



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MESTRADO E
DOUTORADO PROFISSIONAL**

AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE

**¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN!
ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CURTA-
METRAGEM NO IFRO *CAMPUS CACOAL***

Porto Velho
2019

AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE

**¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN!
ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CURTA-
METRAGEM NO IFRO *CAMPUS* CACOAL.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, sob a orientação do Professor Dr. José Lucas Pedreira Bueno.

Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas.

Porto Velho
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

Z53I Zemke, Agatha Christie de Souza.

Luz, cámara, educación! ensino da língua espanhola por meio da produção de curta-metragem no IFRO Campus Cacoal / Agatha Christie de Souza
Zemke. -- Porto Velho, RO, 2019.

164 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação
Universidade Federal de Rondônia

1. Língua espanhola. 2. Ensino. 3. Pesquisa-ação. 4. Gêneros discursivos.
5. Curta-metragem. I. Bueno, José Lucas Pedreira. II. Título.

CDU 37.015.3(811.1)

Bibliotecário(a) Ozelina do Carmo de Carvalho

CRB 11/486

AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE

**¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN! ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO
DA PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGEM**

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e
aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar** pelo
**Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado
Profissional** - da Universidade Federal de Rondônia.

Porto Velho, 27 de novembro de 2019.

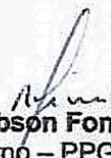


Prof. Dra. Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Coordenadora do PPGEEDProf
Portaria 267/GR - 28/03/2019

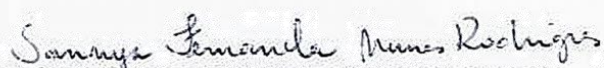
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Presidente – PPGEEDProf



Prof. Dr. Robson Fonseca Simões
Membro Interno – PPGEEDProf/ UNIR



Prof. Dr. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues
Membro Externo – PGCULT/PPGE - UEMA

Prof. Dr. Juracy Machado Pacifico
Membro Suplente Interno -
PGEEProf/ UNIR

Prof. Dr. Maria José Albuquerque Santos
Membro Suplente Externo – PPGEED/UFMA

DEDICATORIA

A todos que acreditam no poder transformador da Educação.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, em especial à minha mãe, por sempre provar com seus exemplos que Educação é o melhor caminho.

Aos meus amados irmãos.

Em especial, ao meu esposo e meus filhos. Meu esposo Valcione Boone Zemke, por sempre estar ao meu lado me apoiando e me incentivando e aos meus filhos Rebeca Christie Zemke e Pedro Henrique Zemke, por me ensinarem a amar incondicionalmente e me fazerem enxergar um mundo com novas possibilidades a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Certamente não conseguirei, em palavras, me referir a todos que fizeram parte desta conquista e tampouco, poderei expressar minha enorme gratidão.

A Deus, meu refúgio, por me abençoar e me acalantar quando ninguém mais o podia fazer. Agradeço pela vida dada e por sempre me mostrar que com fé e perseverança tudo se conquista. Sou grata a Deus por vencer essa etapa e assim, realizar um dos maiores desejos do meu coração.

Ao meu estimado orientador, professor Dr. José Lucas, que com carinho acreditou em mim e minha pesquisa e já em nossa primeira conversa me disse “Você ainda me dará muito orgulho”, quando ainda nem me conhecia. Não me cansarei de agradecer em nenhum momento pelos conselhos, pelo acolhimento, pelos ensinamentos, por ensinar a mim e meus colegas de turma o tão famoso “pulo do gato”. Obrigada professor por acreditar em mim e em minha capacidade, mesmo quando nem eu acreditava.

Ao querido Professor Dr. Robson Fonseca Simões, por nos ensinar com amor e, a partir desse amor, encantar e cativar uma turma inteira. Agradeço por ter aceitado fazer parte da banca de qualificação e defesa da minha dissertação e por ter contribuído tão ricamente com minha pesquisa, mas agradeço principalmente por ter enxugado minhas lágrimas e por ter segurado minha mão nos momentos de maior insegurança. Mais uma vez me ensinou o poder do amor ao ato de ensinar. Muito obrigada Professor Robson!

À Professora Dr. Sannya Fernanda Nunes Rodrigues, pessoa gentil e amável que, mesmo sem me conhecer pessoalmente, foi tão carinhosa comigo e com minha pesquisa. Muito obrigada por contribuir abundantemente com essa investigação e por sempre me atender da maneira mais gentil e amável. Muito Obrigada Professora Sannya!

A todos da banca, membros titulares e suplentes, pela disponibilidade e acolhimento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) que me possibilitou ingressar neste Mestrado, abrindo as portas para realização de um sonho.

À Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por proporcionar condições para que o Mestrado Profissional em Educação Escolar acontecesse.

À minha família, primeiramente aos meus amados pais, pelo amor incondicional. Aos meus queridos irmãos, por sempre me incentivarem e por sempre em suas ações demonstrarem o quanto me amam, assim como eu os amo. Ao meu querido esposo pelo companheirismo, pela amizade e pelo suporte em todos os momentos, todos esses gestos demonstram a reciprocidade do nosso amor. Aos meus filhos, por serem meu estímulo diário para lutar. Enfim, a todos meus familiares, que sempre me apoiaram, confortaram-me e que sempre compreenderam minha ausência, entendendo que esse distanciamento era preciso para que eu pudesse realizar um dos meus maiores sonhos. Serei grata eternamente a todos.

Aos professores do PPGE MEPE, pela riqueza que nos concederam, o conhecimento. Obrigada a todos!

A todos os colegas da turma MEPE 2017. Agradeço a todos por simplesmente serem esses seres humanos maravilhosos! Certamente que essa amizade e parceria conquistada serão para toda a vida.

Às minhas amigas e parceiras de estudos e de viagem, Alice Lacerda e Regiane Caris. Sem vocês eu não teria aprendido o quanto aprendi. Muito obrigada, vocês são presentes que o MEPE me deu.

Aos colegas de trabalho do Campus Ji-paraná e Campus Cacoal, por sempre me auxiliarem e incentivarem-me a concluir essa investigação.

Aos meus queridos alunos do IFRO Campus Cacoal que, sem titubear, apoiaram-me, abraçaram o projeto e a pesquisa e presentearam-me com resultados maravilhosos.

Muito obrigada!

*As palavras só têm sentido se nos
ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para
melhorar os olhos.
Há muitas pessoas de visão
perfeita que nada veem...
O ato de ver não é coisa natural.
Precisa ser aprendido!
Rubem Alves*

ZEMKE, Agatha Christie de Souza. **¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN! ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGEM NO IFRO CAMPUS CACOAL**. Porto Velho/RO. 2019. 114p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2019.

RESUMO

O presente trabalho apresenta as discussões e resultados da execução do projeto de pesquisa-ação “¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN! ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA POR MEIO DA PRODUÇÃO DE CURTA-METRAGEM NO IFRO CAMPUS CACOAL”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) *Campus Cacoal* com alunos de uma turma de segundo ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. O objetivo geral da investigação foi analisar as contribuições para o ensino da Língua Espanhola a partir da produção de curta-metragem, com enfoque nos gêneros discursivos. Como objetivos específicos tínhamos o intuito de discorrer sobre a presença da Língua Espanhola no Currículo Escolar Brasileiro; Compreender conceitos relacionados ao gênero do discurso e a aplicabilidade ao ensino de Língua Espanhola, por meio da produção de curta-metragem; Examinar o provável desenvolvimento, a partir da produção de curtas-metragens, das habilidades linguísticas relevantes para a aprendizagem da Língua Espanhola; Capacitar discentes para produzirem curtas-metragens; Analisar as viáveis contribuições da produção de curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos, para o ensino da Língua Espanhola; Promover uma mostra dos filmes produzidos pelos alunos. O arcabouço teórico da investigação está fundamentado principalmente em Bakhtin (2016) e em alguns estudiosos de sua teoria, como Faraco (2019), Fiorin (2018) e Rojo e Barbosa (2015), discutindo a respeito dos gêneros discursivos; Thiollent (2011) e Barbier (2002), abordando a pesquisa-ação; Bardin (2002), Luna (2011), Franco (2005), Bogdan (1994) e Gil (2008) como suporte à pesquisa em diversas fases; Duarte (2002), elucidando acerca do cinema e linguagem cinematográfica; Leffa (1988), tratando a respeito da metodologia para o ensino de línguas e também das diversas fases passadas pelo espanhol, como componente curricular no Brasil. A metodologia aplicada foi da pesquisa-ação, coesa com a proposta do projeto, que era estabelecer uma intervenção em uma realidade pedagógica visando à melhoria da qualidade do ensino. Os instrumentos utilizados para a construção¹ de dados foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a observação participante, o diário de campo, a pesquisa documental, questionários e grupo focal. Os resultados encontrados nesta pesquisa demonstraram que a produção de curta-metragem com enfoque nos gêneros discursivos pode de maneira efetiva contribuir para a aprendizagem da Língua Espanhola, aprimorando as competências e habilidades básicas, porém importantes para a proficiência e comunicação do e no idioma, além agregar valores que o aluno carregará consigo na vida, enquanto ser social.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Ensino. Pesquisa-ação. Gêneros discursivos. Curta-metragem.

¹ Segundo o orientador, em ciências humanas os dados são mais construídos, que coletados. O termo “coleta” é uma herança do positivismo.

ZEMKE, Agatha Christie de Souza. **¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN! ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR MEDIO DE LA PRODUCCIÓN DE CORTA METRAJE EN EL IFRO CAMPUS CACOAL**. Porto Velho/RO. 2019. 114p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2019.

RESUMEN

El presente trabajo presenta las discusiones y resultados de la ejecución del proyecto de pesquisa-acción “¡LUZ, CÁMARA, EDUCACIÓN! ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA POR MEDIO DE LA PRODUCCIÓN DE CORTAMETRAJE EN EL IFRO CAMPUS CACOAL”. Desarrollada en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rondônia (IFRO) Campus Cacoal con alumnos de una turma de segundo año del Curso Técnico em Informática Integrado al Medio Grado. El objetivo general de la investigación fue analizar las contribuciones de la producción de corta metraje, con enfoque en los géneros discursivos para la enseñanza de la Lengua Española. Como objetivos específicos teníamos el intuito de hablar sobre la presencia de la Lengua Española en el Currículo Escolar Brasileiro; comprender conceptos relacionados al género del discurso e suya aplicabilidad a la enseñanza de la Lengua Española por medio de la producción de corta metraje; examinar el probable desarrollo, por medio de la producción de cortas metrajes, de las habilidades lingüísticas triviales para el aprendizaje de la Lengua Española; capacitar los discentes para que produzcan sus propios cortas metrajes; analizar las viables contribuciones de la producción de cortas metrajes, con enfoque en los géneros discursivos, para la enseñanza da Lengua Española; promover una muestra de películas producidas por los alumnos. El soporte teórico de esa investigación está fundamentado principalmente en Bakhtin (2016), y en algunos estudiosos de su teoría, como Faraco (2019), Fiorin (2018) e Rojo e Barbosa (2015) discutiendo a respeito de los géneros discursivos; Thiollent (2011) e Barbier (2002), abordando la pesquisa acción; Bardin(2002), Luna(2011), Franco(2005), Bogdan(1994) y Gil(2008) como soporte a la investigación en diversas fases; Duarte (2002), elucidando acerca del cine y lenguaje cinematográfica; Leffa(1988) tratando a respeito de la metodología para la enseñanza de lenguas y también de las diversas fases pasadas por el español, como componente curricular en Brasil. La metodología aplicada fue la pesquisa acción, está de acuerdo con la propuesta del proyecto, que era establecer una intervención en una realidad pedagógica visando a la mejora de la calidad de la enseñanza. Los instrumentos utilizados para la coleta de dados fueron: la observación participante, el diario de campo, la pesquisa documental, cuestionarios y grupo focal. Los resultados encontrados en esta pesquisa demostraron que la producción de corta metraje con enfoque en los géneros discursivos puede de manera efectiva contribuir para el aprendizaje de la Lengua Española, primoreando las competencias e habilidades triviales para la proficiencia y comunicación del y en el idioma, además de agregar valores que el alumno cargará consigo en su vida, como ser social.

