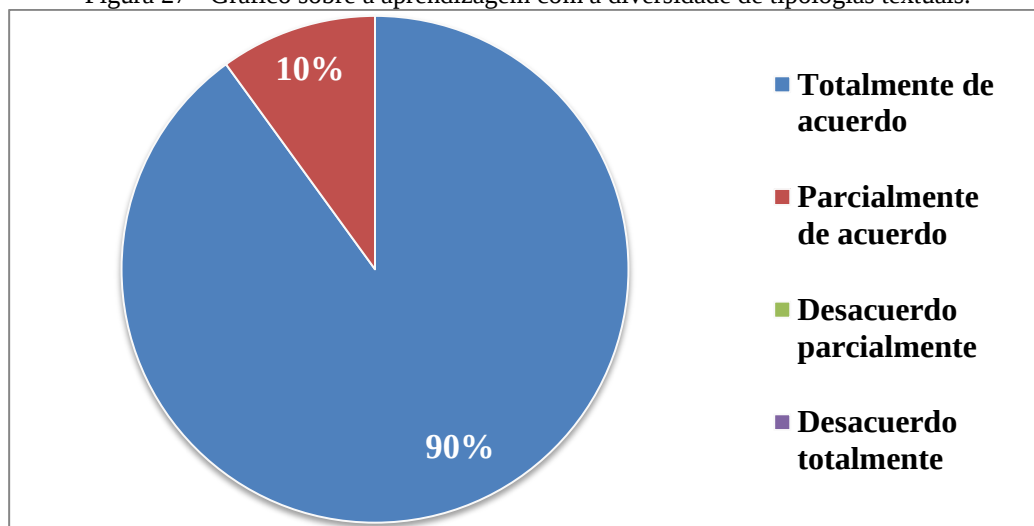


Fonte: Autoria própria.

A Figura 27 apresenta os dados da análise da eficiência da variedade de tipos textuais utilizados neste curso. Os resultados coletados demonstram que a grande maioria dos alunos (90%) concorda totalmente que a utilização de diferentes tipos textuais, como artigos, editoriais,

reportagens, notícias, documentários, receitas, resenhas e textos não-verbais, foi eficiente para a aprendizagem significativa da língua espanhola. Apenas 10% concorda parcialmente, o que pode ser explicado pela falta de familiaridade ou interesse em alguns dos tipos textuais utilizados.

Figura 27 - Gráfico sobre a aprendizagem com a diversidade de tipologias textuais.



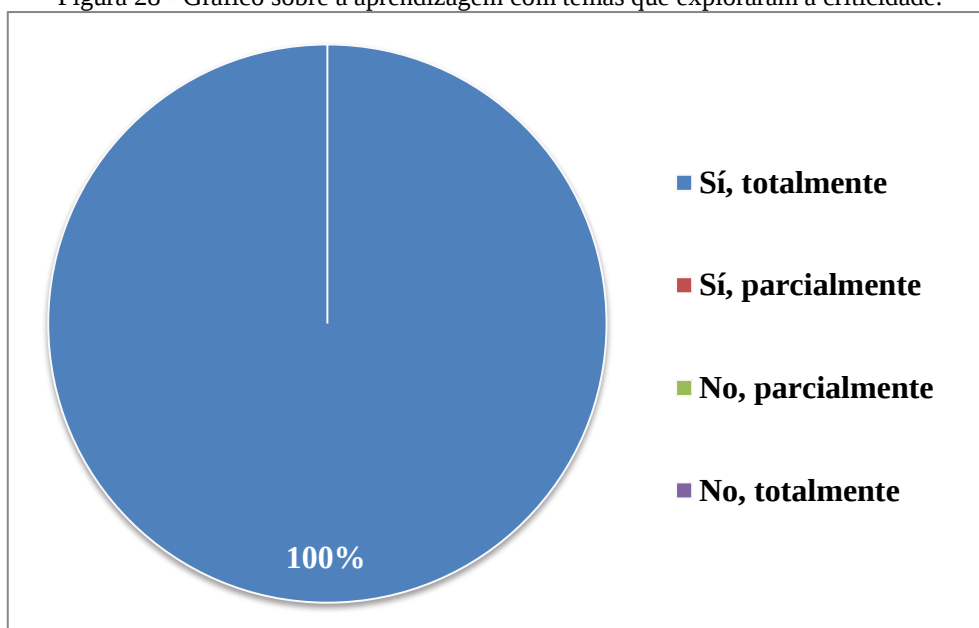
Fonte: Autoria própria.

De acordo com Rojo (2013), o uso de textos não verbais, como imagens, vídeos e outros recursos audiovisuais, na aprendizagem de línguas, é capaz de fornecer um contexto comunicativo mais autêntico, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla e multimodal da língua em uso, bem como das práticas culturais associadas à língua alvo.

Nesta etapa do curso, buscou-se desenvolver a escrita, interpretação e leitura, de modo que os alunos tivessem oportunidades para praticar a produção e a interpretação de diferentes tipos textuais em situações reais de comunicação (Marcuschi, 2008). Essa prática contribuiu para a formação dos alunos, tornando-os capazes de compreender e produzir textos em situações comunicativas do idioma espanhol com eficácia e adequação.

A análise da Figura 28 mostra que a totalidade dos alunos participantes concorda plenamente que os temas como política, guerra, luta de classes, diversidade, protagonismo feminino e direitos humanos foram importantes para explorar a criticidade no contexto das aulas de língua espanhola. Isso corrobora a ideia de que "o ensino de línguas estrangeiras deve contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes, permitindo-lhes compreender diferentes perspectivas e realidades socioculturais" (BNCC, 2017).

Figura 28 - Gráfico sobre a aprendizagem com temas que exploraram a criticidade.

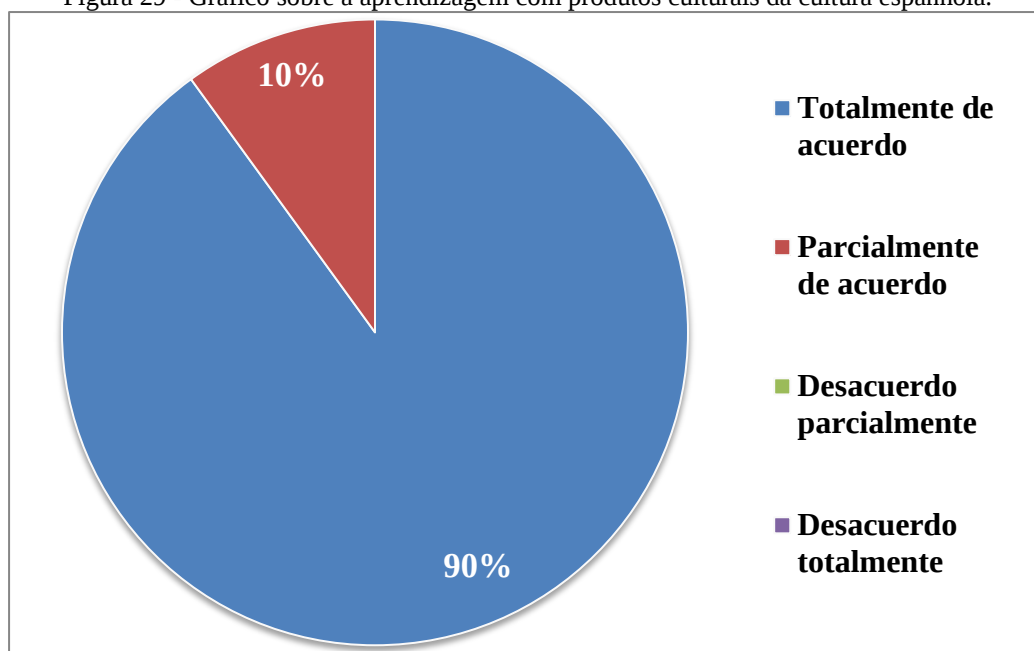


Fonte: Autoria própria.

Tais temas permitiram que os alunos fossem expostos a diferentes perspectivas e opiniões, o que os levou a refletir e questionar suas próprias visões de mundo. Além disso, a abordagem de temas críticos "permite que os alunos se conectem com a realidade e desenvolvam habilidades para analisar e interpretar informações em diferentes contextos" (Cassany, 2018). Em resumo, a análise do gráfico e a visão dos especialistas mostraram que o ensino de língua espanhola foi integrado a temas críticos, e os alunos puderam ampliar suas habilidades de pensamento crítico e cidadania.

A análise do gráfico apresentado na Figura 29 revela uma experiência significativa de aprendizagem com produtos culturais da língua espanhola, na qual 90% das respostas obtidas foram totalmente de acordo com a importância desses elementos na aprendizagem da língua e cultura. Porém, os 10% restantes não concordaram plenamente, apresentando uma experiência limitada com os produtos culturais apresentados. Tal resultado é relevante, pois indica que, de modo geral, a maioria dos alunos teve uma experiência positiva e considerável com obras de arte, música, culinária, comédia, filmes, sitcoms e memes, que foram trabalhados durante o curso de espanhol, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas mais avançadas.

Figura 29 - Gráfico sobre a aprendizagem com produtos culturais da cultura espanhola.

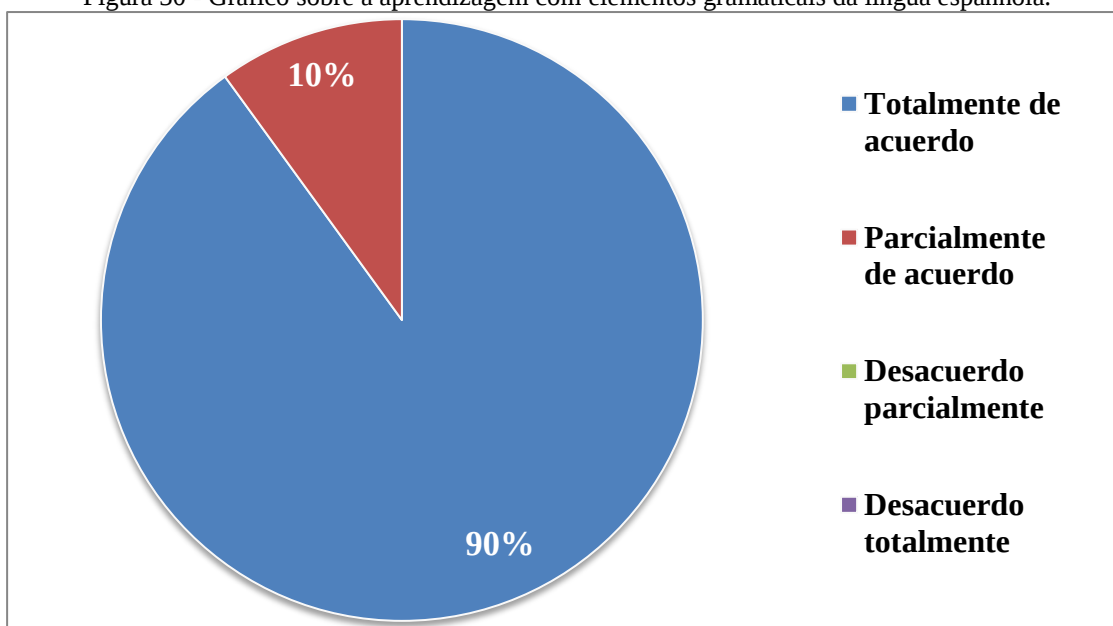


Fonte: Autoria própria.

De acordo com a BNCC (2017), é crucial que o ensino de língua estrangeira esteja ligado ao desenvolvimento da competência intercultural, permitindo aos alunos compreender diferentes formas de pensar e se comportar em contextos culturais distintos. Além disso, a utilização de produtos culturais autênticos pode enriquecer o vocabulário dos alunos e ajudá-los a compreender melhor as semioses presentes nessas produções culturais, o que veio a favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa (Cassany, 2020).

Com base no gráfico apresentado na Figura 30, verificou-se que a maioria dos alunos (cerca de 90%) concorda plenamente com a aprendizagem adquirida em relação aos elementos gramaticais da língua espanhola trabalhados nesta etapa. No entanto, 10% dos alunos tiveram dificuldades em aprender os tempos verbais do subjuntivo e os pronomes reflexivos em espanhol. Isso indica que, embora a maioria dos alunos tenha se saído bem na aquisição desses conteúdos, uma minoria ainda precisou de suporte adicional para superar suas limitações. Isso reforça que é imprescindível considerar a diversidade cultural e linguística dos alunos, bem como suas histórias de aprendizagem, para planejar atividades didáticas que atendessem as necessidades encontradas (Almeida Filho, 2012).

Figura 30 - Gráfico sobre a aprendizagem com elementos gramaticais da língua espanhola.



Fonte: Autoria própria

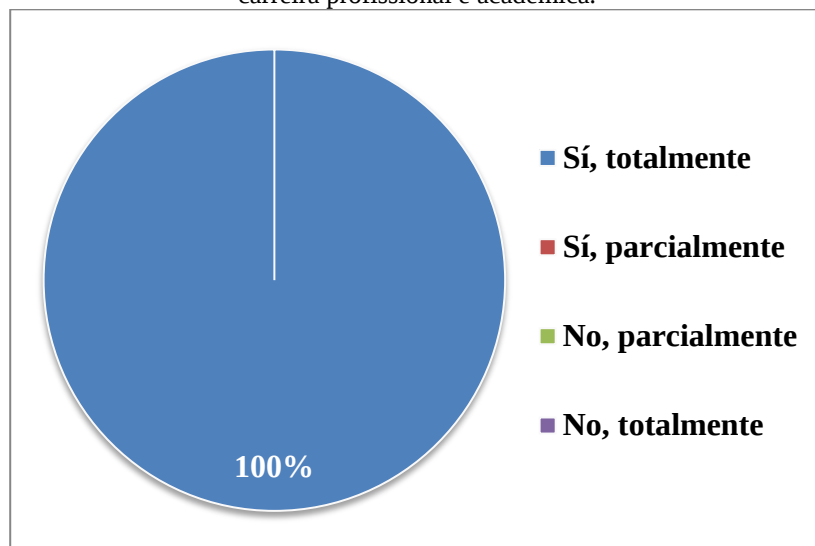
A partir desses gráficos, foi possível analisar os resultados à luz do conceito de competência comunicativa, que defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se limita apenas ao conhecimento das regras gramaticais, mas envolve também o conhecimento lexical, a produção e compreensão de diferentes tipos e gêneros textuais, bem como a habilidade de interpretar e produzir significados em diferentes níveis linguísticos. Além disso, esse conceito envolve a capacidade de interpretar adequadamente as intenções comunicativas do interlocutor e adaptar a linguagem ao contexto e ao público-alvo (Almeida Filho, 1993).

Portanto, para superar as limitações apresentadas pelos alunos no aprendizado dos tempos verbais do subjuntivo e dos pronomes reflexivos, foi necessário reajustar as atividades didáticas, incorporando jogos e explicações adicionais durante os encontros síncronos. Os jogos puderam ajudar os alunos a praticar o uso desses elementos gramaticais de maneira lúdica e divertida, enquanto as explicações adicionais esclareceram os conceitos e reduziram a confusão. Com isso, verificou-se que os ODAs conciliados com a abordagem de ensino possibilitaram a superação dessas dificuldades de aprendizagem, além de desenvolverem as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e escuta) dos alunos e promoverem uma reflexão sobre a língua alvo, como preconizado pela BNCC (2017).

Ao analisar os dados apresentados na Figura 31, constatou-se que o curso de espanhol transmídia fora do ambiente de aprendizagem foi altamente eficiente para os alunos, conforme evidenciado pelo gráfico. Todos os alunos que responderam ao formulário autoavaliativo relataram que o curso foi muito útil e significativo em diversas situações, tais como: "conversas com intercambistas de países cujo idioma oficial é o espanhol, compreensão do vocabulário relacionado à gastronomia, assistência a filmes e séries, compreensão de humor de memes em espanhol, e principalmente na comunicação em situações profissionais e acadêmicas, por

exemplo, escrita de dissertações, traduções de artigo, comunicação em momentos de mobilidade acadêmica, participação em eventos científicos internacionais".

Figura 31 - Gráfico sobre a eficiência do curso de espanhol transmídia fora do ambiente de aprendizagem e para carreira profissional e acadêmica.



Fonte: Autoria própria.

Os resultados mencionados corroboram com as ideias de Jenkins (2009), que defende a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas, e de Scolari (2018a), que destaca a relevância do aprendizado multimodal e transmídia no contexto educacional. Ademais, Rojo (2017) ressalta que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contemplar situações reais de uso da língua, de forma a desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, o curso ofereceu aos alunos uma experiência completa, que incluiu prática oral, escrita, leitura e compreensão, ampliando suas habilidades linguísticas e culturais.