Palabras-clave: Lengua Española. Enseñanza. Investigación acción. Géneros discursivos. Corta metraje.

ZEMKE, Agatha Christie de Souza. **LIGHTS! CAMERA! EDUCATION! TEACHING OF THE SPANISH LANGUAGE BY MEANS OF SHORT-FILM PRODUCTION IN IFRO CAMPUS CACOAL** Porto Velho / RO. 2019. 114p. Essay (Professional Master's in School Education) - Postgraduate Program in School Education - UNIR, Porto Velho, 2019.

SUMMARY

The present work presents the discussions and results of the execution of the action research project "LIGHTS! CAMERA! EDUCATION! TEACHING THE SPANISH LANGUAGE BY MEANS OF THE PRODUCTION OF SHORT-FILM ", developed at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO) Campus Cacoal with students of a Technical Course in Computer Science Integrate to High School. The general aim of the research was to analyze the contributions to the teaching of the Spanish Language from the production of short film, focusing on the discursive genres. As specific objectives we had the intention of discussing the presence of the Spanish Language in the Brazilian School Curriculum; To understand concepts related to the genre of discourse and the applicability to the teaching of Spanish Language, as of the production of short film; Examine the probable development, from the production of short films, of the language skills relevant to the learning of the Spanish Language; To train students to produce short films; To analyze the viable contributions of the production of short films, focusing on the discursive genres, for the teaching of the Spanish Language; Promote a show of films produced by students [U1]. The theoretical framework of the research is based mainly on Bakhtin (2016) and some scholars of his theory, such as Faraco (2019), Fiorin (2018) and Rojo e Barbosa (2015), discussing discourse genres; Thiollent (2011) and Barbier (2002), addressing action research; Bardin (2002), Luna (2011), Franco (2005), Bogdan (1994) and Gil (2008) to support research in several phases; Duarte (2002), elucidating about the cinema and cinematographic language; Leffa (1988), dealing with the methodology for teaching languages and also of the various phases passed by Spanish as a curricular component in Brazil. The methodology applied was action research, which was consistent with the project proposal, which was to establish an intervention in a pedagogical reality aimed at improving the quality of teaching. The instruments used for the construction of data were: bibliographic research, documentary research, participant observation, field diary, documentary research, questionnaires and focus group. The results found in this research showed that the production of short films with a focus on the discursive genres can effectively contribute to the learning of the Spanish Language, because we perceive that the insertion of the cinematographic language in the Spanish classes configures itself in a very efficient resource for the improvement of the basic skills and abilities to learn the language proficiency and communication, as it allows the learner of Spanish Language to engage in a consistent and creative way, thus providing a learning grounded in communication, in addition to adding values that the student will carry with him in life, as a social being.

Keywords: Spanish Language. Teaching. Action research. Discursive genres. Short film.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeira gramática de Língua Espanhola publicada no Brasil.....	42
Figura 2: Histórico de audiências da BNCC	53
Figura 3: Esferas de atividade humana e de comunicação verbal.....	67
Figura 4: Diagramação da pesquisa	70
Figura 5: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação....	72
Figura 6: Práticas sociais e esferas da comunicação.....	76
Figura 7: Sugestão de tema 1 para produção de curta-metragem.....	77
Figura 8: Sugestão de tema 2 para produção de curta-metragem.....	78
Figura 9: Sugestão de tema 3 para produção de curta-metragem.....	89
Figura 10: Sugestão de tema 4 para produção de curta-metragem	89
Figura 11: Colaboradores organizados em grupo para elaboração dos roteiros	90
Figura 12: Conversa com colaborador via WhatsApp (1).....	90
Figura 13: Conversa com colaborador via WhatsApp (2).....	91
Figura 14: Conversa com colaborador via WhatsApp (3).....	93
Figura 15: Conversa com colaborador via WhatsApp (4).....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de imigrantes que entraram no estado de São Paulo 1850 a 1951.	391
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna.....	379
Quadro 2: Normativas relevantes da Reforma Capanema em relação à oferta da Língua Espanhola.	457
Quadro 3: Ementa da Disciplina de Língua Espanhola nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO Campus Cacoal.....	5537
Quadro 4: Leis e decretos pesquisados e analisados	80
Quadro 5: Informações gerais sobre os grupos focais.....	86
Quadro 6: Familiaridade com a Língua Espanhola	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Língua utilizada nas aulas de língua estrangeira.....	1024
Gráfico 2: Habilidades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira	105
Gráfico 3: O que o aluno espera aprender nas aulas de Língua Estrangeira	106

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AD - Abordagem Direta
AGT- abordagem da gramática e da tradução
AL - Abordagem para Leitura
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA
APERÓ - Associação de Professores de Espanhol de Rondônia
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD - Educação a Distância
EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio
FAROL - Faculdade de Rolim de Moura
FIC - Formação Inicial e Continuada
IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LA - Língua Alvo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LE - Língua Estrangeira
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
RAE - Real Academia Española
RO - Rondônia
SEDUC - Secretaria de Educação
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Breve História do Ensino de Língua Estrangeira.....	27
2.2 Principais Enfoques de Ensino da Língua Estrangeira.....	28
2.2.1 Abordagem da gramática e da tradução	29
2.2.2 Abordagem direta.....	30
2.2.3 Abordagem para a Leitura.....	32
2.2.4 Abordagem Audiolingual	33
2.2.5 Abordagem Comunicativa	34
2.3 Imigração Espanhola, Reformas e Língua Espanhola Como Componente Curricular.....	37
2.3.1 A Ocupação dos espanhóis no Brasil.....	37
2.3.2 O Ensino da Língua Espanhola a partir do século XX - Primeira inclusão da Língua Espanhola como componente curricular no Brasil	39
2.3.3 A Lei Rocha Vaz.....	41
2.3.4 A Reforma Francisco Campos	42
2.3.5 A Reforma Capanema.....	43
2.3.6 A LDB de 1961	45
2.3.7 A LDB de 1971	46
2.3.8 A LDB de 1996	47
2.3.9 A Lei 11.161	47
2.3.10 A Lei 13.415	48
2.4 A Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio Atual.....	49
2.4.1 O Ensino da Língua Espanhola no Estado de Rondônia	51
2.4.3 O Ensino da Língua Espanhola no IFRO Campus Cacoal.....	52
2.5 Curta-Metragem e as Ideias Linguísticas do Círculo De Bakhtin.....	54
2.5.1 O círculo de Bakhtin.....	54
2.6 Dialogismo.....	56
2.7 Gêneros do Discurso.....	57
2.8 Os Gêneros do Discurso e a Produção de Curta-Metragem.....	62
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	66
3.1 A Pesquisa-Ação como Proposta Metodológica.....	67
3.2 Lócus da Pesquisa.....	71
3.2.1 Histórico dos Institutos Federais	71
3.2.2 IFRO Campus Cacoal	72
3.3 Aspectos Éticos da Investigação.....	75
3.4 Construção de Dados.....	76
3.4.1 Análise Documental.....	76
3.4.2 Observação Participante	78
3.4.3 Diário de Campo	79

3.4.4 Questionários	80
3.4.5. Grupo Focal.....	81
3.5 Período da Pesquisa.....	82
3.6 A Análise dos Dados.....	83
3.8 A Pesquisa-Ação Desenvolvida.....	88
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
4.1 Questionário 1 - Perfil dos Colaboradores da Pesquisa.....	94
4.2 Questionário 2 - Experiências Quanto ao Estudo de Língua Estrangeira...	96
4.3 Contribuições da Produção de Curtas-Metragens com Enfoque nos Gêneros Discursivos para o Ensino da Língua Espanhola.....	101
4.4 Gêneros Discursivos e sua Aplicabilidade ao Ensino de Língua Espanhola por Meio de Produção de Curta-Metragem	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	131
Apêndice A - Carta de Apresentação.....	131
Apêndice B - Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa.....	131
Apêndice C - Termo de Concordância.....	134
Apêndice D - Parecer do CEP.....	135
Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	139
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
Apêndice G - Termo de Autorização do Uso de Imagem	146
Apêndice H - Plano de Ação.....	147
Apêndice I - Roteiro produzido pelos alunos a partir Buen Profesional.....	148
Apêndice J - Roteiro produzido pelos alunos a partir do tema Los Popotes	151
Apêndice K - Roteiro produzido pelos alunos a partir do tema Macho Alfa	152
Apêndice L - Roteiro produzido pelos alunos a partir do tema Ahoro de Papel	153
Apêndice M – Questionário 1 – Perfil dos Colaboradores.....	155
Apêndice N – Questionário 2.....	157
Apêndice O – Questionário 3 (As perguntas desse questionário foram utilizadas nos grupos focais).....	161

INTRODUÇÃO

A intenção de pesquisar o curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola é algo que me instigava há algum tempo, justamente por perceber que, enquanto docente, devo buscar meios para tornar o processo ensino e aprendizagem em algo verdadeiramente significativo para o educando.

Atualmente, torna-se relevante oferecer aos educandos diversas oportunidades de aprendizagem, a fim de possibilitar a construção e o protagonismo nas situações de ensino-aprendizagem. “O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, pois é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido’ (DUARTE, 2002). A linguagem audiovisual permite ao discente a oportunidade desenvolver experiências e sentidos sobre elas, principalmente quando está vinculada ao processo de produção, já que, desta maneira, o discente, ao produzir, percorrerá entre conhecimentos curriculares da disciplina e o conhecimento de mundo, podendo, assim, contextualizar e tornar os conteúdos das aulas de Língua Espanhola significativos e relevantes para o aprendizado e para a vida.

Face ao exposto, percebemos que a linguagem fílmica permite o despertar de novos olhares. Por isso, a presente pesquisa buscará estreitar a linguagem fílmica à produção de curtas-metragens voltada para o ensino da Língua Espanhola. E, por meio da leitura de textos e imagens, da elaboração de roteiros e outros aspectos, trabalhados na elaboração de filmes, pretendemos ensinar os conteúdos curriculares do Espanhol, com o intuito de descobrir em que medida a produção de curtas-metragens pode auxiliar o ensino e a aprendizagem. Além disso, por meio da pesquisa proposta, analisaremos os resultados, quanto à aplicação de uma metodologia, apoiada na linguagem cinematográfica e no uso de novas tecnologias, para o ensino da Língua Espanhola. “À instituição escolar cabe auxiliar os sujeitos a reconhecer, processar, sistematizar e utilizar informações adquiridas a partir das diferentes fontes, promovendo processos de ensino que auxiliem o aluno a criar, a se expressar e a ir em busca do que quer, enfrentando situações muitas vezes inesperadas, porém significativas” (PORTO, 2002, p. 21).

Desta forma, a pesquisa oportunizou aos alunos uma concepção de aprendizagem, com base em tecnologias digitais de comunicação e à linguagem cinematográfica. Buscamos oportunizar, por meio de diversos aspectos relativos à produção audiovisual, o desenvolvimento da compreensão crítica de mundo, das tecnologias de informação e comunicação, dos conteúdos curriculares, visando também analisar as sensações e experiências, gerando reflexões acerca do ensino-aprendizagem significativas.

A produção dos curtas-metragens foi feita prioritariamente em Língua Espanhola e o enfoque teórico feito de acordo com a teoria de Bakhtin (1997, 2013, 2016) a respeito dos gêneros discursivos. Optamos em produzir os curtas-metragens tendo como embasamento os gêneros discursivos por que, de acordo com Bakhtin

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexibilidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). Deste fato, também devemos incluir nos gêneros discursivos as breves réplicas do diálogo do cotidiano (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Portanto, ao pesquisar o processo de ensino da Língua Espanhola por meio da produção de curta-metragem, tínhamos como enfoque a teoria Bakhtiniana, o que caracterizou a relevância social e acadêmica da presente pesquisa. Pois, enquanto docente, entendo que meu papel é buscar inovações e aprimoramento da prática docente, visando atender às necessidades dos estudantes, convertendo a atividade do ensino de Espanhol em uma atividade essencial para a produção de ideias, para a afloração da criticidade, já que ao tratarmos dos gêneros discursivos, tratamos do nosso cotidiano. Sendo assim, buscamos além de ensinar códigos linguísticos, desenvolver o espírito colaborativo, a capacidade de análise e de crítica de diversas situações cotidianas, levando o aluno a um posicionamento, diante de situações corriqueiras, menos passivo e mais ativo. Desta forma, pretendíamos que nossos alunos fossem autônomos, críticos e sujeitos protagonistas no aprendizado e na vida.

Dessa forma, para ajudar a entender quem sou eu e de que lugar estou falando, elaborei uma breve biografia. Assim, iniciarei pela formação acadêmica, a partir do Ensino Médio: Iniciei no magistério, no ano de 2000, já que estava

concluindo o Curso Normal, em nível médio (Título Profissional conferido: Professor de Educação Infantil e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental), dando aulas em uma escola Particular de Cacoal, para alunos da Educação Infantil, onde permaneci por 3 anos. No ano de 2009, fui aprovada em concurso público e nomeada pela Prefeitura Municipal de Cacoal, no cargo de Professora “I”, para atuar no 3º ano do Ensino Fundamental, como professora polivalente. Após terminar o curso de Magistério, fiquei sem estudar por cinco anos, até que, no ano 2006, ingressei na faculdade de Letras/Espanhol da Universidade do Tocantins (UNITINS), na modalidade educação a distância e concluí o curso no final de junho de 2010. No final do último semestre do curso de Letras, surgiu a oportunidade de cursar a especialização oferecida pela Faculdade de Rolim de Moura (FAROL), em Cacoal, nas instalações do Polo da UNITINS. Por ser na área de linguística, o curso era ideal para a continuidade de minha formação acadêmica e, em 2011, concluí o curso. Ainda como acadêmica de Letras, no início do ano de 2010, prestei concurso para atuar como professora de Língua Espanhola no Governo do Estado de Rondônia (SEDUC), passei em primeiro lugar e, em junho, daquele ano fui convocada, tomando posse no dia 26/07/2010, para trabalhar em duas escolas: EEEFM Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e E.E.E.M. Josino Brito, ministrando não só Língua Espanhola, mas diversas disciplinas, conforme a demanda das escolas. Neste contrato, trabalhei por quase sete anos, em regime de 40 horas semanais. Inicialmente com 28 aulas em sala, depois com 32. No ano de 2016, me inscrevi para o concurso do IFRO, no qual foram oferecidas duas vagas para professor de Língua Espanhola, no Estado, sem escolha de Campus. Ao finalizar o processo seletivo, fiquei na primeira colocação. Em março de 2017 tomei posse em Porto Velho-RO e recebi a oferta de uma vaga no Campus de Ji-Paraná, no qual entrei em exercício no dia 14 de março de 2017. Atuei no *Campus* Ji-Paraná até meados de 2018, até em julho, quando fui removida para o *Campus* Cacoal, onde leciono atualmente.

Desde a época em que iniciei a carreira docente, sempre estudei bastante, mesmo que de maneira autodidata. Por diversas vezes busquei cursos e oficinas de atualização, de acordo com a série que eu atendia, pois, como professora polivalente, era meu dever saber todos os conteúdos do planejamento anual e, sobretudo a melhor maneira de trabalhar cada um deles.

Não posso omitir que no início da carreira docente, aulas expositivas eram minha principal prática, pois eu não tinha muito conhecimento em relação à didática,

mesmo tendo cursado o Magistério. A verdade é que nós, professores, não saímos prontos da instituição que nos forma. Então, não digo aqui que o curso de Magistério, realizado por mim, não tenha oferecido conhecimentos para que eu lecionasse, mas sim que, nós, professores, jamais estamos prontos, principalmente nos primeiros anos de carreira, pois a experiência é de grande valia na profissão.

Mesmo após a conclusão da licenciatura em Letras/Espanhol e já trabalhando no Ensino Médio, ainda percebia que me faltava algo; que eu precisava buscar mais. Nesta altura da carreira, já dominava diversas técnicas para realizar dinâmicas em sala de aula, conhecia várias estratégias para trabalhar determinados conteúdos, enfim, já havia feito muitas capacitações em metodologias de sala de aula. Por sempre ter esse anseio pelo novo, decidi cursar uma pós-graduação *latu sensu*, em “Linguística aplicada ao ensino da Língua Espanhola”. Apesar de ser um curso voltado ao estudo da língua, nele conheci diversos professores que me ensinaram sobre prática de ensino, trazendo novas ideias para que eu pudesse aplicá-las em meu ambiente de trabalho.

Sem perceber, ao longo dos anos, fui deixando de ser uma professora que só trabalhava de maneira expositiva e que não dava vez ao aluno; em uma professora que buscava sempre que possível, inserir o educando diretamente no processo de aprendizagem. Empiricamente, eu buscava que os alunos fossem protagonistas nesse processo, pois as aulas sempre eram planejadas para que metodologias como estudos dirigidos, seminários, teatros, produção de materiais visuais, pesquisas bibliográficas, entre outros, acontecessem.

Obviamente, trabalhar desta maneira, sempre buscando metodologias diferenciadas, não é tão simples, pois, sair da “zona de conforto”, tampouco é. Para os discentes também não era tarefa fácil, pois são acostumados a ser agentes passivos no próprio processo de aprendizagem. Propor mudanças causa inquietudes, incertezas, medos e principalmente resistência. No entanto, por meio dos resultados alcançados e geralmente positivos, os alunos consideram e reconhecem a importância da mudança.

Trabalhar a Língua Espanhola na educação básica é muito prazeroso. A disciplina é bastante aceita por grande parte dos educandos. Porém, talvez devido à recente implantação da disciplina no currículo e das incertezas que o componente sempre passou quanto ao permanecer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não há muitos materiais audiovisuais voltados ao ensino, disponibilizados pelo

governo às escolas públicas. Temos basicamente o livro didático. Por isso, mesmo com novas metodologias adotadas para o ensino do espanhol, ainda me faltava algo. Percebia que me faltavam recursos audiovisuais para corroborar com as aulas.

Com o avanço da tecnologia nos últimos anos e a propagação dos aparelhos eletrônicos e tecnológicos entre os estudantes, constatei que precisava inserir esses recursos nas aulas. Pois, alguns aparelhos, principalmente o *Smartphone* se tornava um problema, já que os alunos eram proibidos de utilizá-los.

Neste momento, entendi que os alunos precisavam desenvolver autonomia, quanto ao uso responsável dos aparelhos em sala de aula. Pois, inserir esses recursos ao processo de ensino-aprendizagem poderia ajudar de duas maneiras, no mínimo: a) diminuiria muitos problemas, quanto ao uso indevido do celular em sala de aula, pois estariam ocupados trabalhando com ele; e b) produziríamos matérias que auxiliariam na ilustração e assimilação de diversos temas trabalhados em aula.

Apesar da adoção de algumas técnicas que proporcionou a integração dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de maneira mais participativa, sentia falta da construção de mecanismos que pudessem auxiliar na ilustração dos conceitos, pois a Língua Espanhola é uma disciplina escolar que demanda muito o visual para facilitar a compreensão. Percebia que eu poderia ir além da utilização de recursos didáticos prontos como vídeos, slides, mapas conceituais, etc.

Entendia que se os alunos tivessem a oportunidade de produzir os próprios recursos ilustrativos e visuais poderia, além de motivá-los, levá-los à aprendizagem dos conceitos em Língua Espanhola e à construção de conhecimentos mais significativos para os mesmos. Porém, até então não havia surgido a oportunidade para desenvolver ou utilizar uma técnica capaz de cumprir com essa prática de ensino. A partir daí, comecei a pensar na produção de curtas-metragens como recurso didático para as aulas de Língua Espanhola. Sempre aspirei trabalhar desta maneira, mas empiricamente fiquei receosa. Foi, então, que, em 2017, fui aceita como aluna no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, que visa à formação continuada de profissionais em atuação na educação.

O Curso de Mestrado em Educação Escolar valoriza as práticas pedagógicas vividas pelo mestrando-docente e busca ressignificá-las pelos fundamentos teóricos, de tal forma que as práticas, transformadas dialeticamente por reflexão e crítica, já não serão as mesmas ao final do percurso, mas, a síntese

de um processo analítico, que dará o suporte para uma práxis inovadora aos futuros mestres-profissionais no ambiente escolar e social (MEPE/UNIR,2016).

Por conseguinte, fui amadurecendo a ideia de acordo com o decorrer das aulas. Conhecer e compreender a metodologia da pesquisa-ação, que é metodologia aplicada adotada pelo programa, metodologia que visa a transformação da realidade social, a partir da ação coletiva do pesquisador e dos participantes da pesquisa a fim da investigação e aplicação de um objeto comum. Deste modo, juntamente com meu professor-orientador, decidi analisar as contribuições da produção de curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola. No decorrer das leituras, percebi que ainda me faltava algo a ser pesquisado, pois era certo que, juntamente com os alunos, produziria curtas-metragens, mas o que fundamentaria essa produção? Foi a partir dessa indagação, que passei a buscar os gêneros discursivos, na teoria Bakhtiniana e encontrei o elo que faltava para dar início à pesquisa.

O presente estudo traz como objetivo geral analisar as prováveis contribuições da produção de curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos, para o ensino da Língua Espanhola. Os objetivos específicos foram:

- 1) Discorrer sobre a presença da Língua Espanhola no Currículo Escolar Brasileiro;
- 2) Compreender conceitos relacionados ao gênero do discurso e a aplicabilidade ao ensino de Língua Espanhola, por meio de produção de curta-metragem;
- 3) Examinar o provável desenvolvimento, por meio da produção de curtas-metragens, das habilidades linguísticas fundamentais para a aprendizagem da Língua Espanhola;
- 4) Capacitar discentes para que produzam os próprios curtas-metragens;
- 5) Analisar as viáveis contribuições da produção de curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos, para o ensino da Língua Espanhola;
- 6) Promover uma mostra dos filmes produzidos pelos alunos.

Ao dar início a uma pesquisa é necessário ter conhecimento do que se quer analisar e, por conseguinte, os objetivos que se pretende alcançar. E no anseio de caminhos que me levassem a alcançar os objetivos propostos, este estudo busca responder aos seguintes questionamentos:

1 É possível abordar a produção de curta-metragem relacionando-a às concepções de Bakhtin, quanto aos gêneros do discurso?

1.1 Como a produção de curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos pode corroborar com a aprendizagem da Língua Espanhola?

2. Como desenvolver as competências linguísticas, no processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, associadas às esferas da atividade humana cotidiana?

Esta investigação está organizada em quatro seções, primeiramente neste, apresentamos a justificativa da escolha pelo tema pesquisado, da mesma maneira que expusemos os objetivos e questões norteadoras.

Esta pesquisa busca analisar as prováveis contribuições da produção de curtas-metragens ao ensino da Língua Espanhola, com enfoque nos gêneros discursivos. Destarte, a segunda seção tem o fito de elucidar a fundamentação teórica que serviu de embasamento para a realização desta investigação. *A priori*, explicitamos, de maneira concisa, os primeiros relatos referentes ao ensino de língua estrangeira. Bem como, apontamos os enfoques de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros, tendo como embasamento algumas das principais metodologias do ensino de idiomas, citadas pelos autores em que nos referenciamos.

Posteriormente, apresentamos um breve panorama histórico a respeito da presença da Língua Espanhola como componente curricular na educação básica brasileira, percorrendo desde as primeiras reformas na “Era Vargas”, que incluíram o Espanhol como componente curricular, até o presente momento, no qual nos deparamos com a polêmica Lei 13.415/2017, que revogou a Lei 11.161/2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”. Conjuntamente, falaremos da situação atual do componente curricular Língua Espanhola, a partir da aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e as implicações no Estado de Rondônia e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Finalizando a seção, descreveremos uma efêmera súmula a respeito da Biografia de Mikhail M. Bakhtin. Logo depois, será feito um exame dos gêneros do discurso, a partir de concepções bakhtinianas e, finalmente, a relação entre produção de curtas-metragens, ensino de Língua Espanhola e gêneros discursivos.