De forma geral, os resultados indicaram que o curso avançou para além das aulas, e se mostrou como uma importante formação para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, em especial para a comunicação em situações profissionais, acadêmicas e de entretenimento. A análise dos resultados, em consonância com as reflexões dos autores supracitados, evidenciou a importância do ensino de línguas a partir de uma abordagem transmídia consolidada com a diversidade cultural e linguística do idioma espanhol.

Com base na Figura 32, pode-se afirmar que 100% dos alunos demonstraram interesse em participar do curso de espanhol transmídia em um nível avançado. Essa resposta positiva é resultado do sucesso das aulas anteriores, que foram criativas, didáticas, lúdicas, culturais, críticas e interessantes, visto que a transmidiação foi praticada e espalhada ao longo das aulas, por meio dos conteúdos de diversas mídias e plataformas, de forma que as mensagens fossem recebidas de maneiras diferentes e complementares (Scolari, 2018b).

Figura 32 - Gráfico sobre o interesse em participar do curso de espanhol transmídia em um nível avançado.



Fonte: Autoria própria

De acordo com os alunos, o curso de espanhol transmídia foi muito importante e eficiente, auxiliando-os em suas vidas profissionais, científicas e pessoais. Eles destacaram que as aulas contribuíram para o desenvolvimento cultural linguístico e crítico, além de possibilitar uma compreensão da função comunicacional e das intenções por trás de uma diversidade de mídias remixadas, produzidas e compartilhadas no ciberespaço. Isso destaca a importância da cultura participativa na era digital, na qual as pessoas são mais do que meros receptores de conteúdo, mas também produtores e remixadores (Jenkins, 2009).

Dessa forma, pode-se afirmar que este estudo obteve êxito considerável em meio ao cenário de ensino remoto compulsório decorrente da pandemia do COVID-19. O presente trabalho forneceu dados relevantes, materiais didáticos atualizados e apoio científico para o local de pesquisa, além de propiciar o desenvolvimento acadêmico do professor-pesquisador, contribuir para novas pesquisas na comunidade científica e colaborar com a educação e cultura do ensino de línguas, fornecendo informações importantes acerca do contexto do ensino remoto e do letramento transmídia.

Isso comprova que foi possível realizar pesquisa em um momento tão complexo e desafiador para a humanidade. Como aponta Moita Lopes (2006), “a pesquisa é um processo contínuo e necessário à construção do conhecimento científico”, e o presente estudo corrobora essa afirmação ao mostrar que é possível continuar produzindo conhecimento mesmo em contextos adversos, como nestes últimos tempos.

4.5. DISCUSSÃO TEÓRICA E TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A triangulação de dados surge como elemento fundamental nesta fase da pesquisa-ação, desempenhando um papel crucial ao proporcionar uma visão abrangente e confiável do objeto de

estudo, conforme evidenciado por Paiva (2019), e ao adotar uma abordagem linguística crítica alinhada aos pensamentos de Moita Lopes (2006).

Contudo, este capítulo se dedica à discussão das ferramentas empregadas para a geração de dados em ambientes digitais, expandindo o escopo para além do conhecimento linguístico analisado nos capítulos anteriores. A abordagem explorará questões vinculadas à criticidade e às práticas reflexivas na construção do pensamento crítico dos participantes desta pesquisa. Este enfoque permitirá uma interação com as produções e percepções dos alunos em relação ao curso e à prática da multimodalidade, bem como aos produtos socioculturais midiáticos adaptados como ODAs, os quais configuraram um protótipo digital e propiciaram o desenvolvimento do letramento transmídia no contexto da língua espanhola.

Portanto, o próximo passo consistirá na triangulação de informações investigativas por meio das diferentes ferramentas de geração de dados, que visou responder às perguntas de pesquisa previamente definidas na introdução deste trabalho, consolidando assim uma abordagem metodológica robusta e abrangente:

4.5.1 FERRAMENTAS UTILIZADAS NA TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Segundo Yin (2005) é de grande importância associar múltiplas fontes de dados na pesquisa para criar linhas convergentes de investigação. Logo, foi possível utilizar as fontes de dados recolhidos neste trabalho na sessão anterior por meio das ferramentas de geração de dados em ambientes virtuais de pesquisa, destacando-se o questionário digital, notas de campo, gravações de aula, fórum de discussão e formulário de autoavaliação. No entanto, nesta etapa, são verificados os aspectos de aquisição cultural e construção da criticidade dentro do idioma espanhol, conforme as informações a seguir:

I. Questionário Digital: Aplicado na fase "plano" do ciclo da PA, o questionário via *Google Forms* buscou compreender percepções, comportamentos dos alunos em relação a dispositivos e plataformas digitais. O objetivo foi avaliar o domínio dos participantes nesses canais, explorando seu impacto no pensamento crítico.

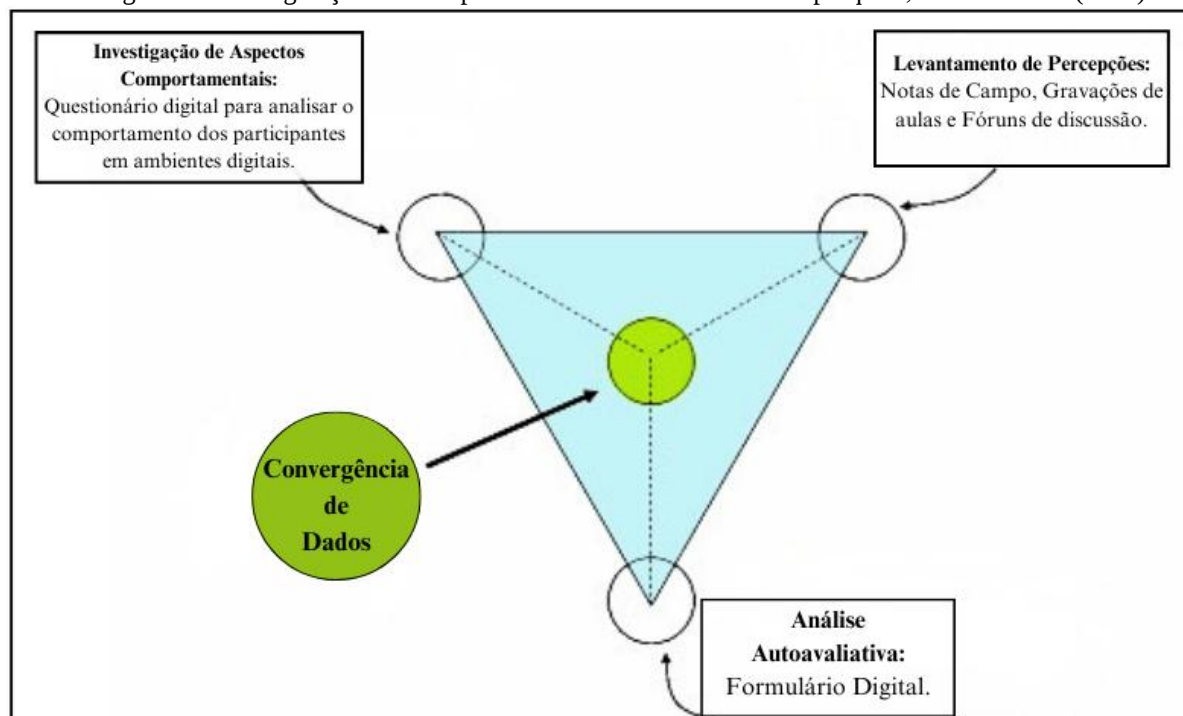
II. Notas de Campo e Gravações: Introduzidas na fase "ação" do ciclo da PA, ocorreram de forma síncrona no *Google Meet* e assíncrona no *Google Classroom*, gerando dados em tempo real durante debates e produções textuais nos "módulos" da SD. O objetivo foi diagnosticar o repertório sociocultural dos participantes e também reflexões e opiniões em relação aos direitos humanos.

III. Fórum de Discussão: Aplicado na fase "observação" da PA de formas assíncrona no *Google Classroom*, os alunos responderam a perguntas sobre conteúdos comunicativos e socioculturais nos "módulos" da SD. O objetivo foi verificar a produção do discurso verbal e não verbal e também o olhar crítico após análise da obra “*El Laberinto del Fauno*”, o documentário publicado pela @bbcmundo “¿Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso”, o Post do Instagram “Raças e Classes: O Caldeirão Latino-Americano”, uma releitura crítica da obra “*Guernica*”.

IV. Formulário de Autoavaliação: Incorporado durante a retomada da fase de "reflexão" da pesquisa-ação, que se alinha à etapa de "produção final" da sequência didática, o procedimento transcorreu por meio da plataforma *Google Forms*. A finalidade consistiu em avaliar a criticidade presente nos argumentos e o ponto de vista autoavaliativo dos alunos participantes em relação ao processo de aprendizagem ao longo do curso.

Neste contexto, o autor Moita Lopes (2006) afirma que a abordagem multifacetada, ou seja, realizada por meio de várias bases de dados, confere validade e confiabilidade à pesquisa, e enfatiza a triangulação como estratégia eficaz na confirmação dos resultados. Portanto, seguindo os parâmetros teóricos dos autores Yin (2005) e Moita Lopes (2006), o quadro subsequente ilustra o padrão da triangulação de múltiplos dados realizada nesta investigação.

Figura 33 - Triangulação de múltiplas fontes de dados utilizada na pesquisa, conforme Yin (2005).



Fonte: Autoria própria

A seleção das várias fontes de dados busca oferecer uma visão holística e aprofundada dos fenômenos estudados. Sendo assim, na próxima seção, a interpretação dos dados coletados

será apresentada, destacando a inter-relação entre a aquisição sociocultural e a construção da criticidade no processo de aprendizado do espanhol por meio das multimodalidade e do letramento transmídia.

4.5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS PÓS-TRIANGULAÇÃO

A exposição dos resultados provenientes dos instrumentos de coleta de dados em ambientes virtuais marca o início desta análise pós-triangulação. Como destacado por Moita Lopes (2006), a interpretação dos dados de uma pesquisa está inextricavelmente atrelada ao contexto teórico que os fundamenta, assim como à interpretação singular que o pesquisador confere a esses dados. Nesse sentido, a análise dos resultados desta pesquisa transcende a mera apresentação de números, adentrando a esfera crítica da verificação minuciosa das teorias previamente discutidas e aplicadas ao longo do estudo. Este capítulo, portanto, empreende uma organização cuidadosa dos resultados, considerando sua integração com as teorias subjacentes, conforme evidenciado nos dados a seguir.

I. Investigação dos aspectos comportamentais (Questionário Digital)

A triangulação dos dados coletados por meio do questionário digital revelou que o site *Google* é a plataforma mais utilizada pelos participantes da pesquisa, embora seja uma ferramenta útil para buscar informações, sua confiabilidade é questionável. Pois, a presença de diversas fontes de informação e comunicação sugere que os participantes utilizam uma variedade de canais para obter informações, indicando a necessidade de criticidade diante da proliferação de *fake news* (Silveira, 2019).

Ademais, o algoritmo do *Google* classifica informações com base em diversos fatores, mas a ausência de garantias quanto à precisão ou imparcialidade dos resultados destaca a necessidade de verificar a fonte antes de utilizar as informações. Segundo Silveira (2019), a atenção é uma moeda valiosa na era digital e destaca a influência das redes sociais e dos algoritmos de busca na formação da opinião pública. Logo, realizou-se uma reflexão de modo a desenvolver o senso crítico dos participantes para filtrar informações em meio à disputa pela atenção na *web*. Esses resultados reforçam a importância da educação linguística nas escolas e universidades, de modo que incentive o desenvolvimento da criticidade dos alunos para distinguir informações confiáveis de falsas advindas de sites tendenciosos.

II. Levantamento de Percepções (Notas de Campo e Fóruns de Discussão)

Desde as grandes navegações até a revolução industrial, atravessando a globalização do planeta e a revolução digital, fenômenos marcantes desencadearam mudanças significativas no cenário político, cultural e comportamental da humanidade. O estudo de eventos que moldaram o mundo, especialmente aqueles relacionados ao contexto da sociedade contemporânea, como crises ambientais, sociais, sanitárias e intelectuais, pode proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada da história. Quando esses eventos são representados no cinema, eles funcionam como uma vitrine da vida humana e podem oferecer excelentes insumos culturais e educativos para o ambiente escolar, estimulando a criticidade e a curiosidade dos estudantes (Napolitano, 2013).

Neste contexto, a obra cinematográfica *"El Laberinto del Fauno"* selecionada como narrativa “fonte” para o desenvolvimento do protótipo didático digital, apresenta riqueza cultural e atemporalidade. O filme apresenta a contextualização de eventos históricos e sociopolíticos da América Hispânica com a atualidade, tornando-se um ponto de partida ideal para a experiência didática no letramento transmídia, no âmbito da competência comunicativa e da criticidade no idioma espanhol. Ao analisar a obra, foi possível refletir sobre seus elementos comunicativos, multissemióticos e socioculturais, proporcionando um diálogo oportuno para contextualizar um Brasil imerso em crise política, marcado por desigualdades alarmantes que demandam reflexão e análise.

Logo, neste caso a triangulação dos dados foi proveniente das notas de campo e dos fóruns de discussão aplicados sobre os ODAs, como o websode *"El Laberinto del Fauno - Análisis"*, o documentário *"¿Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso"* e o Post do Instagram *"Raças e Classes: O Caldeirão Latino-Americano"*, revelou uma rica interconexão entre discursos verbais e não verbais, símbolos, expressões, gestos, tons, cores e formas, conforme evidenciado nos dados transcritos nas páginas 73 até 77 desta investigação.

Durante as discussões e análises, os estudantes demonstraram reconhecimento desses elementos, destacando ainda as relações intertextuais e semióticas, bem como a importância do contexto histórico e do discurso dos objetos selecionados. A análise confirmou a abordagem multimodal da aprendizagem, corroborando as ideias de Rojo (2012) sobre a aplicabilidade de ODAs no ensino de línguas. Tal prática evidenciou que esses objetos possibilitaram a exploração de diferentes sentidos, representações e interpretações, promovendo uma aprendizagem interativa e participativa.

Os resultados positivos dessa abordagem foram notáveis na capacidade dos alunos de identificar, conscientizar e refletir de maneira crítica sobre elementos socioculturais e multissemióticos presentes nas obras de arte, abordando questões como desigualdades sociais, preconceitos, fome e as consequências da guerra. A análise desses dados confirma que as práticas de letramento transmídia resultaram em aprendizagens significativas, proporcionando

espaço para reflexões críticas e engajamento em questões sociais e políticas de ações afirmativas.

III. Análise Autoavaliativa (Formulário Digital)

A triangulação dos dados, realizada por meio da aplicação da ferramenta digital de autoavaliação, promoveu uma "avaliação crítica da própria aprendizagem por meio da qual os aprendizes pudessem se conscientizar dos seus avanços e falhas" (CATO, 2010), alinhadas às especificidades do curso de espanhol transmídia. Essa abordagem permitiu a compreensão da linguagem como um espaço de reconstruções, negociações de sentidos e identidades plurais, sob a perspectiva do letramento crítico e transmídia, inserido no contexto do ensino remoto de espanhol do instituto de línguas de uma universidade pública.

Os relatos dos alunos destacaram a importância e a eficácia do curso de espanhol transmídia em suas vidas profissionais, científicas e pessoais. Eles ressaltaram que as aulas contribuíram significativamente para o desenvolvimento cultural, linguístico e crítico, proporcionando uma compreensão mais profunda da função comunicacional e das intenções subjacentes a uma variedade de mídias remixadas, produzidas e compartilhadas no ciberespaço. Essa vivência destaca que cultura participativa na era digital, enfatizada por Jenkins (2009), foi corroborada pelos resultados, evidenciando que os alunos não apenas consomem, mas também produzem, remixam e compartilham conteúdo digital de maneira significativa.

IV. Convergência Pós-Triangulação de Dados

A convergência dos dados triangulados destaca a importância das práticas de letramentos transmídia e multimodalidade textual no desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e comunicacionais. Essa constatação corrobora a abordagem de Yin (2005) sobre a necessidade de múltiplas fontes de evidências convergirem para fortalecer a confiabilidade dos resultados.

Os resultados indicaram que os alunos têm a tendência de utilizar canais digitais consolidados para obter informações e entretenimento. Contudo, foi crucial conscientizá-los sobre a manipulação e falta de veracidade em plataformas populares, como *Twitter* e *Google*, devido à presença de conteúdos controlados por algoritmos e robôs mal-intencionados (Silveira, 2019).

Os alunos foram desafiados a questionar as fontes de informações, analisar conteúdos com maior atenção e criticidade, desenvolvendo habilidades analíticas embasadas em dados científicos. As produções realizadas não apenas demonstraram a habilidade de utilizar estruturas textuais, como conectivos argumentativos, tópicos frasais, argumentos científicos e de

autoridade, mas também contribuíram para identificar a intenção comunicativa de cada mídia analisada ao longo das aulas.