Na terceira seção faremos a exposição do referencial metodológico da pesquisa, para a composição da seção incluiremos a abordagem da pesquisa; os métodos utilizados, os instrumentos de construção de dados. Logo após, apresentaremos o *locus* da pesquisa, o perfil dos participantes, aspectos éticos e o período da construção dos dados empíricos.

A quarta e última seção ficou reservada para a análise e discussão dos resultados obtidos.

Finalizando esta investigação, apresentaremos as considerações finais, nas quais daremos ênfase às contribuições da pesquisa, às limitações e às aspirações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aqui faremos uma divisão. Primeiramente, buscaremos explicitar, de maneira concisa, os primeiros relatos referentes ao ensino de língua estrangeira, bem como apontar enfoques de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros, tendo como embasamento as principais metodologias de ensino de idiomas destacados pelos autores referenciados. Logo após, faremos um apanhado sobre a Língua Espanhola no Brasil, desde a entrada dos imigrantes espanhóis até a institucionalização do Castelhana, como componente curricular. Apontaremos as mais relevantes reformas educacionais, que envolveram a Língua Espanhola até a revogação da Lei 11.161/05, que obrigava a oferta da língua nas escolas. E, finalizando esta seção, trataremos das ideias de Bakhtin quanto à linguagem, especificamente aos gêneros discursivos e enunciados, explanando acerca de conceitos *bakhtinianos* buscando relacionar à produção de curta-metragem.

2.1 Breve História do Ensino de Língua Estrangeira

Diversas são as motivações que levam um sujeito, ou um grupo, a estabelecer contato com outro idioma. Podemos elencar algumas delas como econômicas, sociais, comerciais, etc. Podemos supor que os primeiros contatos entre falantes de idiomas distintos tenham acontecido há muito tempo, ao tomarmos como pressuposto as palavras de Martins (1993)

As primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 300, aproximadamente, até por volta do ano 2350. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas (MARTINS, 2017, p.75).

A preocupação em aprender e ensinar uma língua estrangeira sistematicamente, de acordo com o autor supracitado, existe desde o ano 300 e esse vem a ser o primeiro registro do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Semelhante registro, deveras importante, trata-se do interesse dos romanos em aprender grego como uma segunda língua. E isso ocorreu: “Sem dúvida por causa do prestígio da civilização grega, já que a administração romana sempre ignorou as línguas [eurocentricamente consideradas] bárbaras, tais como o Celta, o Germânico, etc.” (MARTINS, 2017, p.75). Ainda segundo Martins (2017, p.75), podemos reiterar que:

Data do 3º século da nossa era a aparição dos primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira. Tratava-se de manuais bilíngues, enfatizando a prática do vocabulário e da conversação, e eram sobretudo utilizados pelos falantes do latim que aprendiam o grego. Na Gália (França) por volta do século 9, o latim ensinado nas escolas tem o status de uma língua estrangeira - língua culta - em relação à língua francesa - língua popular (GERMAIN, 1993 apud MARTINS, 2017, p.75)

“O século XVI, no entanto, assistiu a uma grande revolução linguística. Exigia-se dos educadores o bilinguismo: o Latim como língua [padrão, mas, eurocentricamente tratada como] culta e o Vernáculo como língua popular” (SAVIANI, 1996, p. 41). Aos poucos, o latim foi perdendo espaço para essas novas línguas que passaram a ser estudadas tanto na habilidade oral quanto na escrita (HOWATT, 1997). De maneira geral, o estudo de línguas estrangeiras se consolidou a partir da disseminação do Latim, língua dominante, em vários âmbitos, principalmente na religião, e essa dominação permaneceu por séculos.

2.2 Principais Enfoques de Ensino da Língua Estrangeira

A busca pela melhor maneira de ensinar faz parte do cotidiano docente. Estreitar essa máxima aos professores de língua estrangeira se torna perfeitamente justo, pois os que atuam no seguimento do ensino de línguas estrangeiras, professores e estudiosos, há anos buscam adequação para o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, serão apresentados os principais enfoques de ensino de línguas do ponto de vista diacrônico. A intenção não é defender este ou aquele método, tampouco criticar algum. A intenção é realizar um levantamento histórico de metodologias.

Quanto à terminologia, geralmente, lê-se “métodos de ensino”. No presente trabalho foi adotada a terminologia “abordagem”,

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** ("approach" em inglês) e **método** propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo "método", já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o "método Direto", que na verdade não é um método, mas uma abordagem) (LEFFA, 1988, p.211).

Desse modo, neste trabalho doravante trataremos por “abordagem” tudo o que se referir a metodologias de ensino de línguas estrangeiras. A seguir, será conceituada uma das primeiras abordagens utilizadas no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, a Abordagem da Gramática e da Tradução.

2.2.1 Abordagem da gramática e da tradução

No início do século XVI, surge na Europa, a abordagem da gramática e tradução (AGT).

Conhecida tradicionalmente como "método", a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas (LEFFA, 1988, p. 214).

Tendo o ápice no século XIX, na Alemanha, a abordagem perdurou até o começo do século XX.

Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua, nesta abordagem são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (LEFFA 1988, p. 214).

Apoiada na forma escrita da língua, essa abordagem não dava nenhuma atenção a aspectos de pronúncia, de entonação, tampouco se preocupava com a habilidade auditiva. O que um aluno formado a partir dessa abordagem precisava era o domínio das regras gramaticais e todas as exceções.

Portanto, a AGT aparece como um estudo analítico da língua alvo, apesar de que o aluno acumulava conhecimentos linguísticos, ele não era formado para usar a língua estrangeira em situações comunicacionais. Nessa abordagem, existia uma centralização de poder, na figura do professor, como detentor de conhecimento, pois os alunos inseridos nesse contexto não eram expostos a situações relevantes. Para que qualquer situação comunicativa se estabelecesse na língua alvo, os alunos apenas recebiam o conteúdo de maneira passiva.

De acordo com Martins (1999, p. 77), “o objetivo da metodologia tradicional, portanto não era aprender a falar em LE, mas seria um método facilitador a um acesso maior para compreender os textos”. Corroborando a esse pensamento, Leffa (1988, p. 216) diz que:

O objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2². Na consecução do objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

Mesmo não sendo mais aceitável a língua estrangeira ser trabalhada somente por meio da AGT, ainda observa-se algumas situações em que educadores enfatizam, na maioria das vezes, somente a gramática no estudo das línguas. Atualmente, podemos dizer que isso é inadmissível, se o que se pretende é dar

² Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua** e **língua estrangeira**. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2. Leffa (1988, s.p. Grifo do autor)

autonomia ao aprendiz em seu próprio ato de ensino. Continuando a análise, trouxemos, a diante, conceitos relacionados à Abordagem Direta.

2.2.2 Abordagem direta

Surge no século XIX, uma nova metodologia para o ensino de línguas estrangeiras, a Abordagem Direta, doravante AD. Uma reação ao método tradicional, pois, ao contrário da anterior, este apoiava-se em outras ciências que nasceram no século XIX, como a Linguística, a Pedagogia, a Psicologia e diversas outras (BESSE, 1995, n.p.).

Quase tão antiga quanto a AGT, a AD, surgiu como uma reação a abordagem anterior.

[...] evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu Latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso. Enquanto que a AGT sofreu sempre severas críticas, sem qualquer nome importante ligado a ela (é até mais fácil citar pessoas que se destacaram por ataques a abordagem, como Vietor no século XIX na Alemanha) - a AD teve grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, etc.). A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio de que gozava a abordagem no início do século. Harold Palmer, na Inglaterra, batizou-o de "Método Científico", inaugurando um epíteto que mais tarde seria reivindicado por vários outros métodos (LEFFA, 1988, p. 216)

Mediada por figuras e gestos, a Língua Alvo (LA) jamais recorria a tradução. Essa abordagem buscava que o aluno, “pensasse na língua”. O objetivo principal da AD era que a aprendizagem da LE ocorresse por meio do contato direto com a língua em estudo. “A língua materna deveria ser excluída da sala de aula” (MARTINS, 1999, p. 77). Diversos recursos eram utilizados, no intuito de facilitar a compreensão da Língua, porém todo o processo de ensino-aprendizagem deveria ocorrer sem utilizar a tradução. A ênfase estava na língua oral, porém a escrita poderia ser utilizada, como

[...] o uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) para

os exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários) (LEFFA, 1988, p. 217).

Pela primeira vez, integrou-se o uso das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever).

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto. O professor continuava no centro do processo ensino - aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes; no entanto, eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta. (CESTARO, 1999, n.p.)

No Brasil, a AD foi introduzida primeiramente no Colégio Pedro II, a partir de uma reforma radical no método de ensino. No entanto, a consolidação dessa abordagem encontrou diversas dificuldades. Leffa (1988, p. 218) elenca algumas:

A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT.

Mesmo a AD fazendo oposição declarada à Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT), não deixou de cometer alguns excessos. É o caso da interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda atenção do processo ensino-aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento linguístico (CESTARO, 1997). Já que, mesmo em uma nova abordagem, percebemos que o aluno continuava sem autonomia no processo de aprendizagem e todo o conhecimento continuava sendo centralizado na figura do professor.

2.2.3 Abordagem para a Leitura

A Abordagem para a Leitura (AL) surgiu em reação à AD. Os Estados Unidos foi um dos poucos países que relutou em apoiar a AD, Leffa (1988, p.219) relata que:

Um dos poucos países que não deu apoio oficial à Abordagem Direta foram os Estados Unidos da América. Ao examinar a AD em 1892, a 'Comissão dos Doze', composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto.

A partir de cada estudo e implantação de abordagens de ensino e estudo da LE, surgiam sempre movimentos contrários. Em 1923, o *Modern Foreign Language Studies* (MFLS) deu início a uma das maiores pesquisas já realizadas a respeito do ensino de línguas. “O MFLS começou nos Estados Unidos em 1923 e terminou no Canadá em 1927, depois de investigar, entre outros estabelecimentos de ensino, 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de línguas estrangeiras” (LEFFA, 1988, p. 218). O estudo concluiu que seria necessária uma aplicabilidade nas abordagens de ensino que fossem mais práticas. Desta maneira o MFLS propôs uma combinação entre as duas abordagens anteriores.

[...] para isso propõe-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta; da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral (LEFFA, 1988, p 219).

Tendo como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade de leitura, a AL buscava criar o maior número de condições que propiciassem a leitura. Enfatizando nas aulas a gramática, a tradução e o estudo de vocabulário. “Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos,

principalmente os questionários baseados em textos” (LEFFA, 1988, p. 219). A gramática se restringia ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns, portanto, nesta abordagem, o professor não necessitava ter boa proficiência oral na língua alvo.

2.2.4 Abordagem Audiolingual

Em 1943, um grande plano didático deu origem ao “método do exército”.

A Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos próprios americanos contra a AL. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso, nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. [...]Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército - uma reedição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada pela Comissão dos Doze - seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram na adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas. Devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência. Com o tempo o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual. (LEFFA, 1988, p. 221)

Havia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Desta maneira, ensinava-se por meio de exercícios estruturais, com apresentação da gramática por meio de exemplos ou modelos e o vocabulário não era apresentado em formato de listas, mas sim em frases completas.

Os princípios básicos desta abordagem eram: *a língua é fala e não escrita*, (com isso restabelecia-se a ênfase na língua oral) e *a língua é um conjunto de hábitos*: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. A metodologia áudio-oral era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos (CESTARO, 1999, p. 78).

Sendo vista como um hábito condicionado, a AAL tinha como suporte o behaviorismo, que consiste em um processo mecânico de estímulo e resposta. “As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo

professor” (LEFFA, 1988, p. 222). Após alguns anos de entusiasmo por esse tipo de abordagem, veio a decepção: esse tipo de abordagem aborrecia os alunos e, como consequência, um alto índice de desmotivação surgia.

2.2.5 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa (AC), chamada também cognitivista ou sociointeracionista, centraliza o ensino da LE na comunicação. Segundo Germain (1993), “[...] a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma maneira de expressar o pensamento e que tal conceito teve influência sobre Chomsky³”, que fez também reflexões críticas sobre competência e desempenho.

Ao mesmo tempo em que os Estados Unidos se concentravam no código da língua, na Europa os linguistas mantinham a tradição de estudos semânticos e sociolinguísticos, priorizando o estudo do discurso. “Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto - oral ou escrito - mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado” (LEFFA, 1988, p.19). Deste modo, a AC, apresenta-se não como um método em si, mas sim como um conjunto de pressupostos teóricos que orientam o ensino da LE, por se tratar de um movimento multifacetado.

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua. (LEFFA, 1988, p.230)

A AC tem influência da pragmática, da sociolinguística e da análise do discurso, podendo ser atribuída à teoria bakhtiniana, pois se percebe nessa abordagem a presença do dialogismo dos gêneros discursivos, tipos estáveis de

³ Considerado o fundador da linguística moderna, Noam Chomsky é um dos estudiosos mais citados da história moderna. Chomsky não apenas transformou o campo da linguística, seu trabalho influenciou campos como a ciência cognitiva, filosofia, psicologia, ciência da computação, matemática, educação infantil e antropologia. É também um dos intelectuais públicos mais influentes do mundo. Chomsky ingressou na UA no outono de 2017, vindo do Massachusetts Institute of Technology, onde trabalhou desde 1955 como professor de linguística, então professor de linguística, emérito. Departamento de Linguística da Universidade do Arizona (2017) Disponível em < <https://chomsky.info/noam-chomsky-ua/>>

enunciado, linguagem como atividade, enfim, linguagem ligada à ação. Para Bakhtin, filósofo da linguagem, toda e qualquer produção oral ou escrita apresenta, mesmo que inconscientemente, características semelhantes. Pode-se confirmar isso em Mussalin & Bentes (2001, p. 217): “Bakhtin (1929/1988) considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro”. Observando as palavras de Bakhtin pode-se perceber que as interações sociais deslindam a forma com que cada pessoa enxerga o mundo e, principalmente se comporta em determinadas situações cotidianas.

Dentro da concepção da AC, o uso da gramática da LE se torna essencial para o processo comunicativo, pois, nessa abordagem, os erros são vistos como processos naturais na aprendizagem e os exercícios de repetição dão lugar às práticas de comunicação real. “O trabalho em grupo e dramatizações são exemplos de exercícios a serem praticados pelo aluno” (SOUZA; FORTES; OLEQUES, 2009, p.176). O desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas está muito presentes na AC, porém não existe uma ordem de preferência a ser desenvolvida, tampouco se restringe o uso da língua materna do estudante de língua estrangeira, principalmente no início dos estudos.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas (LEFFA, 1988, p. 234).

Portanto, a AC, defende a centralização nas necessidades do aprendiz, redefinindo assim, o papel do professor e do aluno. Essa visão “[...] organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 47). Dessa maneira, o professor necessita repensar a respeito de seu trabalho, assumindo um papel ativo e interativo, assim como o aluno se assume como protagonista de aprendizagem.

Partindo dos pressupostos que englobam a AC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem reflexões para aproximar os currículos, buscando um ensino mais eficaz, pois, por meio de uso realista da LE, o aluno tem a oportunidade de construir a competência comunicativa desenvolvendo, assim, as habilidades linguísticas. O quadro a seguir ilustra isso:

Quadro 1: Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna

REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar. Utilizar os processos de coerência e coesão na produção oral e/ ou escrita. Usar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura. Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações sobre outras culturas e grupos sociais.
INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais. Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos quanto à natureza, função, organização, estrutura, segundo as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL	Saber distinguir as variedades linguísticas. Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Fonte: **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (2000, p.32).

Sendo assim, a abordagem comunicativa é muito importante para o ensino de uma LE, pois se centraliza no aluno e no processo de interação, tornando a comunicação a principal agente da aprendizagem, ajudando a vencer barreiras e bloqueios, dando importância às produções orais e escritas.

2.3 Imigração Espanhola, Reformas e Língua Espanhola Como Componente Curricular

O processo de institucionalização do Ensino da Língua Espanhola passou por diversas mudanças. O idioma, como componente curricular é marcado por lutas, derrotas e conquistas. Ao tratar do componente curricular Língua Espanhola, nessa seção, não serão englobadas metodologias e práticas, mas sim, a menção aos principais momentos relacionados à inserção da língua no currículo da educação básica brasileira. O recorte histórico se inicia ainda no século XIX, quando se retrata a imigração espanhola, e segue até os dias atuais.

Na busca por compreender a política linguística histórica no Brasil e o processo de institucionalização da Língua Espanhola como componente curricular na educação básica é que, a partir de agora, será feito um levantamento histórico e político dos principais momentos em relação ao percurso do idioma Espanhol quanto ao ensino no Brasil.

2.3.1 A Ocupação dos espanhóis no Brasil

Concomitante à chegada dos espanhóis, o Brasil passava por algumas transformações. Começava a se inserir no mundo capitalista, com a exportação do café; passava por mudança de regime político; estava entrando na República e, sobretudo, abolia a escravidão. Todos esses acontecimentos corroboraram para que fenômeno demográfico da imigração espanhola no Brasil ocorresse, pois, diversos imigrantes desembarcaram nos portos brasileiros, para substituir a mão-de-obra escrava que era utilizada nas lavouras de café. José de Souza Martins, no artigo “A imigração espanhola para o Brasil e a formação da força-de-trabalho na economia cafeeira: 1880-1930” aclara que:

Se a imigração espanhola ocorreu, em grande parte, para ocupar, na expansão do café, o lugar até então preenchido pela imigração italiana, é preciso lembrar que a parcela mais substantiva da imigração italiana possibilitara a substituição da força-de-trabalho escrava, em consequência da crise da economia escravista, da abolição da escravidão negra, em 1888, e em consequência da grande expansão da economia cafeeira: a área cultivada do Estado de São Paulo cresceu quase seis vezes entre 1890 e 1925, passando de 510 mil hectares para quase três milhões de hectares (MARTINS, 1989, p. 8).

De acordo Martins (1989), os espanhóis vieram ao Brasil, em parte, para substituir a mão-de-obra italiana e conseqüentemente a mão-de-obra escrava. O ápice da imigração espanhola para o Brasil ocorreu entre os anos de 1882 e 1920.

A escolha do período de 1882 a 1920 explica-se por ser a primeira data, a do ano inicial, em que o governo da Espanha passou a controlar a saída de migrantes para o Brasil; a segunda, ao recenseamento de 1920, que indicou que no Brasil havia 1.565.961 estrangeiros, sendo que destes 219.142 eram espanhóis. O estado de São Paulo, naquela ocasião, contava com 78,2% desse total. (PORTA, 2008, n.p.)

Bellotto (1992) transcreve um panorama, da entrada dos imigrantes no Brasil, fazendo um recorte, por meio da tabela a seguir, porém apenas do Estado de São Paulo:

Tabela 1: Quantidade de imigrantes que entraram no estado de São Paulo 1850 a 1951.

Anos	Espanhóis	Outras Nacionalidades	Total
1850/1854	-	2.301	2.301
1855/1859	37	3.972	4.009
1860/1864	-	521	521
1865/1869	-	1.160	1.160
1870/1874	-	1.275	1.275
1875/1879	300	9.755	10.055
1880/1884	695	15.146	15.841
1885/1889	4.843	162.821	167.664
1890/1894	42.316	277.416	319.732
1895/1899	44.678	370.575	415.253
1900/1904	18.842	152.453	171.295
1905/1909	69.682	126.857	196.539
1910/1914	108.154	254.744	362.898
1915/1919	27.172	56.512	83.684
1920/1924	36.502	160.810	197.312
1925/1929	27.312	262.629	289.941
1930/1934	4.876	124.121	128.997
1935/1939	1.708	67.417	69.125
1940/1944	181	12.583	12.764
1945/1949	1.129	28.832	29.961
1950/1951	7.194	45.880	53.074
Total	395.621	2.137.780	2.533.401

Fonte: Bellotto (1992)

Após análise da tabela acima, percebe-se que os espanhóis iniciaram timidamente o processo migratório para o Brasil somente a partir do ano de 1855 e que, entre os anos de 1859 e 1874, não há registros desse fluxo migratório. Observa-se ainda, que as estatísticas não apresentam uma regularidade quanto ao

número de entrada dos espanhóis, além desses números serem muito menores em relação a outras nacionalidades.

Ainda sobre a expansão populacional Espanhola no Brasil, Fernández (2005, p.18) esclarece que “[...] mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste, em consequência das graves crises econômicas que acometiam na Espanha, desde meados do século XIX”. No entanto, essa intensa ocupação dos espanhóis no Brasil deixou marcada muito fortemente a cultura, pois deu espaço para o ensino da Língua Espanhola no Brasil.

A expressiva presença dos espanhóis no Brasil, naturalmente enfatizou ao ensino brasileiro a presença da Língua Espanhola como componente curricular. A seguir, percorreremos pela história do referido componente curricular, perpassando por configurações políticas e pedagógicas, no que tangeu a implantação.

2.3.2 O Ensino da Língua Espanhola a partir do século XX - Primeira inclusão da Língua Espanhola como componente curricular no Brasil

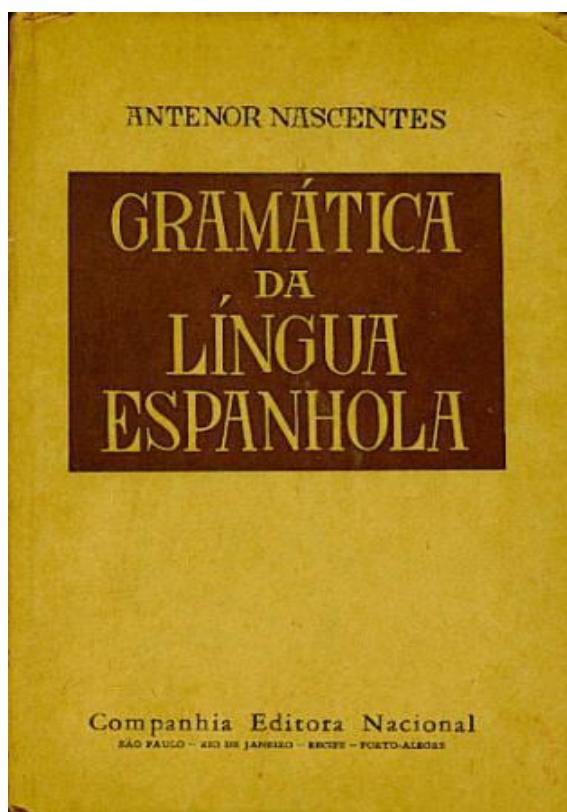
O sistema educacional brasileiro teve a Língua Espanhola inclusa, como disciplina, em 1919. No Colégio Pedro II, abriu-se, na época, um concurso para a cadeira de Espanhol, sendo esse episódio um grande avanço com relação à língua, pois o Colégio Pedro II era uma instituição bastante renomada no Brasil, como se verifica no trecho abaixo:

O Colégio Pedro II era uma instituição modelo, sendo seguida por outras em todo país, tanto em relação ao currículo como também livros adotados e programas de ensino. Isso porque, desde a reforma instituída em 1915, por meio do Decreto 11.530, os certificados de conclusão de estudos de outros estabelecimentos só teriam efeitos legais, inclusive para que os alunos pudessem ingressar no ensino superior, se os respectivos estabelecimentos fossem equiparados ao Colégio Pedro II e inspecionados pelo Conselho Superior de Ensino. (GUIMARÃES, 2011, p.2)

Como referência em educação, então, o Colégio Pedro II aprovou o primeiro programa de ensino de Língua Espanhola do Brasil. Antenor Nascentes foi pioneiro, no que diz respeito ao ensino do Castelhana, como o primeiro a assumir a cadeira em 1920 e escreveu a primeira gramática de Língua Espanhola a ser publicada no Brasil, encontrada até hoje para compras em Sebos. O livro trata da Língua Espanhola, como um todo, em relação à gramática. Também, nessa obra, está

incluída a carta recebida pelo autor, a propósito de sua tese de concurso para a cadeira de Espanhol do Colégio Pedro II, da Real Academia Española - RAE, datada de outubro de 1920. A figura 1, em seguida, ilustra a capa da obra, que atualmente ainda é vendida em livrarias de usados, os sebos.