Os procedimentos de triangulação de dados fortaleceram a eficácia da abordagem transmídia e multimodal da aprendizagem, alinhando-se às ideias de Rojo (2012) ao incorporar ODAs no ensino de línguas. Os resultados evidenciaram a habilidade dos alunos em refletir criticamente sobre elementos socioculturais e multisemióticos. Adicionalmente, seguindo a concepção de avaliação crítica da própria aprendizagem proposta por Cato (2010), os depoimentos dos alunos coletados por meio da autoavaliação destacam a significativa contribuição do curso de E/LE para o desenvolvimento cultural, linguístico e crítico.

Dessa forma, os resultados da triangulação de múltiplas fontes de dados reforçam a pertinência e a eficácia da abordagem adotada, evidenciando não apenas ganhos linguísticos, mas também um enriquecimento profundo do conhecimento contextual e crítico por parte dos alunos. A conscientização sobre os desafios do ambiente digital e a capacidade de análise crítica foi aprimorada, preparando os alunos para uma participação mais informada e reflexiva na sociedade digital contemporânea.

Contudo em um cenário desafiador de ensino remoto, este estudo se destaca ao fornecer dados valiosos, material didático atualizado e apoio científico. Contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico do professor-pesquisador, mas também promove novas pesquisas na comunidade científica, destacando a importância do processo de construção do conhecimento científico (Moita Lopes, 2006).

Sendo assim este trabalho reafirma a viabilidade da pesquisa-ação mesmo em momentos adversos, oferecendo uma visão otimista em meio a desafios globais, como a pandemia do COVID-19. O comprometimento dos alunos e os resultados positivos obtidos corroboram a eficácia do letramento transmídia no ensino de línguas estrangeiras, destacando seu potencial na era digital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em duas seções distintas. A primeira seção tem como objetivo responder às perguntas de pesquisa, enquanto a segunda busca elucidar as contribuições desta investigação acadêmica.

5.1 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

O foco deste trabalho é a investigação do ensino do espanhol por meio da abordagem dos letramentos transmídia e da multimodalidade textual, bem como o impacto NTDICs e das redes sociais na construção da discursividade e do pensamento crítico dos estudantes, e foi orientado pelas seguintes indagações: 1) Como as práticas de letramentos transmídia e a multimodalidade textual beneficiaram o desenvolvimento da competência comunicativa em E/LE dos alunos participantes? 2) De que maneira o paradigma de aprendizagem digital e interativa contribui para desenvolver as habilidades comunicacionais com enfoque crítico dos alunos de E/LE?

No desenvolvimento desta pesquisa-ação de base qualitativa, os dados foram coletados por meio de ferramentas de coleta em ambientes digitais de ensino ao longo das aulas remotas (síncronas) e atividades pedagógicas (assíncronas), culminando na construção do protótipo didático digital como resultado materializado deste estudo.

A seguir, abordaremos as duas perguntas que norteiam esta investigação.

5.1.1 COMO AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS TRANSMÍDIA E A MULTIMODALIDADE TEXTUAL BENEFICIARAM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM E/LE DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Diante das dificuldades linguísticas inicialmente identificadas nos alunos, abarcando aspectos como concordância, ortografia e uso de preposições e conjunções, é notável o progresso alcançado ao longo das atividades do protótipo didático digital. Esta evolução evidencia não apenas a superação das limitações, mas também a compreensão aprofundada dos propósitos e recursos comunicativos relacionados à narrativa fonte. A aplicação da abordagem progressiva proposta por Schneuwly e Dolz (2004) mostrou-se eficaz na aprimoração da produção comunicativa e linguística dos alunos, enquanto as atividades didáticas, como vídeos, exercícios interativos e jogos, desempenharam um papel fundamental na evolução das limitações.

Ao trabalhar com os módulos da SD, os alunos não apenas demonstraram domínio dos elementos estruturais e linguísticos, mas também revelaram coerência na escrita e habilidade argumentativa, utilizando estratégias apropriadas ao contexto comunicativo, conforme destaca Koch (2018). Além disso, a análise do fórum de perguntas evidenciou a familiaridade dos alunos com textos expositivos, identificando elementos linguísticos e estruturais nos discursos digitais. A incorporação de jogos e explicações nos encontros síncronos foi crucial para superar limitações no subjuntivo e pronomes reflexivos, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e a manifestação de uma abordagem crítica em temas como governos autoritários e desigualdade de classes.

Os resultados apontam para a relevância das NTDICs e da prática real da língua estrangeira no ambiente digital e interativo de ensino. O curso não apenas proporcionou uma

experiência abrangente aos alunos, ampliando suas habilidades linguísticas e culturais, mas também impulsionou de maneira significativa a competência comunicativa no nível intermediário II do idioma espanhol. Nesse contexto, as práticas de letramentos transmídia e a multimodalidade textual surgiram como instrumentos cruciais para a efetivação desse avanço, moldando não apenas a proficiência linguística, mas também a visão crítica e cultural dos estudantes.

5.1.2 DE QUE MANEIRA O PARADIGMA DE APRENDIZAGEM DIGITAL E INTERATIVA CONTRIBUI PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES COMUNICACIONAIS COM ENFOQUE CRÍTICO DOS ALUNOS DE E/LE

A abordagem transmídia adotada nesta pesquisa considerou o contexto da cultura colaborativa, utilizando diversas mídias e dispositivos para aprimorar a experiência de aprendizagem. Este método revelou-se eficaz na promoção de uma imersão interativa, proporcionando aos alunos insumos linguísticos, comunicativos e socioculturais que os aproximaram da cultura e da língua alvo de maneira lúdica e contextualizada.

Os resultados revelaram uma tendência dos alunos em acessar canais consolidados; entretanto, destacou-se a importância de conscientizá-los sobre a manipulação e falta de veracidade em plataformas amplamente utilizadas, como Twitter e Google, devido à presença de conteúdos manipulados e controlados por algoritmos e robôs (bots) com fins de monetização. Isso resultou na criação de um panorama educativo mais dinâmico, o qual instrui os alunos a buscar informações verificadas em plataformas digitais e sites de confiança.

A implementação dos ODAs estimulou reflexões e atividades educativas com viés crítico. Os alunos foram desafiados a questionar as fontes de informações, analisar conteúdos com maior atenção e criticidade, e desenvolveram habilidades analíticas embasadas em dados científicos. Além disso, as produções realizadas evidenciaram a capacidade de utilizar estruturas textuais como conectivos argumentativos, tópicos frasais, argumentos científicos e autoridade, contribuindo para uma comunicação mais coesa e persuasiva.

Essas atividades também proporcionaram uma aquisição significativa de repertório histórico, sociocultural e multissemiótico da língua alvo. Os alunos foram expostos a conteúdos que transcendiam a mera compreensão linguística, enriquecendo sua compreensão do contexto cultural e social associado à língua espanhola.

Dessa forma, concluímos que a abordagem de ensino fundamentada nos letramentos transmídia e na multimodalidade textual, aliada ao paradigma de aprendizagem digital e

interativa, contribuiu substancialmente para o desenvolvimento de habilidades comunicacionais críticas em alunos de E/LE.

5.2 CONTRIBUIÇÕES

Em síntese, o curso de espanhol de nível intermediário II, estruturado pedagogicamente com base nos letramentos transmídia, na multimodalidade textual e na educação linguística crítica, revelou-se uma experiência eficaz na promoção da competência comunicativa dos alunos. As aulas remotas, ministradas por meio das NTDICs, proporcionaram um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a construção da criticidade frente às ferramentas digitais. A constatação do impacto positivo das NTDICs na formação dos discentes ressalta a importância de orientação e curadoria adequadas por parte dos educadores.

Ao evidenciar que, mesmo com habilidades prévias em NTDICs, muitos alunos permanecem inábeis e carentes de criticidade sem a devida orientação, destaca-se o papel crucial das práticas de letramento crítico. Estas não apenas equipam os estudantes com recursos essenciais para a navegação no universo digital, mas também ampliam suas competências comunicativas, fomentando o pensamento crítico diante de discursos tendenciosos no ciberespaço.

A construção do protótipo didático digital ao longo das aulas, seguindo os ciclos metodológicos da PA, representa não apenas um resultado tangível deste trabalho, mas também uma materialização prática das teorias e abordagens pedagógicas exploradas. Assim como caráter etnográfico da pesquisa, foi evidenciado pelos questionários investigativos e autoavaliativos, forneceu não apenas informações valiosas para o contexto específico do instituto de línguas, mas também contribuições relevantes para a comunidade científica. Assim, esta pesquisa não apenas amplia o entendimento sobre o impacto das práticas de letramento transmídia na educação linguística, mas também oferece subsídios concretos para aprimorar o ensino de línguas na era digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. **A tecnologia precisa estar presente na sala de aula.**

Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-na-escola-618016.shtml>>. Acesso em: 24/07/2022.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2005). **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O ensino de línguas em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino remoto.** Revista Eletrônica de Língua e Literatura Portuguesa, n. 25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/relin/article/view/43495/26725>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BARBOSA, J. P.; ROCHA, C.H., MOURA, E. **Letramentos e Linguagens em Movimento: Festschrift para Roxane Rojo.** Campinas: Pontes Editores, 2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001. 258 p

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2013. 133 p

BNCC - Base Nacional Comum Curricular. (2017). Brasília: Ministério da Educação.

BURNS, A. **Action research.** In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2005. p. 241-257

CÂMARA, N. S. Transmedia Literacies in Professional Qualification Practices. **International Journal of Humanities and Social Science Invention**, v. V, p. 1-6, 2016

CASSANY, D. (2012). **En_línea: leer y escribir en la red.** Barcelona: Anagrama, septiembre de 2012. Colección Argumentos, núm. 41.

CASSANY, D. (2015). **Trasposición didáctica al español de un proyecto transmedia literario**. El turista accidental de Anne Tyler. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20(2), 243-258.

CASSANY, D. (2020). **Enseñanza de lenguas en línea**. In L. Armengol, & E. Vila (Eds.), La enseñanza de lenguas en la era digital (pp. 57-70). Barcelona: Octaedro.

CASTRILLO, M. D. **La enseñanza del español con fines específicos: del enfoque por tareas al enfoque por proyectos**. Universidad de Granada, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ESPN. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fiocruz. **Orientações sobre Ética de Pesquisa em Ambientes Virtuais**. Disponível em: < https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/orientacoes_etica_pesquisa_ambiente_virtual.pdf>. Acesso em: 28/04/2023.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias motivacionais para aulas de espanhol**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

FERREIRA, L. M. M. et al. **Uso de ferramentas digitais para coleta de dados em pesquisa: revisão integrativa**. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, v. 21, n. 3, p. 1-11, 2020.

GARCÍA, A. Coleta de dados em uma pesquisa-ação sobre o ensino de espanhol remoto. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2021. São Paulo: ABED, 2021. p. 123-128.

GEA, D. A. de P. de. **Música na prática docente como estímulo ao aprendizado da Língua espanhola**. Universidade Federal da Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso. 49 págs. 2013.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020

KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **Participatory Action Research: communicative action and the public sphere**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). The Sage handbook of qualitative research, 3. ed. 2005.

KOCH, I. V. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. (2020a). **Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. Routledge.

KUMARAVADIVELU, B. (2020b). **O ensino de línguas no ambiente remoto: adaptação de metodologias e materiais didáticos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 20(2), 9-28.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2nd edition**. New York: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J. . **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas**. In: Christine Nicolaidis; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2012.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010.

LIMA, L. **O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural.** Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras. Salvador: EDUFBA, p. 173-191, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 19ª edição. São Paulo: Ed. Cortes, 2008.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial.

MARCUSCHI, L. A. (2010). **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In A. M. Kauffmann, E. F. S. Koike, & K. M. A. da Silva (Eds.), *Ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira: reflexões para a formação do professor* (pp. 109-124). Campinas: Mercado de Letras.

MARQUES, A. L. S. **Competências digitais e práticas de ensino de PLE a hispanofalantes em contexto universitário online de emergência.** *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 70-82, jan. 2021.

MONTE MÓR, W. **Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica.** In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil.* São Paulo: Pá de Palavras, 2018. p. 265-278.

MORRIS, C. (1971). **Fundamentos da teoria dos signos.** São Paulo: Martins Fontes.

NAPOLITANO, M. **Cinema, histórias e cultura.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2013.

OPAS. Considerações para medidas de saúde pública relacionada a escolas no contexto da COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde**, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52682/OPASWBRACOV19-2020112_por.pdf>.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2022. Disponível em Acesso em 25/04/2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 72-78.

RAMACHANDRAN, V. S. ; HUBBARD, E. M. (2001) **Synaesthesia: A window into perception, thought and language**, *Journal of Consciousness Studies*, pp.8, 3-34.

RIOULT, N; MARRON, A; PEREIRA, T. **Aulas virtuais: uma discussão sobre a interação no aprendizado de língua estrangeira em tempos de pandemia.** *Signo*, v. 46, n. 85, p. 118-131, 2020.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escola@ conect@d@: Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SANTAELLA, L. (2007a) **Linguagens e códigos: a semiótica aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Editora Contexto, 184p.

SANTAELLA, L. (2007b) **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Editora Paulus, 468p.

SANTAELLA, L.A **Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal**. Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP- Departamento de Computação/FCET/PUC-SP ISSN,v.2176,2010.

SANTAELLA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior Unicamp, v.9,p.19-28, 2013.

SANTOS, M; ARAGÃO, R. C. **O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais**. Tabuleiro de Letras, v. 9, n. 2, p. 38-49, 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCOLARI, C. A. **Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2013.

SCOLARI, C. A. “ **Media evolution : algo más que un libro...**” Hipermediaciones, 2020.

SILVA, L. F. G. da; MENDES, M. das D. N. **Interdiscursividade e metadiscursividade no videoclipe Applause, de Lady Gaga**. Entrepalavras, v.5, n.1, p.31-46, 2015.

SCOLARI, C.A **Literacias transmedia: cultura participativa y nuevas formas de alfabetización**. Barcelona: Editorial UOC. 240p.

SCOLARI, C. A. (2018a) **Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2018. 183

SCOLARI, C. A. (2018b) **Economia da atenção: novas formas de produção e consumo de informação na cultura contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2018.

SCOLARI, C. A. **Ecologia dos meios: interfaces entre comunicação, tecnologia e cultura**. Editora Sulina, 2019

SILVA JÚNIOR, A. F. da. **Unidade Didática para a Aula de Espanhol no Contexto da Pandemia de COVID-19**. Revista Linguagens & Letramentos, v. 5, n. 1, p. 76-102, 2020.

SILVEIRA, S. A. **A noção de modulação e os sistemas algorítmicos**. In: SOUZA J; AVELINO, R; SILVEIRA S.A. (Org.). **A sociedade de controle. Manipulação e modulação nas redes digitais**. 1ed. São Paulo: Hedra, 2019.

SOUZA, W. G. de; BEZERRA, J. de J. **A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-14, jan. 2021.

STEFANI, V. C. G. de. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol.** Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. 238 págs. 2010.

STEPHENS, J. L. **Teaching culture and improving language skills through a cinematic lens: A course on Spanish film in the undergraduate Spanish curriculum.** Adfl Bulletin, v. 33, n. 1, p. 22-25, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Diretrizes para os Recursos Educacionais Abertos no Ensino Superior.** Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232852por.pdf>>. Acesso em: 28/04/2023.

UNICEF. Framework for reopening schools. **United Nations International Children's Emergency Fund**, 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Framework-for-reopening-schools-2020.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACCHI, V. J. **O Terreno Movediço da Educação Linguística Crítica.** In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo, SP: Parábola, 2018, p. 239 - 249.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**O ENSINO DE ESPANHOL BASEADO NO PROTÓTIPO DIDÁTICO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM OS LETRAMENTOS TRANSMÍDIA**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Prof. Rodolfo Aparecido Lemos**.

Nesta pesquisa, **buscamos coletar informações dos participantes com o intuito de analisar e obter evidências que demonstrem os efeitos e resultados que as atividades pedagógicas propostas pelo protótipo didático digital interativo irão produzir nos alunos participantes da pesquisa**. Especificamente, espera-se responder às seguintes questões desta investigação:

I – Verificar se houve aprimoramento das habilidades dos sujeitos para explorar as competências comunicativas da língua-alvo por meio de práticas de tradução, gestão e análise de conteúdos (textos multissemióticos e multimidiáticos), compartilhamento, armazenamento e, sobretudo, produção de conhecimento por meio da experiência com os letramentos transmídia.

II - Em termos epistemológicos, que contribuições a educação linguística crítica pode resultar no aperfeiçoamento das competências comunicacionais dos sujeitos participantes a partir de um paradigma de aprendizagem digital e interativa. Desse modo, a comunidade científica poderá compreender os benefícios da aplicabilidade do protótipo didático digital interativo integrado com o letramento transmídia e a educação linguística crítica, e o impacto que elas causam em discentes prossumidores da era da ubiquidade que passam a fazer uso de tais tecnologias em seus escopos educacionais diários.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador **Prof. Rodolfo Lemos**. Na sua participação, você terá contato com os seguintes procedimentos de pesquisa:

Fórum de discussão: Disponibilizado como atividade assíncrona no *Google Classroom*.