Figura 1: Primeira gramática de Língua Espanhola publicada no Brasil



Fonte: Google (2018)⁴

2.3.3 A Lei Rocha Vaz

Em 13 de janeiro de 1925, ocorreu uma reforma na educação brasileira, a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz. A lei surgiu mediante o Decreto 16.782-A, na referida data. Tal lei estabelecia o concurso da União para difusão do ensino primário, também para organizar o Departamento Nacional do Ensino e, evidentemente, reformar o ensino secundário e superior no Brasil. Como relação ao Espanhol, a lei, no Artigo 48 dizia:

⁴ Imagem buscada no banco de imagens do Google e retirada do site <https://www.traca.com.br/livro/43360/#>, acesso em 10/02/2019

Art. 48. O conjunto de estudos do curso secundário integral compreende as seguintes matérias: - português, francês e latim, obrigatórias, inglês, ou alemão, à escolha do aluno, espanhol e italiano, facultativas, observado o disposto no parágrafo seguinte, instrução moral e cívica, geografia, álgebra, geometria e trigonometria, história universal e do Brasil, física, química e história natural, filosofia e história natural, filosofia e história da filosofia, literatura da língua brasileira e das línguas latinas, e sociologia. [...] § 2º. O Professor da cadeira de Espanhol poderá ser transferido para uma segunda cadeira de português, ficando então extinta aquela cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º ano (BRASIL, 1925, n.p.).

Apesar de ser uma conquista considerável para a Língua Espanhola, como componente curricular, a permanência da língua sofria uma “ameaça”, de acordo com o parágrafo segundo que sugeria a transferência de cadeira para o professor de Espanhol. De modo inegável, essa transferência ocorreu e o ensino do Espanhol não durou muito tempo, pois o professor Antenor Nascentes, assumiu essa segunda cadeira (GUIMARÃES, 2011, p.3). Sendo assim, o ensino da Língua Espanhola não durou muito tempo, pois o professor Antenor Nascentes logo assumiu a cadeira de Língua Portuguesa.

2.3.4 A Reforma Francisco Campos

Reforma Francisco Campos foi o nome dado à primeira reforma educacional brasileira de âmbito nacional. Deu-se no início da Era Vargas (1931-1945), com a posse de Francisco Campos, como Ministro da Educação e Saúde. “Marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como ‘Estado Novo’” (MENEZES, 2001, p.1). O ensino secundário foi alterado a partir do Decreto 19. 890, de 18 de abril de 1931. Como pode observar nos artigos 1º, 2º, 3º e 4º da referida lei.

DECRETO No 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931.

Dispõe sobre a organização do ensino secundário, O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, DECRETA:

TÍTULO I ENSINO SECUNDÁRIO CAPÍTULO I Dos cursos

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico)./ **2ª série:** Português - Francês - Inglês - História da civilização -

Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico)./ **3ª série:** Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico)./ **4ª série:** Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho./ **5ª série:** Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica ou Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho. (BRASIL, 1938, n.p.)

De acordo com a reforma, ficaram extintos alguns cargos de Livres Docentes do Colégio Pedro II, bem como o ensino da Língua Espanhola. Guimarães (2011, p.3) diz que “Houve uma mudança na concepção política em relação à integração com os demais países sul-americanos”. Portanto, o novo regime político, enfocou a formação dos discentes, em relação ao conhecimento da cultura desses países, não por meio do estudo da língua, mas sim na literatura.

“Esse novo desenho alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos” (DALLABRIDA, 2009, p. 187). Sendo assim, percebemos que sendo a primeira grande mudança da educação no Brasil, a Reforma Francisco Campos buscou equalizar a cultura escolar aos países considerados de primeiro mundo. Quanto às línguas estrangeiras, inferimos, a partir da leitura da lei, que houve destaque para o Francês nas quatro primeiras séries, sendo que o inglês, o alemão e o latim, em menos séries e o Espanhol em nenhuma das séries.

2.3.5 A Reforma Capanema

Reforma Capanema foi o nome que receberam as transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1936, durante a Era Vargas. O Ministro da Educação e Saúde, à época, Gustavo Capanema, ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu; dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou, entre outras, na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em relação às línguas estrangeiras, houve uma grande reestruturação. O Latim, o Grego e as modernas: Inglês, Francês e Espanhol foram inseridas no Ensino Médio. Cabe dizer que esta foi a primeira vez que a Língua Espanhola entrou no currículo escolar do Ensino Médio. Machado, Campos e Saunders (2007, p. 1) explicitam que particularmente às “[...] línguas estrangeiras, a reforma foi coerente com a sua orientação geral e essa foi a época em que elas tiveram mais valorização, onde eram ensinados os idiomas clássicos e modernos”.

Dessa maneira, a Reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, que representava 19,6%, em relação a todo o currículo.

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p. 11 e 12).

Concordamos com Leffa (1999), quanto à importância dada ao ensino de línguas estrangeiras na Reforma Capanema, no entanto, faz-se necessário aclarar que, neste período, não havia políticas de universalização da educação. Somente a partir da inclusão de um capítulo inteiro sobre educação na Constituição de 1934, em relação ao acesso à escola, que a educação começou a mudar e a incluir as classes menos favorecidas economicamente. Após a “Era Vargas”, a educação apareceu na Constituição como “um direito de todos”. Em 1937, foi adotada uma nova Constituição, e seu art. 130, definiu que:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937, n.p).

Mesmo diante de toda pujança e inovação, quanto à inserção das línguas estrangeiras na educação brasileira, no que corresponde à Língua Espanhola, tudo aconteceu de maneira mais tímida. “A indicação é que os livros fossem lidos no original, indicando como material para a biblioteca para o item I - Literatura e os

gêneros literários em relação ao espanhol: *theatro hespanhol*’ e D. Quixote, de Cervantes” (GUIMARÃES 2011, p. 4). A princípio, a língua aparece como coadjuvante nos estudos de Literatura, já que os alunos que se candidatavam ao curso jurídico deveriam estudar Língua Espanhola e uma das indicações é que os livros fossem lidos em língua original de publicação, as literaturas espanhola e hispano-americana faziam parte do conteúdo do componente.

Diversas transformações ocorreram com a Reforma Capanema. O então ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942, instituiu algumas leis e portarias que favoreceram a consolidação do ensino efetivo da Língua Espanhola. Seu antecessor, Raul Leitão da Cunha, também assim o fez como exemplificado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Normativas relevantes da Reforma Capanema em relação à oferta da Língua Espanhola.

Ano	Ação	Título	Autor	Especificidade
1942	Decreto-lei 4.244, de 9 de abril	Lei orgânica do ensino secundário	Gustavo Capanema	O Decreto-lei no Artigo 14, estabelecia que o curso clássico tivesse o ensino do Espanhol nas primeira e segunda séries, e no artigo 15, que o curso científico teria o ensino do Espanhol a primeira série.
1943	Portaria 127	Programa de Espanhol para os cursos clássico e Científico	Gustavo Capanema	Por esta norma legal, seriam ensinadas a Língua Espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americanas.
1945	Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945	Instruções metodológicas para o ensino de Espanhol para o curso secundário	Raul Leitão da Cunha	Instituiu o método direto, não permitindo aos alunos após o primeiro trimestre de aula se expressar em língua portuguesa ⁵ .

Fonte: Guimarães (2011).

Portanto, pode-se considerar que a reforma Capanema foi um grande marco quanto à oferta da Língua Espanhola na educação brasileira e, sem dúvidas,

⁵ Os objetivos do estudo do espanhol, conforme a portaria, são os seguintes:

a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da Língua Espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito; b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores; c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, autodidaticamente; d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos. **(Adequação ortográfica feita pela autora)**

corroborou para o aumento do prestígio da língua hispânica no âmbito educacional. Embora saibamos que essas tentativas de expandir não só o ensino de línguas estrangeiras, mas também a educação como um todo, estavam delimitadas apenas a uma parcela da sociedade. Infelizmente, a maior parte da população à época não tinha acesso a uma educação de qualidade, o que destoava do que era oferecido à elite do país. Souza (2018, p.16) esclarece que, “Historicamente, a educação no Brasil é fortemente marcada pelo binômio elitismo e exclusão”. Contudo, percebemos que ainda hoje a educação brasileira possui marcas deixadas por essa época, pois continuamos tendo dificuldades em alavancar nos índices, mas sobretudo ainda temos dificuldades em propiciar educação pública, gratuita e de qualidade a todos.

2.3.6 A LDB de 1961

Em 1961, foi aprovada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases - a Lei 4.024, de 20 de dezembro. O ensino secundário passava a se chamar Ensino Médio, mas ainda permanecia dividido em dois ciclos, o ginasial e o colegial. Com a nova organização do Ensino Médio, vieram disciplinas obrigatórias e optativas. A educação no Brasil, a partir da LDB de 1961, foi dividida em sistemas de ensino, federal e estadual, cabendo a cada um, indicar quais seriam estas disciplinas. Guimarães (2011, p.5) expõe que:

Segundo o artigo primeiro, as disciplinas obrigatórias para o ensino médio eram: “Português”, “História”, “Geografia”, “Matemática” e “Ciências”. Para completar o currículo do sistema federal, foram indicadas as seguintes disciplinas: “desenho e organização social e política brasileira”, “ou desenho e uma língua estrangeira moderna”, “ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna”, “ou duas línguas estrangeiras modernas” em ambos os ciclos, ou ainda “uma língua estrangeira moderna e filosofia”, sendo que filosofia somente era estudada no segundo ciclo. As disciplinas optativas para o ciclo ginasial eram: “línguas estrangeiras modernas”, “música (canto orfeônico)”, “artes industriais”, “técnicas comerciais e técnicas agrícolas”. Para o ciclo colegial: “línguas estrangeiras modernas”, “grego”, “desenho”, “mineralogia e geologia”, “estudos sociais”, “psicologia”, “lógica”, “literatura”, “introdução às artes”, “direito usual”, “elementos de economia”, “noções de contabilidade”, “noções de biblioteconomia”, “puericultura”, “higiene e dietética”. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino do sistema federal poderiam optar por qual língua estrangeira seria ensinada. Já os sistemas estaduais teriam que complementar as disciplinas obrigatórias e indicar quais as optativas. Os estados que ainda não tivessem criado seus respectivos Conselhos Estaduais poderiam seguir as indicações para o sistema federal.

Doravante a publicação da LDB de 1961, a Língua Espanhola como componente curricular ficou limitada apenas às escolas que faziam fronteira com países hispânicos. Sendo a Língua Inglesa e Francesa os idiomas mais procurados e ensinados no Brasil, nessa época.

2.3.7 A LDB de 1971

Em 1971, houve uma reformulação da Lei de Diretrizes e bases, promulgada de acordo com a Lei 5.692, de 11 de agosto. Porém, no que tange o ensino da Língua Espanhola não houve mudanças consideráveis para o ensino primário e secundário.

Em relação a LE, em geral, a LDB 5.692/71, diminuiu em grande proporção sua oferta como componente curricular. “Muitas escolas tirarem o estudo da língua estrangeira do 1º. grau, e, no segundo grau, não oferecerem mais do que 01h por semana, às vezes durante apenas um ano” (LEFFA, 1999, p. 19). Isso pode ser claramente identificado se compararmos com a Reforma Capanema, por exemplo, que oferecia uma carga horária de 23h/semanais.