Questionário de verificação de interesses: Documento via *Google Forms* com o link do formulário disponibilizado no *Google Classroom*.

Notas de campo e gravações de aula: Registros e gravações das percepções e compreensões estimuladas pelas experiências vividas em situação de proximidade com os alunos-participantes ao decorrer do roteiro metodológico durante as atividades síncronas pelo *Google Meet*.

Questionário autoavaliativo: Essa autoavaliação terá a finalidade de verificar os conhecimentos alcançados e se houve aperfeiçoamento das competências comunicativas da língua meta. O link do formulário autoavaliativo será compartilhado via *Google Meet*.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Embora haja um risco mínimo do sujeito da pesquisa ser identificado ou de ter suas respostas compartilhadas, mesmo que por robôs automáticos, tais efeitos serão controlados e reduzidos; uma vez que, além do comprometimento do pesquisador em preservar o sigilo integral das informações, não serão solicitadas quaisquer informações pessoais capazes de identificá-lo, tais como números de documentos de identidade, e-mail ou outras que comprometam seu anonimato. Visto que a

política de proteção e segurança das plataformas digitais (*Google Forms*, *Google Drive*, *Google Classroom* e *Google meet*) selecionadas para este trabalho contam com a proteção contínua de uma das infraestruturas de segurança mais avançadas do mundo. **Essas defesas integradas detectam e impedem automaticamente as ameaças on-line, garantindo a proteção e o sigilo das informações e dados pessoais dos usuários participantes desta pesquisa.** O conteúdo gerado no decorrer das aulas virtuais será armazenado no *Google Drive* do pesquisador responsável por este trabalho, sendo ele **o único a ter acesso a tais arquivos.** Estes conteúdos serão mantidos apenas para a realização desta pesquisa, **sendo os mesmos eliminados imediatamente após o término da mesma.**

Você é livre para não participar ou deixar de participar da pesquisa **a qualquer momento** sem nenhum prejuízo ou coação. Nesta circunstância, caso não deseje estar da pesquisa, mas ainda assim opte por fazer o curso de espanhol, basta avisar o pesquisador responsável para **não ser incluído como participante da investigação.** Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ficar com você. Imprima-a.

Caso haja qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Prof. Rodolfo Lemos. IL - Instituto de Línguas - Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP – BR - CEP: 13565-905 - Telefone: (16) 3306-6747 - Email: institutodelinguas@ufscar.br**

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de São Carlos: **Email: propq@ufscar.br - Fone: (16) 3351-8028**
Pró- Reitoria de Pesquisa – ProPq, Rodovia Washington Luis s/n, km 235 - CEP: 13565-905 - São Carlos - SP

Ao clicar no botão "Continuar", você aceitará participar da pesquisa aqui descrita, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a) e será direcionado (a) para a próxima página, na qual se iniciará o questionário.

São Carlos,..... dede 20.....

APÊNDICE B

PROTÓTIPO Nº 1

CURSO DE ESPANHOL TRANSMÍDIA INTERMEDIÁRIO II

Protótipo nº1

Curso de Espanhol Transmídia Intermediário II



Professor : Rodolfo Aparecido Lemos



Ementa:



Este protótipo didático digital é destinado a todos os alunos e alunas de graduação e pós-graduação que tenham interesse em aprender a língua espanhola e entrar em contato com cultura hispânica e latino-americana por meio uma perspectiva histórica, étnica, artística, sócio cultural, crítica, linguística e transmidiática. Elaborado especialmente para os ambientes de aprendizagem remota e baseado nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), nos objetos digitais de aprendizagem (ODAs), nas plataformas contemporâneas de educação ubíqua e nos novos e múltiplos letramentos. Portanto, para dar início a este curso é necessário responder algumas questões para a formulação das atividades no decorrer das aulas.

Atenção! Responda o formulário abaixo pois é de grande importância para o desenvolvimento das atividades deste protótipo.

Cuestionario para
verificación de los
aspectos conductuales
de los estudiantes de IL
UFSCar en ambientes
de aprendizaje,

Clique na mãozinha para acessar o formulário de pesquisa:



Plataformas e Ferramentas Digitais:

É indispensável para a realização das atividades deste protótipo a utilização das seguintes plataformas virtuais:

Google Classroom (atividades assíncronas);

Google Meet (atividades síncronas);

Google Drive (armazenamento de materiais e atividades);

Google Forms (questionários e atividades didáticas).



Outras ferramentas digitais também serão utilizadas no decorrer das aulas: Sites e Aplicativos de tradução; Gramáticas on-line; Sites e Guias de Estudo de Espanhol; Artigos em PDF e similares; Jogos on-line; Vídeos; Música; Podcast; Áudios; Imagens; Posts; Infográficos e similares.





Atenção ⚠

Clique nas mãozinhas abaixo para acessar os tutoriais de uso das ferramentas digitais selecionadas para este protótipo.



Presentación

Aprender la lengua española significa estar preparado para entrar en contacto con las culturas de los países hispanohablantes, aprendiendo así a enfrentarse a otras formas de pensar, vivir y expresarse. Significa estar dispuesto a moverse y reinventarse través del contacto con los demás en una visión que entiende el aprendizaje de una lengua más allá de sus aspectos instrumentales y comunicativos, en el marco de una educación lingüística intercultural. De este modo, el prototipo de enseñanza digital se destina a todos los estudiantes de grado y postgrado matriculados en el curso de lengua española pre-intermedio II que estén interesados en ponerse en contacto con la cultura hispana y latinoamericana través de una perspectiva histórica, artística, sociocultural, crítica y lingüística. Teniendo en cuenta el escenario actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), los objetos digitales de aprendizaje (ODAs), las plataformas educativas ubicuas y los múltiples letramientos. Por tanto, las actividades didácticas se centrarán en los productos culturales digitales y en los géneros discursivos y textuales que servirán para trabajar contenidos comunicativos, lingüísticos y socioculturales de el idioma español. Y para empezar, les doy la bienvenida.

**¡ATENCIÓN!
¡ATENCIÓN!**

¡VENGA!

¿POR QUÉ?

LO SIENTO



¡HOLA!

GRACIAS

GUAY

¡OYE!

Haga clic en la manita para ver el teaser



Etapas 1:

Contenidos comunicativos:

- Estructura, elementos y funciones comunicativas de los tipos textuales narrativos (narración cinematográfica).

Contenidos lingüísticos o gramaticales:

- Formas, valores y usos del el pretérito imperfecto de subjuntivo;
- Conjunciones;
- Preposiciones.

Contenidos Socioculturales:

- Cine latinoamericano, música contemporánea y juego interactivo.



Narración:



La necesidad de contar historias tiene una larga tradición escrita de más de 5000 años; sin embargo, es una práctica bastante antigua que probablemente acompañó al ser humano desde su nacimiento. Esta ancestral práctica cultural permitió el desarrollo de la vida en sociedades, a tal grado que nos hemos acostumbrado a incluirla en nuestras conversaciones cotidianas sin detenernos a reflexionar en ella.

La narración es una sucesión de acontecimientos, en donde le ocurre “algo” a “alguien”. Es la expresión de un evento, organizado de una determinada forma, en donde uno o varios sujetos se transforman, a partir de una secuencia de acontecimientos, siempre vertida por una voz. En este sentido, debemos aclarar que esta modalidad discursiva está presente tanto en el ámbito **cotidiano** y **real**, como en el **ficticio**.

Dentro de una historia dirigida por un narrador, los personajes se desplazan a través de una sucesión de acontecimientos, mismos que son relatados por la voz narrativa al mando de los hechos; en algún momento de la historia, hay un suceso que transforma la ruta de los acontecimientos; todo esto ocurre necesariamente en unas coordenadas espaciales y temporales que el narrador puede explicitar o no, pero siempre existen de manera literal o sugerida.

¿Cómo se organiza una narración? Vea el siguiente esquema en la tabla:



Estructuración Narrativa:

Texto Narrativo:	
Intención comunicativa:	Relata hechos que pasan a los personajes.
Responde a:	¿Qué ocurre?
Tipos textuales:	Novelas, cuentos, fábulas, fanfics...
Tipos de palabras, características lingüísticas:	Verbos de acción

Narrador: la persona que cuenta los hechos. Pertenece al texto y es una creación del autor, con quien no debe confundirse. Es el filtro a través del cual se conocen los sucesos y las características internas y externas de los implicados en el hecho. Una narración puede estructurarse en distintas personas gramaticales: **primera, segunda y tercera persona del singular o plural.**

Narratario: El sujeto ficticio, creado también por el autor, al cual el narrador dirige la historia.

Punto de vista narrativo: perspectiva desde la que se cuenta la historia, suele ser dos tipos:

a) Interna: Se narra desde dentro de la historia en primera persona; **narrador protagonista:** el protagonista de los hechos es, al mismo tiempo, quien los cuenta; **narrador personaje secundario:** cuenta los hechos de los que es testigo.

b) Externa: Se narra desde fuera de la historia. Es el narrador quien explica, organiza y cede su voz a los personajes cuando lo cree conveniente; **narrador omnisciente:** lo sabe todo acerca de los personajes; **observador externo:** sólo cuenta lo que puede observar.

El discurso narrativo:

Es aquello que se relata; es fácil identificarlo, mediante a los hechos, respondiendo la siguiente pregunta:

¿qué se cuenta?

No es necesario hacer descripciones detalladas, sólo se necesita ceñirse a los acontecimientos. Las formas lingüísticas características de la narración son los verbos y los marcadores temporales, a través de los cuales se expresan las acciones que se suceden en el tiempo. Cuando el relato se detiene para explicar cómo es algo, se pasa a la descripción; y cuando se cede la palabra a los personajes aparece el diálogo (Estilo Directo, Indirecto o Monólogo).

a) Estructura externa: forma en que se distribuye el texto: párrafos, capítulos, partes, tratados, libros, secuencias, actos y escenas, titular y cuerpo.

b) Estructura interna: forma en que se organizan los contenidos. Suele dividirse en 3 partes:

Planteamiento: presenta el contexto (personajes, ambiente, lugares, circunstancias temporales...);

Nudo o desarrollo: conflicto, transforma la situación inicial;

Desenlace: resolución del conflicto, nueva situación estable.



El espacio y el Tiempo:

Espacio: el marco físico en el que se desarrolla la acción. A veces el espacio es más que un simple decorado: influye en los personajes y crea un ambiente que adquiere un papel protagonista.

Tiempo de la narración:

a) Externo: La época o el momento en el que se sitúa la historia. Puede ser explícito o bien deducirse del ambiente, los personajes, las costumbres, etc.

b) Interno: El tiempo que duran los acontecimientos narrados en la historia: Puede ser explícito o implícito, puede ocupar una vida o un día. El autor selecciona los momentos que juzga interesantes y omite aquellos que considera innecesarios (elipsis =saltos temporales).



Los Personajes:

El elemento fundamental de la narración; funcionan como el hilo conductor del relato, ya que son los agentes de los hechos. Tipos de personajes, según su grado de intervención en el relato:

a) Principales: los que ocupan la mayor parte del relato y conducen la acción. Entre éstos se encuentra el **protagonista**, el centro de la narración. Puede ser un individuo o toda una colectividad. En ocasiones se le opone un **antagonista**. Los protagonistas suelen ser personajes **redondos**, porque evolucionan a lo largo de la narrativa.

b) Secundarios: tiene menor presencia en el relato. Acompaña al protagonista, con quien se relaciona. Normalmente son personajes **planos**, que no evolucionan o responden a un arquetipo.

c) Incidentales o episódicos: forman parte del contexto. Su presencia es ocasional y su nivel de participación en la acción es mínimo.

Abajo sigue una explicación completa y práctica sobre el género textual narrativo.

Haga clic en las manitas y amplíe sus conocimientos sobre el género narrativo:



El Pretérito Imperfecto de Subjuntivo:

El pretérito imperfecto de subjuntivo es un tiempo verbal con diferentes funciones en la lengua española. **Se puede utilizar para expresar acciones de realización hipotética o incierta en el pasado, presente o futuro en relación con el momento de hablar, en oraciones de cortesía, exclamativas y en cláusulas reduplicativas.**

También es el único tiempo con dos desinencias: **-ra (hablara, comiera, viviera) y -se (hablase, comiese, viviese).**

La adopción de una u otra forma depende del país o la región. Según la Real Academia Española, existe una preferencia por la terminación **-ra** en América, aunque hay registros de **-se** en la lengua escrita. A su vez, el español europeo alterna las dos formas libremente. Mira los ejemplos a continuación:

- Ojalá **trabajara** desde casa.
- Me **gustaría** tener un trabajo que me **permitiera** vivir en cualquier sitio.
- No creo que **viviera** en una ciudad si **pudiera** teletrabajar.
- Y dudo que me **cansara** alguna vez del campo.
- ¡Quién **tuviera** una casita en medio de la montaña!



El pretérito imperfecto de subjuntivo

El pretérito imperfecto de subjuntivo se utiliza en oraciones subordinadas tras determinadas fórmulas. Da al enunciado un tono de cortesía o cautela. Aprende con Lingolia a emplear y conjugar correctamente el subjuntivo en español y practica en la sección de ejercicios.



WWW.LINGOLIA.COM

El pretérito imperfecto de subjuntivo

El pretérito imperfecto de subjuntivo se utiliza en oraciones subordinadas tras determinadas fórmulas. Da al enunciado un tono de cortesía o cautela....

A continuación te presentamos una explicación completa y práctica sobre los casos en los que el español rige el empleo del pretérito imperfecto de subjuntivo, así como las normas de conjugación para los verbos regulares e irregulares. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.

Haga clic en las manitas para acceder a la gramática online:



Palavra ausente Pretérito imperfecto de subjuntivo - Verbos irregulares



Uma atividade de conclusão em que você arrasta e solta palavras em espaços em branco dentro de um texto.



Fornecido por Wordwall

¡Ahora diviértete!

Accede al juego interactivo y ejercita tu potencial junto a tus amigos.

Haga clic en la manita para acceder al juego:



Preposiciones:

Las preposiciones son palabras invariables que sirven de nexo entre las diferentes partes de una oración e introducen complementos. Las preposiciones en español son: **a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía.** Mira los ejemplos abajo:

- Antón ha trabajado hoy **de** 8 **a** 16 horas.
- **Después del** trabajo, se ha ido **a** casa.
- **Delante de** la puerta, se ha dado cuenta **de** que se había olvidado las llaves **en** el trabajo.
- Para poder entrar **dentro de** la casa, ha tenido que buscar la copia **de** las llaves que está escondida **debajo de** la maceta **encima de** la puerta **detrás de** la casa.

Además de las preposiciones, existen las locuciones preposicionales (**después de, cerca de**), que son agrupaciones de palabras que juntas funcionan gramaticalmente como una preposición.

- Ejemplo: Pedro ha ido **a** la panadería **después de** estudiar.
Ella vive **cerca de** Málaga.



A continuación te presentamos unas tablas de explicación completa y práctica que reúnen las preposiciones y locuciones preposicionales de uso más frecuente en español. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.

Haga clic en la manita para acceder a la gramática online:



Las preposiciones en español

Las preposiciones en español son: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía. Son palabras invariables que sirven de nexo entre las diferentes partes de una oración e introducen complementos.



WWW.LINGOLIA.COM

Las preposiciones en español

Las preposiciones en español son: a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tr...

Vea los videos didácticos abajo para ampliar sus conocimientos sobre el uso de las preposiciones en español.



Haga clic en las manitas para acceder a los videos.

Ahora es el momento de aprender con la música, mira el video musical sobre las preposiciones:

Haga clic en la manita para acceder al video musical.



Las Conjunctiones:



Las conjunctiones establecen relaciones entre palabras u oraciones. Pueden ser **coordinantes**, si unen dos elementos de igual valor, o **subordinantes**, si establecen una relación de dependencia o jerarquía entre ellos.

- Ejemplos: Macarena está de vacaciones, **pero** su marido se ha quedado en casa.
Está en la playa porque quiere ver la puesta de sol.
Como le encanta el mar, ha pasado las vacaciones en el Mar Mediterráneo.

Las conjunctiones coordinantes vinculan elementos de igual valor que pueden ser palabras u oraciones completas. Según la interpretación que se haga de los elementos coordinados, las conjunctiones coordinantes se subdividen a su vez en diferentes grupos:

a) Conjunctiones copulativas: indican adición o agregación. Las conjunctiones copulativas en español son: **y... ni... ni...; tanto... como...; tanto... cuanto...; así... como...; igual... que...; lo mismo... que...; no solo..., sino..., también.**

- Ejemplo: Macarena es de Valencia **y** su marido de Murcia.



b) Conjunctiones adversativas: contraponen ideas o hacen una corrección o calificación. Las adversativas en español son: **pero, mas, sino (que).**

- Ejemplo: Macarena está de vacas, **pero/mas** su marido se ha quedado en casa.

c) Conjunctiones disyuntivas y distributivas: indican alternancia o elección. La conjunción disyuntiva en español por excelencia es: **o (u delante de o-, ho-).** Las distributivas se utilizan en pares: **o... o...; bien..., bien...; ya..., ya...; ora..., ora...; sea..., sea...; fuera..., fuera...**

- Ejemplo: Macarena pasea por la playa por las mañanas **o** por las noches.

Las conjunciones subordinantes introducen oraciones subordinadas que dependen de una oración principal. Por ejemplo:

a) Conjunciones causales: introducen una subordinada que expresa la causa o el motivo de la oración principal. Son: **porque, como**.

- Ejemplo: **Como** el marido de Macarena tiene que trabajar, se ha quedado en casa.

b) Conjunciones comparativas: introducen una subordinada que se compara a la oración principal. Son: **que, como si**.

- Ejemplo: Macarena viaja más a la costa **que** cuando era pequeña.



c) Conjunciones completivas: introducen una oración subordinada que cumple la función de sujeto, complemento directo o complemento preposicional. Son: **que, si**.

- Ejemplo: Creo **que** Macarena está de vacaciones.

d) Conjunciones concesivas: introducen una subordinada que expresa una objeción a lo que enuncia la oración principal. Son: **aunque, si bien**.

- Ejemplo: **Aunque** el marido de Macarena tiene que trabajar, ella está de vacaciones.

e) Conjunciones consecutivas: introducen una subordinada que expresa el efecto o la consecuencia de la oración principal. La más representativa es **que**.

- Ejemplo: Tenía tantas ganas de ver el mar **que** se fue de vacaciones.

f) Conjunciones condicionales: introducen una subordinada que expresa la condición con la que se cumple lo enunciado en la oración principal. Son: **si, como (+ subjuntivo)**.

- Ejemplo: **Si** Macarena **pudiera**, se mudaría a la costa.

g) Conjunciones finales: introducen una subordinada que expresa la intención o la finalidad de lo expresado en la oración principal. Son: **para que, a fin de que**.

- Ejemplo: Macarena se pone crema **para que** se le cure la quemadura.

h) Conjunciones ilativas: introducen una subordinada que expresa una consecuencia lógica de la oración principal. Son: **luego, conque, así que**.

- Ejemplo: Cristina está más morena, **luego** ha tomado el sol.



i) Conjunciones temporales: introducen una subordinada que permite ubicar la acción de la oración principal en el tiempo. Destacan **mientras y luego que**.

- Ejemplo: **Luego que** Cristina obtuvo una semana libre, se fue de vacaciones.

Locuciones conjuntivas:

Son la mayoría de conjunciones subordinantes son locuciones conjuntivas. El término locución conjuntiva designa a dos o más palabras que unidas adoptan la función gramatical de una conjunción. En función del tipo de palabras que se combinen, las locuciones conjuntivas se pueden clasificar en:

preposición + que: **porque, para que.**

adverbio + que: **aunque, ahora que, bien que, mientras que, siempre que; así que; ya que.**

participio + que: **dado que, puesto que, visto que.**

preposición + sustantivo + que: **a medida que, de forma que, de manera que.**

preposición + sustantivo + de + que: **a causa de que, a fin de que, en razón de que, en vista de que; antes de que.**

Las conjunciones en español

Las conjunciones establecen relaciones entre palabras u oraciones. Pueden ser coordinantes, si unen dos elementos de igual valor, o subordinantes, si vinculan elementos estableciendo una relación de dependencia entre ellos.



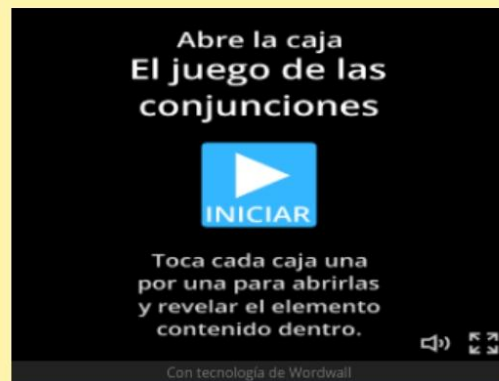
WWW.LINGOLIA.COM

Las conjunciones en español

Las conjunciones establecen relaciones entre palabras u oraciones. Pueden ser coordinantes, si unen dos elementos de igual valor, o subordinantes,...

En este enlace encontrarás una clasificación por significado de las conjunciones y locuciones conjuntivas que existen en español. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido y testar tus conocimientos.

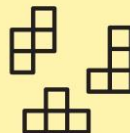
Haga clic en la manita para acceder a la gramática online:



¡Ahora diviértete!

En el enlace abajo, encontrarás un juego interactivo sobre las conjunciones para ejercitar tu potencial junto a tus amigos:

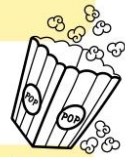
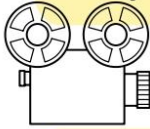
Haga clic en la manita para acceder al juego:



Etapas 2:

Producción y Actividades:

- Elaboración de un texto narrativo (sinopsis) presentando la película "El Laberinto Del Fauno".
- Formulación de una hipótesis sobre el final de la narración de la película para un debate durante la clase sincrónica.
- Análisis de la sinopsis del libro " El Laberinto Del Fauno" para identificar y clasificar las conjunciones presentadas en el texto.



Actividades

1) Ahora es el momento de poner en práctica sus conocimientos logrados en esta fase. Vea la película "**El Laberinto del Fauno**" y realiza las siguientes actividades a continuación:



Haga clic en la manita para ver la película.



2) Después de ver el film, escribe un texto que presente los elementos narrativos identificados en la obra, ejemplo:

- El narrador y el punto de vista;

- El espacio y el tiempo;

- Los personajes;

- El discurso narrativo;

- El uso del pretérito imperfecto de subjuntivo.



¡Ojo!

Recuerda que el tiempo verbal "pretérito imperfecto de subjuntivo" puede tener sentido de pasado, presente o futuro.

¡Atención!

Guarda el documento en la nube y comparte el archivo en la pestaña "actividades" de Google Classroom para que el profesor lo compruebe.

Haga clic en la manita para acceder directamente a la actividad propuesta:

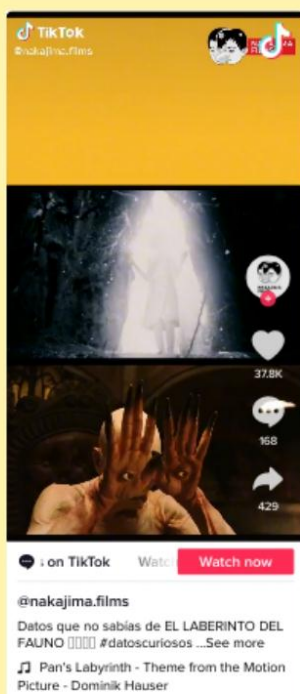


3) Una vez vista la película, piensa en una hipótesis que reflexione sobre las posibles interpretaciones de la obra: "El Laberinto del fauno".

- *¿Está todo en la mente de Ofelia?*
- *¿La película comienza con la imagen de Ofelia agonizando y termina también con su muerte?*
- *¿Es la película una alucinación de Ofelia durante su agonía?*
- *¿Parece corroborarlo que sólo ella ve el fauno y que se aparece únicamente de noche?*
- *¿O todo lo que sucede es real?*

Elabora su hipótesis y presenta sus ideas sobre la película por medio de una discusión con sus compañeros de clase durante el encuentro síncrono.

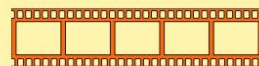
Para ayudarte a construir tu hipótesis sobre la película, accede al vídeo de tik tok y al podcast sobre datos curiosos de la narración "El laberinto del fauno" disponibles en los siguientes enlaces:



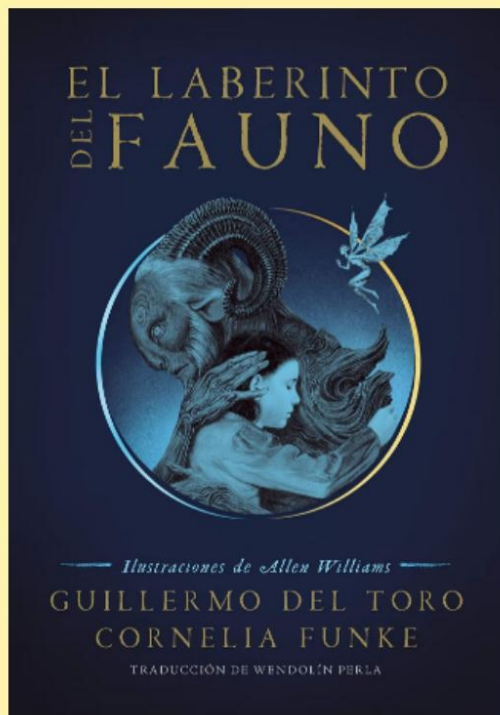
Haga clic en la manita para acceder directamente al podcast:



Haga clic en la manita para ver el tik tok:



4) Lea la sinopsis del libro **"El Laberinto Del Fauno"**. Busca en el texto conjunciones y locuciones conjuntivas. Después preséntalas y clasifícalas indicando su función en la frase.



Haga clic en la manita para acceder directamente a la sinopsis:



¡Atención!

Guarda el documento en la nube y comparte el archivo en la pestaña "actividades" de *Google Classroom* para que el profesor lo compruebe.

Haga clic en la manita para acceder directamente a la actividad propuesta:



Al director y escritor mexicano Guillermo del Toro le encanta el mundo de la fantasía. En *El laberinto del fauno* crea una deidad mitológica del bosque, el fauno, como personaje principal. Sin embargo, el bosque en el que vive el fauno sirve también como telón de fondo para un conflicto fratricida entre las fuerzas de derecha e izquierda después de la Guerra Civil española.

La acción de *El laberinto del fauno* se desarrolla en la España de 1944. Las tropas nacionales persiguen a sus enemigos, los rebeldes republicanos, que se esconden en el bosque. Su jefe, el capitán Vidal, es un militar fuerte y cruel cuyo objetivo es eliminar esa resistencia matando a los rebeldes sin piedad. Su esposa Carmen, que está embarazada, tiene una hija adolescente llamada Ofelia de su matrimonio anterior. El capitán está obsesionado con tener un hijo varón; así que no le interesa nada de lo que hace Ofelia. Esta se pierde en el mundo mágico del bosque que le revela un secreto increíble sobre su identidad.

El laberinto del fauno es un género mixto. El director logra entrelazar el mundo fantástico de Ofelia con la historia real de la caza de los republicanos. La chica sirve de puente entre las dos historias. Los sucesos que ocurren en el bosque, unas veces mágicos y otras reales, se complementan. El espectador tiene que saber que la obra contiene escenas horribles de tortura y asesinatos, en un mundo dominado por el miedo y la violencia. No se trata de un cuento de hadas para niños.

Módulo 1:

Contenidos comunicativos:

- Estructura, elementos y funciones comunicativas de los tipos textuales descriptivos (documental).

Contenidos lingüísticos o gramaticales:

- Clases gramaticales de sujeto;
- Voces verbales activas, pasivas y reflejas;
- Los grados de comparación de los adjetivos y adverbios en español.

Contenidos Socioculturales:

- Websódio sobre artes semióticas, panel de arte hispana, ilustración digital, música contemporánea y juegos interactivos.



Descripción:

La descripción es una de las tipologías textuales básicas en la vida escolar y el entorno cotidiano. Día con día, describimos los objetos, personas, situaciones de nuestras diversas actividades. Describir es un procedimiento mediante el cual se presenta un objeto, situación, persona, contexto real o imaginario, mediante la palabra, a otro individuo; tiene la misión de mostrar algo a otros, destacando sus propiedades extrínsecas e intrínsecas. Hay quienes podrían clasificarla como un texto que, con palabras, pone en presencia de alguien, algo real o imaginario.

En la escritura académica, estos requerimientos son constantes, sobre todo, cuando se trata de mostrar procedimientos, evoluciones históricas, marcos contextuales de un hecho científico o humanístico, etc. Por lo pronto, consideremos que una descripción tiene ciertas especificidades:

- a) Anclaje:** El nombre exacto de aquello que se describirá.
- b) Reformulación:** Utilización de otras palabras para expresar lo mismo (adjetivos comparativos).
- c) Caracterización:** Esta se compone de dos elementos del objeto a describir.
 - Partes: Segmentos en los que se puede dividir la cosa descrita.
 - Propiedades: Los elementos que caracterizan lo descrito
- d) Tipos de relación:** Se componen de dos aspectos.
 - Asociación: Se relaciona la cosa descrita con algo conocido.
 - Contexto: Universo en el que se encuentra la cosa.

Estructuración Descriptiva:



Veamos ahora qué características del texto descriptivo son necesarias conocer para saber mejor cómo es este tipo de redacción:

- Es muy variado, ya que se usa para **describir algo físico, como una persona, y también no físico, como un hecho histórico, una obra de arte...**
- Se usa el detalle, ya que se ha de transmitir al receptor información valiosa para que se haga una idea clara.
- **Sus funciones fundamentales son las de definir, explicar e incitar.**
- Se centra en aspectos fundamentales del elemento descrito, **como su misión, utilidad, sus especificaciones, su función o funcionamiento...**
- Se usan las comparaciones y las enumeraciones habitualmente.

- Otra de las características del texto descriptivo es que tiende hacia la objetividad, aunque esta no es una norma obligatoria.
- Predominan los adjetivos y los sustantivos.
- Es común la presencia de verbos copulativos.
- Los verbos suelen aparecer en presente o en pretérito, o sea, pasado.

.....

Haga clic en las manitas abajo y amplíe sus conocimientos sobre el género descriptivo:



Los Tipos de Sujeto:

Los tipos de sujeto están directamente relacionados con la participación, expresión y número que puedan tener en la oración.

Sujetos según su participación:

Sujeto agente: oraciones en **modo activo**, es decir que realiza la acción del verbo.

- Juan come fruta.
- Pepe está de fiesta.
- Ellos se bañan en el mar.



Sujeto paciente: aunque este tipo de sujeto se considera como un **complemento directo**, se da cuando las oraciones están en **modo pasivo**, es decir, sufre las consecuencias de la acción.

- Un conejo fue cazado por el zorro.
- Una mesa fue reparada por un carpintero.

En este caso, el zorro es el que realiza la acción de cazar el conejo, pero por la manera en la que está estructurada la oración el zorro sería un sujeto paciente. Porque, aunque es quien realiza la acción, ocupa el lugar de ser un complemento dentro de la oración.

Sujetos según su expresión:

La expresión del sujeto es una de sus cualidades fundamentales, dentro de este tipo también encontramos dos formas en las que se presenta:

Sujeto expreso: se da cuando el sujeto **aparece explícitamente** en la oración:

- **Camila** está en su casa.
- **Yo** tengo dos caramelos.
- **Mi papá** está dormido.



Sujeto tácito: es cuando el sujeto **no aparece escrito** en la oración y lo podemos suponer por la persona en la que está conjugado el verbo:

- Viagé a Rusia. (En este caso el sujeto tácito es la primera persona singular “yo”).
- Caminó por el parque. (Con este segundo ejemplo, vemos que el sujeto es la tercera persona del singular, o sea “él” o “ella”).

Sujetos según su núcleo:

El núcleo en el sujeto se entiende como el sustantivo o pronombre que compone al sujeto: él, ella, yo, Pedro, el perro, etc. No obstante, este puede ser de dos tipos:

Sujeto simple: se da cuando la oración solo tiene **un núcleo**, es decir, un sustantivo o pronombre.

- **Él** come fruta.
- **El caballo** pasta en el potrero.
- **La niña** juega fútbol.



Sujeto compuesto: se da cuando la oración tiene más de un núcleo.

- **Él y ella** salieron a caminar.
- **Esta guitarra y esta batería** son míos.
- **La casa, el carro y la maleta** son de color gris.

En el enlace abajo encontrarás más informaciones sobre los tipos de sujetos gramaticales que existen en español. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido y testar tus conocimientos.

Haga clic en las manitas abajo para acceder al blog educativo y al vídeo didáctico:

Tipos de sujetos

SEGÚN SU PARTICIPACIÓN

- Sujeto agente: oraciones en modo activo, es decir, que realiza la acción del verbo. Ej: Juan come fruta.
- Sujeto paciente: el sujeto sobre el que se realiza la acción. Ej: El perro fue mordido por el perro.

SEGÚN SU EXPRESIÓN

- Sujeto conocido: se da cuando el sujeto aparece explícitamente en la oración. Ej: Camilo está en su casa.
- Sujeto tácito: el sujeto no aparece explícito en la oración y lo podemos suponer. Ej: Vió a Rusia.