2.3.8 A LDB de 1996

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a LDB de 1961 se tornou obsoleta, gerando somente, a partir de 1966, novas discussões a respeito do tema. Sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, a nova LDB 9.394 normatizou a obrigatoriedade de ensino de idiomas no ensino fundamental, a partir da 5ª série e no ensino médio, um idioma deveria ser escolhido pela comunidade escolar. Não foi alterada a maneira em que se ofertava o ensino de idiomas na educação básica, mas nessa época a língua estrangeira moderna mais ofertada era o Inglês.

2.3.9 A Lei 11.161

Em 5 de agosto de 2005, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad, a Lei 11.161 tornou obrigatória a oferta do ensino da Língua Espanhola no ensino médio. A lei previa a inclusão

paulatina do idioma, já que a língua estrangeira moderna obrigatória seria escolhida pela comunidade escolar. Segundo a Lei 11.161:

Art. 1º O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei. § 2º É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da Língua Espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de Língua Espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação (BRASIL, 2005, n.p.).

Podemos elencar diversas justificativas à criação da lei. A primeira delas, e talvez a mais relevante, deve-se ao fato de o Brasil estar na América do Sul, onde a maioria dos países é hispânica. Continuando as justificativas: a) interesse na expansão internacional do comércio; b) compromissos internacionais, como a carta cidadã e o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL; c) fomento das relações internacionais sul-americanas. Entre muitos outros.

Claramente, percebemos que a lei veio com o fito principal de homologar aspirações do Brasil em arquitetar processos de união mais abrangentes e também de integrar os brasileiros com a língua e a cultura dos países vizinhos.

2.3.10 A Lei 13.415

A Medida Provisória nº 746, de 2016, imposta pelo, naquele momento, Presidente da República Michel Temer e Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, que assumiram as funções com o Golpe de Estado de 2016, transformou-se na Lei 13.415, de 2017 e teve como escopo alterar a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e também de reestruturar de forma reducionista o ensino médio.

Gaudêncio Frigotto⁶, em entrevista André Antunes – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz em 15 de junho de 2018, revela suas inferências acerca das Medidas como a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular.

O outro retrocesso é a contrarreforma do ensino médio, que dividiu a formação em itinerários. Na verdade a maioria absoluta dos 5.570 municípios tem uma escola, então não é verdade que o aluno vai poder escolher. Vão oferecer uma ou duas opções de itinerários. Segundo, os estudantes são muito jovens para uma escolha que vai definir o restante da sua vida acadêmica: 40% daqueles que hoje que entram em uma universidade desistem do curso que escolheram no primeiro ano. Você vai mandar um jovem escolher com 14, 15 anos? Isso é um absurdo, uma falsificação.

No que tange à Língua Espanhola, a lei 11.161/05 foi revogada, sem esclarecimentos ou discussão com a sociedade. E levou a educação brasileira a um retrocesso, no qual a hegemonia da língua inglesa passou a imperar novamente, como em épocas do século passado.

A nova lei deprecia o ensino da Língua Espanhola e a rebaixa a um status inferior. No 8º parágrafo do artigo 36, consta que:

§8º Os currículos do ensino médio, incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2016, n.p).

É visível que a nova lei não levou em consideração todos os avanços que o ensino da Língua Espanhola obteve no que concerne à aplicabilidade, tampouco o grande número de profissionais capacitados para a carreira docente em Língua Espanhola. Nitidamente, o então presidente da república desconsiderou todos os avanços em relação às transações comerciais entre os povos sul-americanos, desconsiderou também todo o contexto de integração político e social que ocorre nas regiões fronteiriças.

⁶ Gaudêncio Frigotto, professor do Programa de Pós Graduação de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Não fazemos aqui, um desmerecimento do ensino da língua inglesa. Pelo contrário, assumimos a imprescindível importância do ensino da mesma. Manifestamos que, o que não se pode, é promover ascensão de um componente curricular, em detrimento a outro. Temos que considerar que o fomento no ensino e estudo da Língua Espanhola proporcionaria mais oportunidades a todos que buscam elevação econômica, cultural e social.

2.4 A Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio Atual

A Língua Espanhola, como componente curricular no Brasil, tem sofrido diversos ataques. Medidas tomadas pelo governo anterior causaram grande polêmica em relação à permanência do componente curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

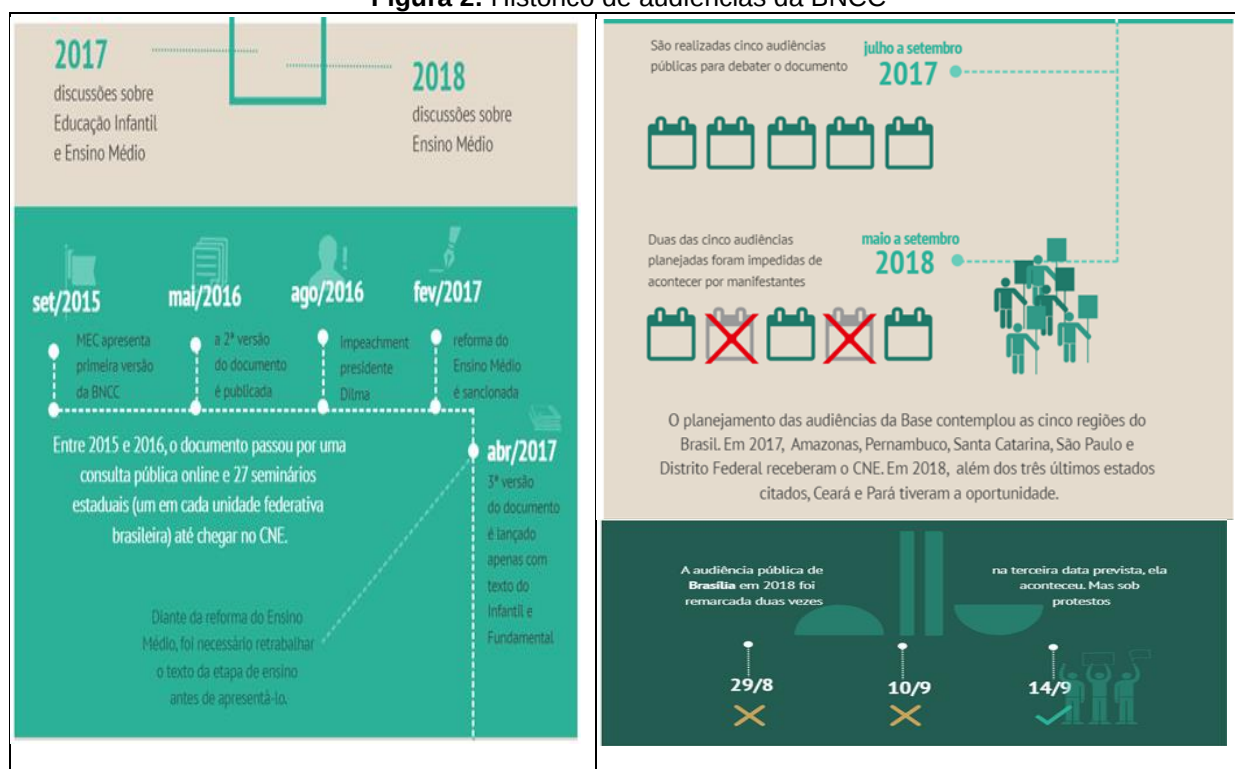
A Medida provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, prejudicou fortemente o Ensino Médio e, principalmente, a oferta do ensino da Língua Espanhola. Essa lei banuiu da Educação Básica o componente curricular, revogando a Lei nº 11.161/2005 e impôs a oferta obrigatória da Língua Inglesa.

Para a docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Elzimar Goettenauer de Marins Costa (2017), a imposição da lei se deu de maneira autoritária.

Esse cenário nos permite constatar que os trâmites para a sanção da Lei n. 13.415 e aprovação da BNCC se deram de forma apressada e arbitrária, sem discussão com educadores, sem ouvir torna democraticamente a sociedade e sem amadurecer propostas que terão impacto direto na vida das pessoas envolvidas diretamente com a educação (COSTA, 2017, p. 148).

Mesmo com tantos manifestos contrários e sem discutir democraticamente, a BNCC do Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018. Em uma sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE), sessão que fora agendada sem publicação de pauta, foi aprovada a nova Base. O documento foi aprovado sem nenhum voto contrário, tal aprovação incerta o futuro da disciplina na educação básica brasileira.

Logo após, na figura 2, pode-se conhecer as etapas percorridas pelo governo, de acordo com a Revista Nova Escola (2018) para que se chegasse a nova BNCC.

Figura 2: Histórico de audiências da BNCC

Fonte: Nova Escola (2018)⁷

2.4.1 O Ensino da Língua Espanhola no Estado de Rondônia

A revogação da Lei nº 11.161/2005 movimentou estudantes, docentes, pesquisadores, enfim, todos os envolvidos ao componente curricular que,

⁷ <https://novaescola.org.br/conteudo/14375/base-do-ensino-medio-e-aprovada-sem-aviso-previo>

juntamente com a Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO), prontamente procuraram por parlamentares, com o intuito de discutir a importância da Língua Espanhola como componente curricular no Estado, tendo em vista sua posição geográfica.

Após várias reuniões da Associação e diversas mobilizações junto à comunidade, docentes e acadêmicos conquistaram a permanência da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Rondônia, ao lado da língua inglesa. A permanência do componente curricular foi efetivada a partir da Lei nº 1.064/18 (BRASIL, 2018, n.p.) que dispõe:

AUTOGRAFO DE LEI Nº 1064/2018.

Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE RONDÔNIA decreta:

Art. 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola fica introduzida obrigatoriamente no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17. § 1º. A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no ensino fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. § 2º. A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula em cada ano letivo.

Art. 2º. As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos sistemas de ensino.

Art. 3º. Processo de ensino-aprendizagem far-se-á seguindo orientações metodológicas expressas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 4º. Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol, Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação em Espanhol-Português ou em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Espanhol.

Art. 5º. Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.

Art. 6º. Ao Poder Executivo caberá a elaboração dos atos de regulamentação referentes às normas estabelecidas nesta Lei.

Art. 7º. Fica revogada a Lei nº 1.609, de 24 de abril de 2006. Art. 8º.

Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, 11 de setembro de 2018.

Obviamente, o processo de implementação da Língua Espanhola não se deu de maneira fácil; pelo contrário, para que fosse assegurada a continuidade da disciplina, no estado de Rondônia, diversas pessoas se mobilizaram e não mediram esforços para garantir que alunos continuassem tendo acesso ao componente.

A Associação de Professores de Espanhol de Rondônia (APERRO) lutou bravamente para que o Estado de Rondônia continuasse ofertando a Língua Espanhola no Ensino Médio, pois compreende que garantir a continuidade ao acesso à disciplina é garantir que os alunos participem de uma educação plural e globalizada.

2.4.3 O Ensino da Língua Espanhola no IFRO Campus Cacoal

O Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Cacoal, oferece o ensino de Língua Espanhola regularmente em cursos técnicos. A disciplina está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) integrados ao Ensino Médio e também, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agronegócio.

A pesquisadora atua como docente EBTT Letras/Espanhol nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Os cursos ofertados no Campus Cacoal do IFRO são Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia, Agropecuária e Informática. A pesquisadora ministra aulas nestes três cursos, ambos no 2º ano.