SEGÚN SU NÚCLEO

- Sujeto simple: se da cuando la oración solo tiene un núcleo, es decir, un sustantivo o pronombre. Ej: Él come fruta.
- Sujeto compuesto: se da cuando la oración tiene más de un núcleo. Ej: Él y ella salieron a caminar.

Los 6 TIPOS de SUJETOS en castellano y su FUNCIÓN - [RESUMEN con VÍDEO!]

¡Aprende a ANALIZAR ORACIONES! En esta lección de un Profesor aprenderemos cuáles son los TIPOS de SUJETOS en castellano y qué función cumplen dentro...



Voces Verbales:

Las oraciones **activas y pasivas**, permiten describir un mismo acontecimiento contando con los mismos elementos pero otorgándoles un protagonismo diferente. Esta tabla ilustra la transformación de una oración activa en pasiva:

	Sujeto	Verbo	Complemento directo	Complementos	Complemento agente
Estructura activa	La ambulancia	conduce	al herido	al hospital.	
Estructura pasiva	El herido	es conducido		al hospital	(por la ambulancia).

Una oración **activa** identifica en primer lugar el sujeto de la acción, al que se da protagonismo, pues sirve de referencia para el resto de elementos de la oración.

- Ejemplo: *La ambulancia conduce al herido al hospital.*

En una oración **pasiva**, el sujeto no ejecuta la acción, sino que la recibe. Quien ejecuta la acción es el complemento agente, que en muchas ocasiones se omite.

- Ejemplo: *El herido es conducido al hospital (por la ambulancia).*



La voz pasiva refleja:

Las oraciones pasivas reflejas en español suelen evitarse en el lenguaje cotidiano y se reservan esencialmente para la prensa y los comunicados oficiales escritos. Con la misma función comunicativa que la pasiva, pero con una formulación más sencilla.

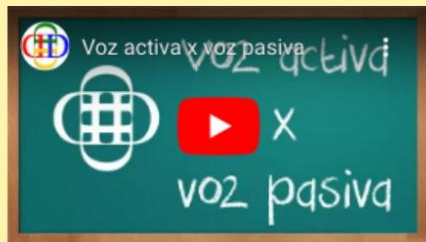


Ejemplos: Los testimonios *han sido recogidos*. → **voz pasiva**
Se han recogido los testimonios. → **voz pasiva refleja**

Las pasivas reflejas se asemejan a las oraciones pasivas, por las que reciben ese nombre. Lo que las caracteriza es el uso del pronombre se. Se utilizan cuando el sujeto de la oración no es una persona.

A continuación te presentamos una explicación completa y práctica sobre las voces verbales. En la sección de ejercicios del sitio web de gramática, puedes practicar lo que has aprendido. Vea los vídeos didácticos para ampliar sus conocimientos.

Haga clic en las manitas abajo para acceder a la gramática y a los vídeos didácticos:



La pasiva en español

Las oraciones pasivas antepone la relevancia de la acción al sujeto que la ejecuta. Se componen de unos elementos y una estructura particulares que puedes aprender fácilmente con las explicaciones que te proponemos. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.



WWW.LINGOLIA.COM

La pasiva en español

Las oraciones pasivas antepone la relevancia de la acción al sujeto que la ejecuta. Se componen de unos elementos y una estructura particulares que puedes...



Ahora es el momento de aprender con la música, vea y escuche el video musical de la canción **"Todo se transforma"** del cantante **Jorge Drexler** e identifica el uso de las voces verbales.



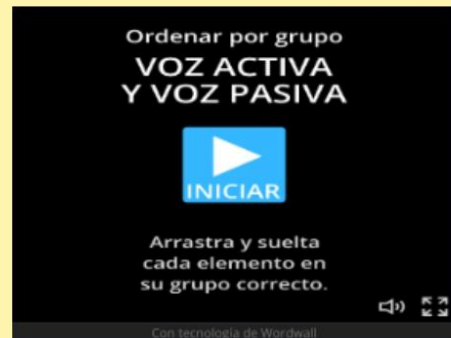
Haga clic en la manita para acceder al video musical.



¡Ahora diviértete! En el enlace abajo, encontrarás un juego interactivo sobre las voces verbales para ejercitar tu potencial junto a tus amigos:



Haga clic en la manita para acceder al juego:



Los grados de comparación de los adverbios y adjetivos:

Los grados del adverbio permiten establecer comparaciones entre el modo de darse la acción del verbo. Los adverbios que pueden graduarse son los **derivados y los adjetivales**. En español existen tres grados de comparación: **positivo, comparativo y superlativo**, que a su vez distingue entre el **superlativo absoluto** y el **superlativo relativo**.

Grado positivo:

El grado positivo es la forma básica del adverbio. Es decir, los adverbios en grado positivo denotan una propiedad que aparece sin intensificar.

- Ejemplo: María y Carolina corren rápido.



Grado comparativo:

El grado comparativo atribuye a la propiedad denotada por el adverbio una intensidad comparativamente mayor, menor o igual en relación con esa misma propiedad en otra persona o entidad.

Este grado se expresa utilizando los cuantificadores comparativos: **tan... como o igual de... que (igualdad)**, **más... que (superioridad)** o **menos... que (inferioridad)**.

- Ejemplos: María corre tan rápidamente/rápido como Carolina.
Clara corre más rápidamente/rápido que María.
María corre menos rápidamente/rápido que Clara.



Grado superlativo absoluto:

Con el grado superlativo, el adverbio denota una propiedad en su máxima intensidad. Algunos adverbios pueden usarse en la forma superlativa absoluta. El grado superlativo absoluto se forma suprimiendo la vocal final del adverbio y añadiendo la terminación **-ísimo**.

- Ejemplo: mucho → muchísimo / tanto → tantísimo.

A continuación te presentamos una explicación completa y práctica sobre los positivos, comparativos y superlativos así como las normas de usos. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.

Haga clic en la manita para acceder a la gramática online:



Los grados del adverbio en español

Los grados del adverbio permiten establecer comparaciones entre el modo de darse la acción del verbo. En español existen tres grados de comparación: positivo, comparativo y superlativo, que a su vez distingue entre el superlativo absoluto y el superlativo relativo.



WWW.LINGOLIA.COM

Los grados del adverbio en español

Los grados del adverbio permiten establecer comparaciones entre el modo de darse la acción del verbo. En español existen tres grados de...

Vea los vídeos didácticos abajo para ampliar sus conocimientos sobre el uso de los positivos, comparativos y superlativos en español:



Haga clic en las manitas para acceder a los vídeos.

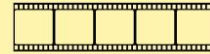


Actividad Módulo 1:

Ahora es el momento de poner en práctica sus conocimientos logrados en este módulo. Realiza las siguientes actividades según los enunciados abajo:



Haga clic en la manita para ver el websodio:



Haga clic en la manita para ver el documental:



1) Vea el websodio siguiente que presenta un análisis semiótico del discurso imagético promovido por la lectura crítica de los símbolos presentes en la obra "**El Laberinto del Fauno**". Disponible en *instagram* y en el canal *You Tube* de **@cinedaniellopez**.

2) El canal *You Tube* de la **@bbamundo** estrenó en abril de 2022 un documental que presenta un análisis descriptivo de la obra "**El Guernica -1937**". El video presenta la obra por medio de una perspectiva crítica y contextual. Vea el documental "**¿Qué Significa el Guernica? La Obra Maestra de Pablo Picasso**":

3) Ahora elige uno de los vídeos arriba analice y describa brevemente pasajes del discurso de los análisis presentados en los que se puedan identificar elementos del género descriptivo. Por ejemplo:

- Anclaje (**¿Qué tipo de descripción?**);
- Tipos de relación (**Contexto y asociación**);
- Caracterización (**Elementos metafóricos y símbolos**);
- Reformulación (**Usos de adjetivos y adverbios, comparativos y enumerativos**);
- Presente periodos de habla de los vídeos en los que sea posible identificar los **tipos de sujeto de la frase y también el uso de las voces verbales**.



¡Atención!

Después de elaborar su descripción, presente sus ideas por medio de una discusión con sus compañeros de clase y el profesor durante el encuentro sincrónico.

4) La obra "**Guernica**", pintada por Pablo Picasso en 1937, recibió en agosto de 2021 una relectura latinoamericana por la genialidad del artista digital **@renato_caetan.o** y se convirtió en la ilustración del artículo "**Raças e Classes: O caldeirão latino-americano**". Publicado por las redes sociales del periódico "**Le Monde Diplomatique Brasil**".

Ahora escriba un texto comparando las dos obras: "El Guernica" (original) y su relectura "**Raças e Classes: O caldeirão latino-americano**".

Llevando a cabo las acciones siguientes:

- Analizar la similitud de los discursos verbales y no verbales (símbolos, expresiones, gestos, colores, tonos y formas).
- Presentar elementos que ejemplifiquen la relación de los puntos de intertextualidad y también las diferencias entre las dos obras (contexto, historia y discurso de las imágenes).
- Utilizar los comparativos y superlativos para realizar tu análisis descriptivo.



Haga clic en la manita para ver la ilustración:



¡Atención!

Guarda el documento en la nube y comparte el archivo en la pestaña "actividades" de *Google Classroom* para que el profesor lo compruebe.

Haga clic en la manita para acceder directamente a la actividad propuesta:



Módulo 2:

Contenidos comunicativos:

- Estructura, elementos y funciones comunicativas de los tipos textuales expositivos (Informes).

Contenidos lingüísticos o gramaticales:

- Formas, valores y usos del imperativo afirmativo y negativo;
- Función, estructuración y usos del imperativo con los verbos reflexivos y los complementos directos e indirectos.

Contenidos Socioculturales:

- Periódicos y noticias de Latinoamérica, infografía de la salud, memes latinoamericanos.



Exposición:



Los textos expositivos son aquellos que buscan presentar, de forma objetiva y clara, un fenómeno de la realidad; consisten en presentar ante un público, especializado o no, una determinada realidad. Por tanto, exponer significa efectuar la manifestación objetiva de un contenido o tema, con la finalidad de que otros conozcan uno o varios aspectos de esa circunstancia, siempre de forma objetiva. Ahora bien, la exposición como modalidad discursiva tiene especificidades que nos permiten situarla como el discurso escrito que mejor expresa aspectos académicos, es decir, textos que buscan sistematizar conocimiento. A continuación, te mostramos las características generales de dicha estructura discursiva:

- a) Usa un lenguaje claro, preciso, denotativo y monosémico.
- b) Es usual la presencia de numerosos tecnicismos en esta modalidad discursiva.
- c) Posee una tendencia claramente objetiva, evita adjetivación innecesaria y juicios de valor sin sustento.
- d) Se privilegia el tiempo presente de indicativo para la construcción del discurso expositivo.
- e) Muestra el conocimiento del tema por parte del escritor; este bagaje se produce mediante la investigación, la lectura y el procesamiento de información, realizado de manera pertinente, honesta, organizada y adecuada, siempre enfocada a los fines que se persiguen.
- f) Destaca el conocimiento fundamental y la representación objetiva de las ideas.

g) Requiere la delimitación, definición o caracterización del asunto tratado.

h) Necesita mostrar, de forma organizada, los datos para la comprensión del fenómeno tratado, deben estar esquematizados lo mejor posible.

i) Siempre se privilegia el orden cronológico en la exposición: **inicio, desarrollo, cierre**, dadas las necesidades máximas de orden.

j) Se elige una estructura lógica **inductiva, deductiva o analógica** de lo particular a lo general y de lo general a lo particular o contrastando fenómenos similares o análogos. Así, podemos estructurar de lo individual a lo colectivo, de lo colectivo a lo individual, pero no de una parte de lo individual, seguido de una parte de lo colectivo y, posteriormente, regresar a una comparación, para después narrar un **suceso jocoso**.

k) Se procura la presentación de temáticas de calidad, actualidad y originalidad. Es deseable vincular los temas a exponer con las realidades a las que nuestro público se enfrenta. Esto no excluye los temas clásicos, sobre todo, en el área de las humanidades y las artes; lo idóneo es conectar el tema a exponer con el entorno actual.

l) La calidad de un texto expositivo se vincula con la seriedad con la que se aborda el asunto; si el tema tratado es producto de una reflexión y documentación, es lo correcto.



Estructuración Expositiva:



Texto Expositivo:	
Intención comunicativa:	Explica y transmite información de forma objetiva.
Responde a:	¿Qué e porqué es así?
Tipos textuales:	Textos científicos, artículos de divulgación, reportajes..
Tipos de palabras, características lingüísticas:	Lenguaje claro y directo.



Los textos expositivos se clasifican en inductivos, deductivos o analógicos y contienen esquemas de organización que corresponden a diversas estructuras expositivas. Ejemplo:

- **Cronológicamente:** El antes y el después de un fenómeno.
- **Por orden de de importancia:** Se inicia por lo fundamental y se gradúa hasta lo más accesorio.
- **Por comparación y contraste:** Se comparan dos hechos, acciones o ideas.
- **Por relación causa-efecto:** El origen del tema, idea o hecho y sus respectivas consecuencias.
- **A través de ejemplos y datos:** Éstos avalan el punto inicial.



Haga clic en la manita para ver el siguiente vídeo y ampliar sus conocimientos sobre el género expositivo:



El imperativo afirmativo y negativo:

El imperativo es un modo del español que utiliza el orador para dar órdenes, consejos o hacer peticiones a una o más personas de forma directa.

- a) Pasajero: Paremos un taxi. *¡Taxi!* (hacer sugerencias o propuestas)
- b) Conductor: *¡Subid!* (dar órdenes)
- c) Pasajero: *¡Llévanos a la estación!* (dar órdenes)
- d) Conductor: *Abrochaos los cinturones.* (dar órdenes)
- e) Pasajero: *Conduzcas rápido*, por favor. (hacer peticiones)
- f) Conductor: Si tienes prisa, *pide un taxi.* (dar consejos)



Un verbo en imperativo siempre puede acompañarse con palabras de cortesía, como «**por favor**». No obstante, no hay que olvidar que en español el tono en el que se dice algo comunica casi tanto como el contenido del mismo enunciado.

- Ejemplo: *¡Llévanos a la estación, por favor!*



Conjugación regular:

Las formas del imperativo en español existen para **la primera persona del plural (nosotros/-as)**, **la segunda persona del singular y del plural (tú, vosotros/-as)** y **las formas de cortesía en singular y en plural (usted/-es)**. Todas las formas del imperativo se conjugan sin el pronombre personal y en presente, correspondiendo en cada caso con las formas del indicativo o del subjuntivo.

2ª persona del singular "tú":

El imperativo afirmativo de la segunda persona del singular, tú, se conjuga como el presente del indicativo de la **3ª persona del singular**. Para el imperativo en forma negativa, se usa la **2ª persona del singular en presente del subjuntivo**. Vea los ejemplos en la tabla siguiente.

	Forma afirmativa (3ª persona del singular del indicativo)	Forma negativa (2ª persona del singular del subjuntivo)
hablar	¡Habla!	¡No hables!
aprender	¡Aprende!	¡No aprendas!
escribir	¡Escribe!	¡No escribas!

Conjugación irregular:

Con los verbos siguientes, el imperativo afirmativo de la segunda persona del singular, tú, se conjuga de manera irregular. Vea los ejemplos en la tabla siguiente:



infinitivo	imperativo
decir	di
hacer	haz
ir	ve
poner	pon
salir	sal
ser	sé
tener	ten
venir	ven

2ª persona del plural: vosotros/-as:

Para conjugar el imperativo afirmativo de la segunda persona del plural: **vosotros/as**, **se toma el infinitivo del verbo y se sustituye la r final por una d.**

Para la forma negativa se usa la **2ª persona del plural en presente del subjuntivo**. Vea los ejemplos en la tabla siguiente.

	Forma afirmativa (d por r)	Forma negativa (2ª persona plural del subjuntivo)
hablar	¡Habl <u>ad</u> !	¡No habl <u>éis</u> !
aprender	¡Aprend <u>ed</u> !	¡No aprend <u>áis</u> !
escribir	¡Escrib <u>id</u> !	¡No escrib <u>áis</u> !

Verbos Reflexivos:

El imperativo afirmativo de los verbos reflexivos se conjuga dejando el pronombre reflexivo unido al verbo. Hay que tener en cuenta las siguientes particularidades de la conjugación:

En la **1ª persona del plural se omite la s**;

- Ejemplo: ¡Abrochémonos el cinturón! (no: abrochémosnos)

En la **2ª persona del plural se omite la d**:

- Ejemplo: ¡Abrochaos el cinturón! (no: abrochados)



En el imperativo negativo, **los pronombres reflexivos se colocan entre la partícula de negación, no, y el verbo.**

- Ejemplo: No **te abroches** el cinturón.

Vea los ejemplos en la tabla siguiente:

Forma afirmativa		Forma negativa
¡Abróchate!	← abrocha + te →	¡No te abroches!
¡Abróchese!	← abroche + se →	¡No se abroche!
¡Abrochémonos!	← abrochemos + nos →	¡No nos abrochemos!
¡Abrochaos!	← abrochad + os →	¡No os abrochéis!
¡Abróchense!	← abrochen + se →	¡No se abrochen!

Si un **verbo reflexivo en imperativo** va además acompañado de un **pronombre de complemento directo**, **este se coloca inmediatamente después del pronombre reflexivo**, en la forma afirmativa, y entre el pronombre reflexivo y el verbo, en la forma negativa.

- Ejemplos: Abróchate el cinturón. → Abróchatelo.
No te abroches el cinturón. → No te lo abroches.



Imperativo + CD y CI:

Al formular un enunciado en imperativo utilizando además pronombres personales de complemento directo o indirecto, los pronombres deben colocarse inmediatamente después del verbo.

- Ejemplos: Cerrar la ventana. (CD) → Ciérrala.
Comprar un helado a ella. (CI) → Comprale un helado.
Comprar un helado a ella. (CD + CI) → Compraselo.

Si el enunciado es negativo, entonces los pronombres preceden al verbo.

- Ejemplos: No la cierres.
No le compres un helado.
No se lo compres.



Si el verbo es reflexivo, en el imperativo positivo primero se coloca el pronombre reflexivo pegado al final del verbo y, seguido, el pronombre de complemento directo.

- Ejemplo: Abrócharse el cinturón. (CD) → Abróchatelo. (2ª persona singular)

Si el imperativo es negativo, después de la partícula de negación primero va el pronombre reflexivo y luego el pronombre de complemento directo. Ejemplo:

- Ejemplo: No te lo abroches. (2ª persona singular)

A continuación te presentamos una explicación completa y práctica sobre el modo imperativo de los verbos, así como las normas de usos. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.

Haga clic en la manita para acceder a la gramática online:



El imperativo en español

El imperativo sirve para dar órdenes o hacer peticiones a una o más personas de forma directa. Aprende con Lingolia a conjugar los verbos en español en imperativo y pon a prueba tus conocimientos en el apartado de ejercicios.



WWW.LINGOLIA.COM

El imperativo en español

El imperativo sirve para dar órdenes o hacer peticiones a una o más personas de forma directa. Aprende con Lingolia a conjugar los verbos en...



Vea el vídeo didáctico abajo para ampliar sus conocimientos sobre las formas y los usos del imperativo regular e irregular en afirmativo y en negativo:

Haga clic en la manita para ver el vídeo didáctico y ampliar sus conocimientos sobre el modo imperativo:



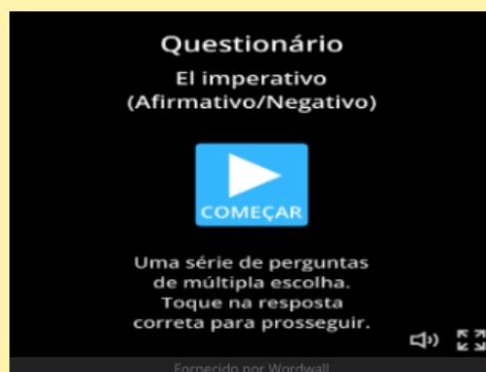
Ahora es el momento de aprender con la música, mira el vídeo de la canción "Súbeme la radio" del cantante Enrique Iglesias e identifica el uso de los verbos en modo imperativo:

Haga clic en la manita para acceder al video musical.



¡Ahora diviértete! En el enlace abajo, encontrarás un juego interactivo sobre el uso de los verbos en modo imperativo para ejercitar tu potencial:

Haga clic en la manita para acceder al juego:



Actividad Módulo 2:

Ahora es el momento de poner en práctica sus conocimientos logrados en este módulo. El texto expositivo se utiliza para introducir, discutir o explicar un tema. Es muy común en contextos académicos y escolares, como en clases, conferencias, entrevistas, seminarios. A continuación, sigue algunos tipos de textos expositivos, vea y lea con atención:

1) El canal YouTube de la @bbcmundo publicó en el 31 de octubre un informe sobre la elección del líder izquierdista Luiz Inácio Lula da Silva y su retorno a la presidencia brasileña. El video presenta 3 razones que explican científicamente su regreso a la presidencia 12 años después.

Vea el informe “3 claves del triunfo de Lula y su histórico regreso al poder en Brasil”:



Haga clic en la manita para ver el informe:



'El laberinto del fauno' se convierte en el meme de Donald Trump

La mezcla del cierre de Donald Trump y 'El laberinto del fauno' se convierte en uno de los memes más

2) La revista online @es_cinemanía publicó en enero de 2020 un artículo sobre la mezcla del cierre de Donald Trump y “El laberinto del fauno” que se convirtió en uno de los memes más comentados de internet.

Vea el post “El laberinto del fauno se convierte en el meme de Donald Trump”:

Haga clic en la manita para ver el meme:



3) En febrero de 2020, el sitio web de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) publicó una infografía sobre la prevención del Covid-19.

Vea la infografía “¿Qué devo hacer?”:



Haga clic en la manita para ver la infografía:



4) Realiza ahora las siguientes actividades propuestas en el foro de preguntas. En los textos presentados, ¿es posible identificar las características, elementos y estructura del género textual expositivo?, por ejemplo:

- **Conceptualización:** conceptos sobre un tema o asunto determinado.
- **Definición:** delimitación del tema de forma objetiva.
- **Descripción:** el análisis detallado del objeto de estudio.
- **Comparación:** distinción entre dos o más conceptos para aclarar y poner de manifiesto sus contradicciones o incluso aproximaciones.
- **Información:** conjunto de declaraciones capaces de añadir contenido al tema.
- **Enumeración:** elaboración de listas de elementos con explicaciones didácticas sobre el tema.
- La presencia de **verbos en modo imperativo**.

Elabore su respuesta y conteste al foro de preguntas:

Haga clic en la manita para acceder directamente al foro:



Módulo 3:



Contenidos comunicativos:

- Estructura, elementos y funciones comunicativas de los tipos textuales argumentativos (artículo de opinión).

Contenidos lingüísticos o gramaticales:

- Formas verbales y usos en el modo presente de subjuntivo;
- Los conectores discursivos;
- Marcadores de opinión.

Contenidos Socioculturales:

- Editorial sobre la película "El laberinto del fauno", música contemporánea, juegos interactivos.



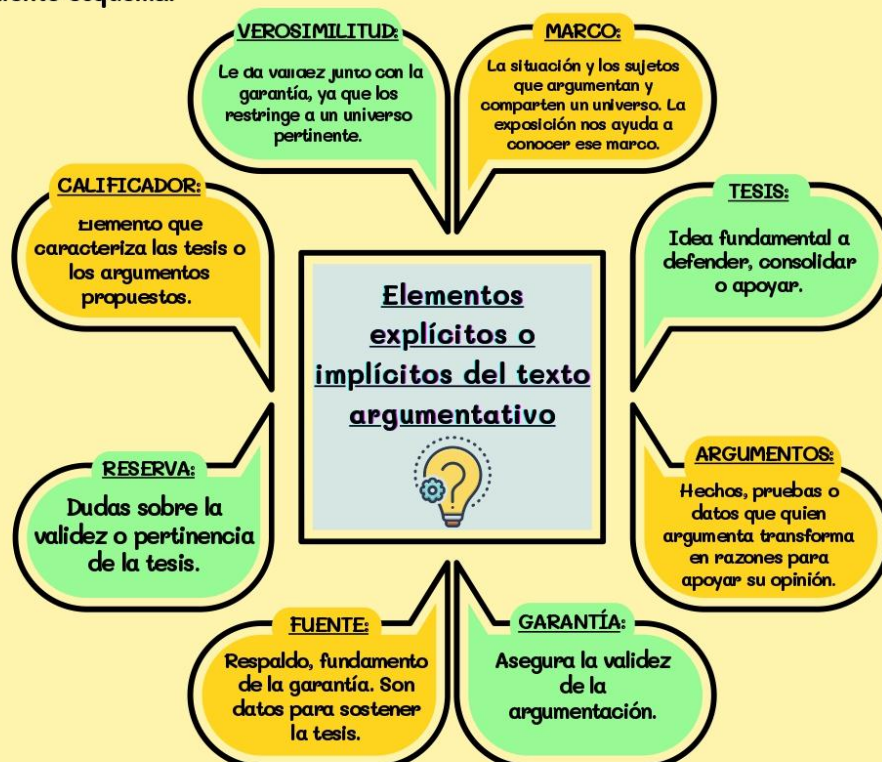
Estructuración Argumentativa:



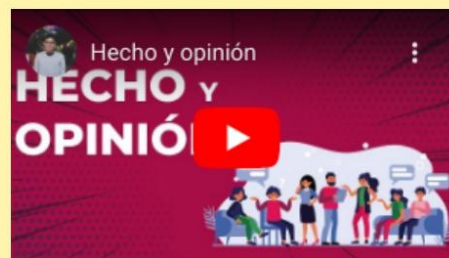
Por su parte, los textos argumentativos se centran en que nuestro interlocutor considere o apoye nuestras opiniones, juicios valorativos, posturas ideológicas, perspectivas estéticas, en fin, nuestro punto de vista respecto con una determinada realidad (Hernández, 2016); para ello, la argumentación debe echar a andar una compleja maquinaria de recursos estrechamente vinculados con la estructuración del pensamiento crítico.

La argumentación requiere del análisis para apoyar la postura del locutor o enunciador; esto sólo sucede si la opinión o postura, presenta respecto con esa parcela de la realidad de la que opinamos, está apoyada en hechos verídicos, en la exposición pertinente de informaciones.

Los elementos que constituyen la estructura de la argumentación se muestran en el siguiente esquema:



Haga clic en las manitas abajo para ver los vídeos y ampliar sus conocimientos sobre el género argumentativo:



El presente de subjuntivo:

El presente de subjuntivo es un tiempo del *modo subjuntivo* que se utiliza en enunciados que presentan un escenario **presente o futuro** por medio de una **percepción subjetiva**. Los enunciados en subjuntivo tienen la intención de poner de manifiesto la actitud o percepción del o de la hablante ante la información que expone, de manera que la verdad o falsedad del enunciado queda en segundo plano.

La expresión u oración que precede al verbo en subjuntivo indica que se trata de una percepción subjetiva del o de la hablante ante una determinada información.

- Ejemplos: Ojalá gane en el bingo esta tarde. → **percepción subjetiva, en subjuntivo**.
Nunca gano en el bingo. → **declaración, en indicativo**.

La conjugación en presente de subjuntivo en los verbos regulares:

Para conjugar un verbo en presente de subjuntivo hay que eliminar las terminaciones de infinitivo (-ar, -er, -ir) y añadir **-e, -es, -e, -emos, -éis, -en**, a los verbos acabados en **-ar** y **-a, -as, -a, -amos, -áis, -an** a los verbos que acaben en **-er/-ir**.

Persona	Terminaciones	-ar hablar	Terminaciones	-er aprender	-ir vivir
yo	-e	hable	-a	aprenda	viva
tú	-es	hables	-as	aprendas	vivas
él, ella, usted	-e	hable	-a	aprenda	viva
nosotros/-as	-emos	hablemos	-amos	aprendamos	vivamos
vosotros/-as	-éis	habléis	-áis	aprendáis	viváis
ellos/-as, ustedes	-en	hablen	-an	aprendan	vivan

En presente de subjuntivo, las terminaciones de los verbos acabados en **-ar** comienzan con **e** y las terminaciones de los verbos acabados en **-er/-ir** comienzan con **a**.

- Ejemplo: **ganar** → Ojalá gane en el bingo esta tarde.

La conjugación en presente de subjuntivo en los verbos irregulares:

Verbos	Conjugación irregular
<i>caber</i>	quepa, quepas, quepa, quepamos, quepáis, quepan
<i>dar</i>	dé, des, dé, demos, deis, den
<i>estar</i>	esté, estés, esté, estemos, estéis, estén
<i>haber*</i>	haya, hayas, haya, hayamos, hayáis, hayan
<i>ir</i>	vaya, vayas, vaya, vayamos, vayáis, vayan
<i>saber</i>	sepa, sepas, sepa, sepamos, sepáis, sepan
<i>ser</i>	sea, seas, sea, seamos, seáis, sean
<i>ver</i>	vea, veas, vea, veamos, veáis, vean



¡Ojo! En tiempo presente, el verbo **haber** solo se usa en la 3ª persona del singular en oraciones impersonales: *Espero que haya palomitas*.

La percepción subjetiva puede tomar varias formas:

Emociones y sentimientos:

Los verbos que exponen la emoción o el sentimiento del sujeto ante una acción o situación van seguidos de subjuntivo.

Verbos frecuentes: *lamentar, odiar, sentir, no soportar, temer.*

Verbos con pronombre personal de complemento indirecto (me/te/le/nos/os/les):
dar envidia, encantar, emocionar, extrañar, gustar, indignar, molestar, parecer bien/mal, poner nervioso/-a/-os/-as, sorprender, etc.

Seguidos de **que + subjuntivo** expresan una emoción o sentimiento de otra persona.

- Ejemplo: A mi amiga Catalina le encanta que sea tan positiva.

Seguidos de un **infinitivo** expresan una emoción o sentimiento sobre el mismo sujeto.

- Ejemplo: Me encanta viajar sola.



Deseos y voluntades:

Los verbos y fórmulas que expresan deseos, voluntades y preferencias van seguidos de subjuntivo.

Verbos y expresiones frecuentes: *esperar, desear, preferir, querer, soñar con, tener ganas de, (me, te...) gustaría, (me, te...) encantaría, etc.*

Seguidos de **que + subjuntivo** expresan un deseo del sujeto hacia otra persona.

- Ejemplo: Quiero que Catalina haga un viaje de mochileras por Europa conmigo.

Seguidos de un **infinitivo** expresan un deseo del sujeto.

- Ejemplo: Tengo ganas de hacer un viaje por toda Europa con Catalina.

¡Ojalá...!, ¡Que...!: Las expresiones de deseo *¡Ojalá...!* y *¡Que...!* van seguidas de subjuntivo y expresan un deseo para el presente o el futuro.

- Ejemplos: ¡Ojalá gane en el bingo esta tarde!
¡Que tengas suerte en el bingo!



Consejos, sugerencias, órdenes y peticiones:

Los consejos, recomendaciones, sugerencias, propuestas, órdenes, prohibiciones y peticiones de una persona a otra van seguidos de subjuntivo.

- Ejemplos: Todos nuestros amigos aconsejan que reservemos Italia para el final.
 No nos recomiendan que perdamos el tiempo con guías turísticas.

Verbos frecuentes: *(des)aconsejar, exigir, recomendar, sugerir, proponer, ordenar, prohibir, pedir, etc.*

Sí no se menciona la persona a la que va dirigido el consejo, recomendación, etc., se usa un infinitivo en la oración subordinada. Así se entiende que va dirigido a un público general.

- Ejemplo: Nuestra amiga Paula recomienda viajar en los trenes nocturnos.

Valoraciones:

Las construcciones con la forma **(no) es/está...** que van seguidas de subjuntivo. Estas expresiones valoran una acción o situación desde una perspectiva neutra.

- Ejemplo: Es necesario que elijamos pronto el destino para organizar el viaje.

Si el sujeto es general y no se menciona, se usa el infinitivo.

- Ejemplo: Es obligatorio comprar un billete de tren para cada desplazamiento.

En la forma afirmativa, van seguidas de **indicativo** las construcciones: **es cierto que, está claro que, está comprobado que, es evidente que, es obvio que, es verdad que.** **Pero:** en la forma negativa, estas mismas construcciones van seguidas de **subjuntivo**.

- Ejemplos: Está claro que algunos trenes son más caros que otros.
No está claro que esa página de billetes de tren sea de fiar.

Probabilidad e hipótesis:

Las fórmulas que expresan grados de probabilidad o una hipótesis sobre el presente o el futuro van seguidas de subjuntivo o de **indicativo** según cada caso.

Fórmulas	Indicativo	Subjuntivo	Ejemplos
quizá(s)*	x	x	Quizá <u>hagamos</u> un viaje por toda Europa.
tal vez*	x	x	Tal vez <u>hagamos</u> un viaje por toda Europa.
puede (ser) que		x	Puede que <u>hagamos</u> un viaje por toda Europa.
es (im)posible que		x	Es posible que <u>hagamos</u> un viaje por toda Europa.
posiblemente*, probablemente*, seguramente*	x	x	Posiblemente <u>hagamos</u> un viaje por toda Europa.
igual	x		Igual <u>hacemos</u> un viaje por toda Europa.
a lo mejor	x		A lo mejor <u>hacemos</u> un viaje por toda Europa.

¡Ojo! Las expresiones quizá(s), tal vez, posiblemente, probablemente y seguramente pueden ir seguidas de indicativo para hablar del pasado.

Opiniones negadas y duda:

Los verbos de opinión y de pensamiento van seguidos de subjuntivo solo cuando la oración principal está negada.

Verbos de opinión: **creer, estar seguro/-a/-os/-as de, parecer, pensar, suponer.**

- Ejemplos: No creo que Catalina esté nerviosa por el viaje. → **subjuntivo**
Creo que Catalina está nerviosa por el viaje. → **indicativo**
Creo que Catalina no está nerviosa por el viaje. → **indicativo**

A continuación te presentamos una explicación completa y práctica sobre el tiempo presente del modo subjuntivo así como las normas de usos. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.

Haga clic en la manita para acceder a la gramática online:



El presente de subjuntivo

El presente de subjuntivo se puede referir tanto al presente como al futuro. Se utiliza en oraciones subordinadas después de ciertas expresiones para manifestar probabilidad o diversos sentimientos, como sorpresa, asombro, agrado, alegría, etc.



WWW.LINGOLIA.COM

El presente de subjuntivo

El presente de subjuntivo se puede referir tanto al presente como al futuro. Se utiliza en oraciones subordinadas después de ciertas expresiones para...

Vea los vídeos didácticos abajo para ampliar sus conocimientos sobre las formas y los usos del modo subjuntivo:

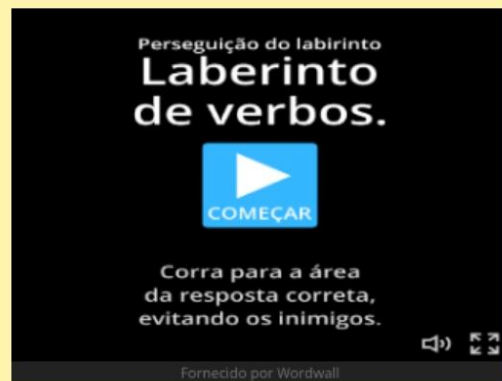
Haga clic en las manitas a continuación para ver el vídeo didáctico y ampliar sus conocimientos sobre el modo imperativo:



¡Ahora diviértete!

En el enlace abajo, encontrarás un juego interactivo sobre el uso de los verbos en modo subjuntivo para ejercitar tu potencial junto a tus amigos:

Haga clic en la manita para acceder al juego:



Ahora es el momento de aprender con la música, mira el video de la canción **“A Dios le pido”** del cantante **Juanes** e identifica el uso de los verbos en modo presente de subjuntivo:

Haga clic en la manita para acceder al video musical.



Los conectores discursivos:

¿Qué es un conector discursivo?

Los conectores discursivos u oracionales vinculan semánticamente pares de oraciones o partes de un texto estableciendo una relación lógica entre ellos. En general, permiten organizar, conectar o reformular la información.

Se trata de un grupo muy variado de palabras que incluye **adverbios**, **preposiciones** y **conjunciones**. Algunos de los conectores de uso más frecuente en español son: *sin embargo*, *en efecto*, *efectivamente*, *con todo*, *por eso*, *en primer lugar*, *en segundo lugar*, *ahora bien*, *en ese caso*, *a pesar de ello*, *por el contrario*, etc.

Los conectores guían el hilo expositivo o argumentativo de un texto estableciendo una relación lógica entre las partes del mismo. Estos son las características que permiten identificar los conectores discursivos:

Orientan la interpretación del texto estableciendo una relación con la información precedente.

- Ejemplo: El verano pasado estuvimos en Chile de vacaciones. Además, visitamos Perú y Ecuador.

Suelen componerse de más de una palabra: ahora bien, no obstante.

- Ejemplo: El año pasado tuvimos un verano estupendo. Este año, por el contrario, llueve sin parar.

Por lo general, pueden ocupar más de una posición en la oración.

- Ejemplos: Es una ciudad pequeña; pese a ello, no le falta movimiento.
Es una ciudad pequeña; no le falta, pese a ello, movimiento.

Pueden combinarse con una conjunción del mismo significado.

- Ejemplo: He dormido poco y, en consecuencia, estoy muy cansada.



Los conectores pueden clasificarse según cómo ayudan a la interpretación del texto. Vea abajo un apartado muy completo de los conectores que existen en español para que aprendas a reconocerlos y a utilizarlos en tus propias redacciones.

Conectores aditivos:

Los conectores aditivos aportan el significado de suma, algunos tipos más comunes son: **además, también, encima, es más, de hecho.**

- Ejemplo: Hoy he perdido el autobús de camino al trabajo. *Encima*, me he mojado con la lluvia.

Conectores adversativos o contraargumentativos:

Los conectores adversativos expresan oposición o contrariedad entre dos ideas, los más son: **en cambio, al contrario, ahora bien, sin embargo, no obstante, aunque.**

- Ejemplo: Pablo quiere ir al cine; *en cambio*, Rafa prefiere ir al teatro

Conectores consecutivos o ilativos:

Los conectores consecutivos o ilativos permiten la interpretación de la segunda oración o de un fragmento como consecuencia de la primera, son ellos: **por (lo) tanto, así pues, entonces, en consecuencia, por consiguiente.**

- Ejemplo: Me he torcido un tobillo; *por lo tanto*, no puedo ir a bailar.

Conectores explicativos:

Los conectores explicativos ilustran o clarifican lo que se acaba de enunciar. Los más comunes en español son: **o sea, es decir, esto es, en otras palabras.**

- Ejemplo: El vídeo está grabado en 4D; *es decir*, tiene mucha calidad.



Conectores concesivos:

Los conectores concesivos introducen un obstáculo inefectivo para el cumplimiento de algo, son ellos: **aun así, con todo, de cualquier manera, en cualquier caso.**

- Ejemplo: El domingo llovió todo el día e hizo mucho frío. *Con todo*, salimos a dar nuestro habitual paseo por el parque.

Conectores reformuladores:

Los conectores reformuladores pueden aportar nuevos argumentos, corregir, modificar o resumir lo dicho hasta el momento, los más comunes son: **dicho de otro modo, en otras palabras, mejor dicho, hablando en plata.**

- Ejemplo: Este año no me va bien económicamente; *hablando en plata*, estoy sin blanca.

Conectores ejemplificativos:

Los conectores ejemplificativos introducen un ejemplo que ilustra la información previamente dada, los más comunes son: **así, por ejemplo verbigracia.**

- Ejemplo: Jaime siempre pone excusas para no hacer los deberes. *Por ejemplo*, hoy dice que tiene sueño.

Conectores rectificativos:

Los conectores rectificativos corrigen o modifican la información, algunos tipos más comunes son: **más bien, mejor dicho.**

- Ejemplo: No he dormido nada esta noche. *Mejor dicho*, llevo sin dormir desde el martes.

Conectores recapitulativos:

Los conectores recapitulativos introducen una conclusión o el cierre del texto, los más comunes son: **al fin y al cabo, en resumen, en pocas palabras, en definitiva, total.**

- Ejemplo: *Total*, todo el mundo quedó satisfecho con el seminario.

**Conectores de ordenación:**

Los conectores de ordenación permiten organizar la información de forma secuencial y otorgan temporalidad a los acciones o hechos expresados en la oraciones. En este sentido, se dividen en *conectores de anterioridad o apertura, simultaneidad o continuidad y posterioridad o cierre*, los más comunes son: **antes de nada, en primer lugar, previamente, en ese momento, a continuación, finalmente.**

- Ejemplo: *En este momento*, me di cuenta de que no llevaba la cartera.

Conectores de apoyo argumentativo:

Los conectores de apoyo argumentativo refuerzan un argumento, algunos más comunes son: **pues bien, dicho esto, en vista de ello.**

- Ejemplo: *Pues bien*, hoy ha ido a quejarse al jefe.

**Conectores de digresión:**

Los conectores de digresión introducen comentarios al margen del hilo argumentativo, **son ellos: por cierto, a propósito, a todo esto, dicho sea de paso.**

- Ejemplo: Te felicito por tu ascenso. *Por cierto*, ha llamado tu hermana.

A continuación te presentamos una explicación completa y práctica sobre los conectivos discursivos para que aprendas a reconocerlos y a utilizarlos en tus propias redacciones. En la sección de ejercicios puedes practicar lo que has aprendido.

Haga clic en la manita para acceder a la gramática online:

**Los conectores discursivos**

Los conectores discursivos u oracionales vinculan semánticamente pares de oraciones o partes de un texto estableciendo una relación lógica entre ellos. Se trata un grupo muy variado de palabras que incluye adverbios, preposiciones y conjunciones. Aprende español con Lingolia desde casa de forma fácil de la mano de profesionales de la lengua.



WWW.LINGOLIA.COM

Los conectores discursivos

Los conectores discursivos u oracionales vinculan semánticamente pares de oraciones o partes de un texto estableciendo una relación lógica entre ellos. ...



Vea el vídeo didáctico a continuación para ampliar sus conocimientos sobre los marcadores discursivos:

Haga clic en la manita para ver el siguiente vídeo sobre los marcadores discursivos:



¡Ahora diviértete! En el enlace abajo, encontrarás un juego interactivo sobre los marcadores discursivos para ejercitar tu potencial junto a tus amigos:

Haga clic en la manita para acceder al juego:



Actividad Módulo 3:

A lo largo de esta unidad hemos hablado sobre:



- Escribir textos de opinión;
- Actividades sobre los elementos estructurales y lingüísticos del texto argumentativo opinativo;
- Marcadores de opinión (creo que, me parece que, estoy de acuerdo, etc);
- Formas y usos del verbo en subjuntivo.

Ahora utiliza todo lo que has aprendido en este nivel para llevar a cabo nuestra última actividad de evaluación:

1) Lee el siguiente enunciado para preparar el texto argumentativo-disertativo.

El objetivo de un texto argumentativo es explicar un punto de vista de forma clara y sencilla, apoyándolo sobre datos y una consecución lógica que lo respalde, es uno de los tipos de texto más comunes y se caracteriza por intentar convencer de una idea mediante la aportación de argumentos. Escribir este texto es una tarea habitual a la hora de aprender idiomas, y se suele utilizar como herramienta de evaluación en exámenes oficiales.

Las características generales del texto argumentativo son:

- Defiende una postura concreta;
- Ofrece datos y argumentos para defender dicha postura;
- Tiene en cuenta argumentos contrarios a la postura que defiende, y los discute.



Sigue esta estructura:

- **Introducción:** explica brevemente el tema sobre el que trata el texto y aporta el contexto necesario para que el lector comprenda la postura que vas a defender. En la introducción se presenta la tesis, que es la idea principal que se defiende en el texto.
- **Cuerpo de la argumentación:** suele constar de tres o más párrafos en los que se aportan los razonamientos y datos que apoyarán el punto de vista. En cada párrafo debes centrarte en una idea diferente y empezar estableciendo de forma clara cuál será la idea que quieres desarrollar. Aquí se incluyen tanto las posturas contrarias que vas a refutar como las propias, aunque el orden dependerá del enfoque que elijas.
- **Conclusión:** el párrafo final debe centrarse en la argumentación final que sostiene la tesis, sintetizando los argumentos más importantes que se han desarrollado en los párrafos precedentes. Aquí ya no debes incluir ideas nuevas, sino destacar lo fundamental para la defensa de la tesis.

2) Ahora escriba una disertación basada en la película "El laberinto del fauno". Acuérdate de utilizar los marcadores y conectores del discurso para expresar tu opinión y dejar claro tu propio punto de vista. Utiliza las informaciones del siguiente editorial periodístico en la web para redactar tu redacción.



Haga clic en la manita para acceder al editorial periodístico on-line:



Este editorial presenta un análisis crítico y de opinión que refleja los temas centrales tratados en la película **"El Laberinto del Fauno"** basado en datos históricos, políticos y socioculturales de la humanidad desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad.

Para organizar bien tus ideas, es fundamental que en tu texto abordes algunas de las siguientes cuestiones:

- ¿Las fuerzas militares son una constante en "El Laberinto del Fauno", encarnadas por la Policía Armada?
- ¿Puede observarse una lucha de clases sociopolítica y económica en la narrativa de la obra?
- ¿Es posible imaginar los terrores de la posguerra con las imágenes que presenta la película?
- Trasladando estas escenas a la actualidad, el ejército comienza a tomar posiciones de acuerdo con el pensamiento de la extrema derecha mundial. ¿Sigue ocurriendo esto en los países de hoy en día?
- Hay un momento especialmente notable en "El Laberinto del Fauno" donde los altos cargos militares cenar con los mandatarios políticos y eclesiásticos del lugar, esto en una España que se moría de hambre. ¿Es posible contextualizar esta escena con la realidad de muchos países que hoy padecen hambre?
- El capitán Vidal es un personaje que presenta claros rasgos de fascista y es el más adecuado para mostrar los rasgos de la masculinidad tóxica. ¿Siguen presentes estos hábitos masculinos en la sociedad contemporánea? ¿Es posible contrastar el comportamiento de este personaje con individuos populares de la política actual?
- ¿Por qué la extrema derecha lucha contra la igualdad de género? Al recuperar conceptos de "hombre" y "mujer" del pasado y utilizarlos como referencia, ¿es posible asistir al resurgimiento de debates ya finalizados y al retorno a ideas anticuadas?
- ¿Cómo dialoga la obra con la memoria de la época revisitada?
- ¿Qué reflexiones se pueden hacer recuperando momentos históricos que ocurrieron realmente y contrastándolos con el mundo fantástico de la película?



¡Atención!

Guarda el documento en la nube y comparte el archivo en la pestaña "actividades" de Google Classroom para que el profesor lo compruebe.

Haga clic en la manita para acceder directamente a la actividad propuesta:



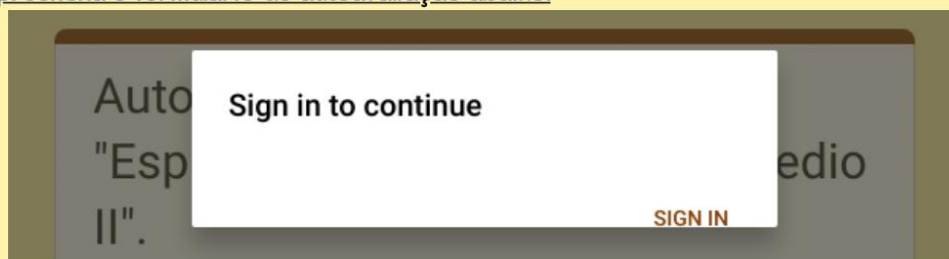
Etapa final - Evaluación

Durante as aulas remotas síncronas e assíncronas do curso "**Espanhol Transmedia Intermediário II**", foi possível desenvolver habilidades de comunicação, linguísticas, gramaticais e socioculturais em relação à língua espanhola. Esses componentes foram desenvolvidos e trabalhados ao longo deste protótipo didático digital, utilizando a abordagem de ensino do letramento transmídia.

O objetivo foi aplicar o ensino e aprendizagem do espanhol por meio de atividades interativas e digitais, incluindo gestão, interpretação, tradução, gamificação, produção e remixagem de dados provenientes de uma variedade de fontes, incluindo insumos comunicativos, socioculturais, linguísticos e gramaticais encontrados em produtos culturais midiáticos em espanhol. Esses produtos são considerados aqui como objetos digitais de aprendizagem (ODAs).

Durante o desenvolvimento deste protótipo, foi possível avaliar a aprendizagem por meio de diversas ferramentas, tais como testes e exercícios de vocabulário e gramática, atividades de leitura e audição, interpretação e produção de gêneros textuais e discursivos digitais e multimodais, bem como atividades sócio-interativas, como jogos didáticos, vídeos didáticos, videoclipes musicais, podcasts, entre outras. Essas atividades foram acompanhadas de tutoriais, dicionários e gramáticas online, além de canais de ensino e aprendizagem de espanhol recomendados pelo professor.

E para concluir o processo de avaliação deste curso, é fundamental que você preencha o formulário de autoavaliação abaixo:



Clique na mãozinha para acessar o formulário autoavaliativo.



A autoavaliação em língua espanhola é uma ferramenta valiosa tanto para o aluno quanto para o professor. Por meio dela, é possível identificar pontos fortes e frágeis na aquisição de conhecimento, conscientizar os alunos sobre suas limitações e evoluções ao longo das aulas, definir objetivos e metas realistas além de monitorar o progresso de aprendizagem.

O professor, por sua vez, irá utilizar essas informações para ajustar a abordagem de ensino, oferecer atividades específicas para as necessidades de cada aluno e avaliar o progresso de ensino e aprendizagem da língua alvo.

Dessa forma, a autoavaliação não só irá ajudar os estudantes a melhorarem suas habilidades em espanhol, mas também permitirá ao professor oferecer um ensino mais personalizado e eficaz.

Portanto, é muito importante que este formulário de autoavaliação seja respondido com máxima atenção e veracidade, pois é um documento pedagógico relevante para a formulação e definição das metas de ensino e o nivelamento do próximo curso de espanhol.