No entanto, a pesquisa foi desenvolvida com uma turma de segundo, especificamente do curso Técnico em Informática, para ilustrar o PPC do curso, segue ementa da disciplina de Língua Espanhola nos cursos está disposta no quadro3, a seguir:

Quadro 3: Ementa da Disciplina de Língua Espanhola nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO Campus Cacoal

EMENTA DA DISCIPLINA	
Curso	Técnico em Agroecologia, Agropecuária e Informática Integrado ao Ensino Médio
Disciplina	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol

Núcleo	Diversificado	Ano	2º	Carga Horária	40h
Objetivo geral:					
Desenvolver a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a produção escrita em Língua Espanhola, aplicando o conteúdo gramatical, léxico e cultural aprendido na prática.					
Objetivos específicos:					
a) Reconhecer e apreender noções de gramática da Língua Espanhola; b) Discutir culturas espanholas e suas formas de representação; c) Reconhecer e aplicar regras relativas a verbos, nomes e classes correlatas; d) Identificar as diferenças entre o castelhano e o espanhol.					
Descrição da Ementa:					
Origen y diseminación del español. Alfabeto: letras y sonidos. Países y nacionalidades. Presentación formal/ informal. Verbos regulares e irregulares en presente. Los artículos determinados e indeterminados. Artículo neutro lo. Contracciones y combinaciones. Pronombres personales y de tratamiento. Pronombres interrogativos. Pronombres demostrativos. Las Horas. La familia. Lugares y medios de transporte. Numerales cardinales. Numerales ordinales. Colores. Los meses del año. Las estaciones del año. Los días de la semana. Las horas. El sustantivo: género y número. Pronombres posesivos. Verbo gustar. Vocabulario de las comidas y bebidas. Adjetivo: género y número. Componentes culturales de España y de los países hispánicos: las manifestaciones culturales en todas sus formas (la comida, las danzas, las fiestas populares, los puntos turísticos, las luchas de clases, la agricultura, las costumbres, la música, la literatura, las actividades de ocio, etc).					
Referências básicas:					
ESTÉVEZ, M.; FERNÁNDEZ, Y. El componente cultural em la clase de E/LE . Tandem/Edelsa, [s. d.]. (2006). FANJUL, Adrián (org.). Gramática y práctica de español para brasileños . São Paulo: Moderna, 2005. GOMEZ TORREGO, Leonardo. Gramática didáctica del español . São Paulo: Edições SM, 2005.					
Referências complementares:					
DICCIONÁRIO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA. Milhojas, 1996. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. São Paulo: Larousse, 1997. DICCIONÁRIO DE SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS. Espasa Calpe, S.A. Madrid, 1998. DICCIONÁRIO PANHISPÁNICOS DE DUDAS. Real Academia Española, 2005. NADIN, O. L. LUGLI, V. C. P. Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas . Campinas: Mercados das Letras, 2013.					

Fonte: PPC Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio IFRO Campus Cacoal

Mesmo não tendo um documento oficial que assegure a oferta da Língua Espanhola, no IFRO, o Campus Cacoal manteve o componente curricular em cursos técnicos e superiores. Recentemente, houve adequação das ementas do curso e, mesmo com a aprovação da BNCC, no que tange ao Espanhol, nada mudou, pois a disciplina permaneceu sendo ofertada de modo obrigatório e dentro do horário regular de aulas.

2.5 Curta-Metragem e as Ideias Linguísticas do Círculo De Bakhtin

A seguir abordaremos algumas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin e sua correlação com a produção de curta-metragem. Observaremos como a linguagem cinematográfica jornada pelas categorias estabelecidas pelo filósofo, mesmo sem que ele jamais tenha se referido ao cinema. Deste modo, buscaremos elos que fortaleçam nossas ideias a respeito do ensino da Língua Espanhola por meio dos gêneros discursivos a partir da produção de curta-metragem.

2.5.1 o círculo de Bakhtin

O Círculo de Bakhtin tratou-se de um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniu regularmente durante uma década, especificamente entre os anos de 1919 a 1929. Faraco (2009, p.13) esclarece que:

Era constituído por pessoas de diversas formações, interesse intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto), incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que vão nos interessar mais de perto neste livro⁸: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Os membros do círculo tinham em comum a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. “Podemos acrescentar a essa paixão outra que, progressivamente invade os interesses do Círculo, em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem” (FARACO, 2009, p.14). Percebemos que Bakhtin e seus colegas de círculo tinham uma visão e uma preocupação filosófica acerca da linguagem. Dois grandes projetos intelectuais nasceram dos encontros do grupo, da parte de Bakhtin, a intenção de construir uma “*prima philosophia*”⁹ e o segundo

⁸ FARACO, C. A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

⁹ Os primeiros textos de Bakhtin apontam para o objetivo do autor de se envolver com a construção de uma reflexão filosófica ampla. [...] referindo principalmente aos dois textos que forma escritos provavelmente no início da década de 1920 e que ficaram inacabados – Para uma filosofia do ato e O autor e o herói na atividade estética. Essas duas obras possuem um conjunto muito denso e rico de reflexões, que, de uma forma ou de outra, atravessará todos os escritos de Bakhtin até o fim da vida. (FARACO, 2009, p. 17,18)

grande projeto seria da parte de Voloshinov e de Medvedev, que, devido às publicações entre 1925 e 1930, contribuíram para a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica, ou seja, da produção e de produtos do “espírito humano”. Uma área que, segundo Faraco (2009), “[...] havia um grande vazio teórico no pensamento marxista e que acabou atraindo vários pensadores, nas décadas de 1920 e 1930, tanto na Rússia, quanto no Ocidente”.

O papel central que Voloshinov e Medvedev para a linguagem, em suas formulações e às peculiaridades que elaboraram, quanto à filosofia da linguagem, certamente foi uma das contribuições mais relevantes do Círculo de Bakhtin. As contribuições de Voloshinov e Medvedev possuem características bastante particulares. Faraco exemplifica essas contribuições ideológicas:

Primeiro, a crítica sistemática que fizeram ao chamado marxismo vulgar, aquele que tenta dar conta dos processos e produtos de criação ideológica, por meio de uma lógica determinista e mecanicista, segundo a qual uma relação de causalidade simples, direta, unilinear e unidirecional entre a base econômica e as manifestações superestruturais resolveria tudo, simplória e dogmaticamente. (2009, p.17)

No parágrafo anterior, citamos os termos *espírito humano* e *criação ideológica*. É importante percebermos que Voloshinov e Medvedev buscaram, por meio de suas produções intelectuais, contribuir criticamente para a construção de uma teoria de base marxista da criação ideológica. Faraco revela que:

Voloshinov se concentrou na questão da linguagem, desenvolvendo basicamente dois pontos: uma discussão crítica dos estudos linguísticos de sua época (em especial em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*) e a apresentação da tese de que os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm um chão comum [...]. Medvedev, por sua vez, direcionou sua reflexão para o estudo da literatura, tendo como ponto de partida uma pormenorizada crítica das ideias dos formalistas. (2009, p. 46)

Diante do exposto, percebemos que as produções do círculo de Bakhtin se voltaram ao universo da criação ideológica. No entanto, é extremamente importante esclarecer o sentido empregado ao termo *ideologia* nos textos do círculo. “Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais” (FARACO, 2009, p.46).

Então, a partir da teoria do Círculo de Bakhtin, as atividades humanas voltadas à linguagem e a comunicação, dão-se por meio de criações ideológicas, já

que somos indivíduos sociais e, imersos em uma determinada cultura, rodeados por costumes, nenhuma de nossas atividades é neutra, posto que, todas nossas ações estão carregadas de nossas ideologias.

2.6 Dialogismo

Dialogismo é um fenômeno próprio a todo discurso, de forma que “[...] dialogismo são todas as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2018, p. 22). Posto isso, analisaremos o conceito de dialogismo dentro das concepções de linguagem, considerando que a língua, na totalidade concreta, no uso real, tende a ser dialógica. Quanto ao termo dialogismo, podemos dizer que “[...] há, portanto, uma grande identificação do pensamento do Círculo de Bakhtin com a metáfora do diálogo. E isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar esse pensamento pelo termo dialogismo” (FARACO, 2009, p. 60). Os membros do Círculo de Bakhtin não eram teóricos ligados ao diálogo, no sentido literal do termo. Para eles, o que lhes interessa não era o diálogo, mas sim, a interação durante a troca enunciativa, conforme informado a seguir:

Foi mostrado que, para o Círculo de Bakhtin, a realidade fundamental da língua é a interação verbal, que se materializa pela comunicação verbal por meio da enunciação concreta, que é concreta por ser entre sujeitos reais e sócio-historicamente situados e por ser um evento único e irrepetível. E, por ser realizada entre sujeitos sócio-historicamente situados, a enunciação concreta carrega consigo visões de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que constroem o significado das palavras, já que sentido e apreciação estão intrinsecamente articulados na linguagem da vida real (MOLON e VIANNA, 2012, p.152).

Desta maneira, aclaramos que a ação de dialogar, por si própria, estava sim considerada pelo Círculo de Bakhtin, porém não em forma composicional e sim, como um momento em que se poderia observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. À vista disso, podemos inferir que tudo o que ocorre no diálogo defronte é de caráter intrinsecamente social, pois “[...] a interação face a face, não pode, em nenhum sentido, ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam

enunciados a esmo” (FARACO, 2009, p.64). Assim, dialogismo é a maneira real em que acontece o funcionamento da linguagem.

Então, consideramos que todas as ocorrências pertencentes à comunicação real podem ser estudadas conforme a teorização do dialogismo. A teoria *bakhtiniana* leva em conta as vozes individuais e sociais, pois:

Como diz o filósofo, uma vez que um locutor não é um Adão, que, segundo o mito bíblico, produziu o primeiro enunciado, um discurso pode ser tanto o lugar do encontro de pontos de vista de locutores imediatos (por exemplo, num bate-papo, numa admoestação a um filho), como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc. (por exemplo, na literatura, nos editoriais, nos programas partidários) (FIORIN, 2018, p. 30).

Do ponto de vista dialógico, considerando as vozes sociais e individuais, podemos examinar tantas polêmicas filosóficas, pedagógicas, políticas, econômicas, etc., como corriqueiras, por exemplo, a reprodução de uma fala do outro, quanto à entonação. Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados.

2.7 Gêneros do Discurso

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros discursivos estão presentes em todas as situações cotidianas de nossa vida. Fazemos uso deles sem perceber e em qualquer situação onde há comunicação, os gêneros do discurso se fazem presentes. Muito se ouve falar a respeito dos gêneros do discurso, mesmo não sendo assunto novo. “Desde a Grécia, o Ocidente opera com a noção de gênero” (FIORIN, 2018, p. 67). Desde muitos séculos vêm despertando interesse de estudiosos até a atualidade.

A humanidade acumula abundantes reflexões acerca do tema, aqui posto. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p.35), “A reflexão sobre o conceito de “gêneros” iniciou-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Pensando sobre poética e retórica, esses filósofos começaram a distinguir e a tipificar os gêneros”. Ainda segundo Rojo e Barbosa (2015, p.35), “Platão, pela boca de Sócrates, aponta três

gêneros literários que apresentam especificidades: o épico, o lírico e o dramático”. Esta seria uma discussão entre os dois filósofos a respeito de uma educação mais congruente para formação de homens. Faraco menciona que:

Parece que Platão foi o primeiro a falar de gêneros quando, no livro III da *República*, divide a mimese (isto é, a representação literária da vida) em três modalidades: a lírica, a épica e a dramática. Aristóteles elaborou, na sequência, dois trabalhos importantes de sistematização de gêneros: a *Arte retórica*, propôs e estudou três gêneros retóricos (o deliberativo, o judiciário e o epidítico); e, na *Arte poética*, buscou tratar da produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros, explorando extensamente as propriedades da tragédia e da epopeia (e, segundo se acredita, da comédia no livro II, totalmente perdido). Esses dois trabalhos de Aristóteles foram referências durante séculos na discussão dos gêneros. (2009, p.123)

No livro “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”, Rojo e Barbosa (2015) denotam que, “Primeiramente, caracterizamos os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos). Em seguida, diferenciamos **gêneros de discurso de tipos de texto** e dos **textos ou enunciados propriamente ditos**” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 16, grifo das autoras). Portanto, tudo o que nos acontece, diariamente, em relação à nossa comunicação, em todas as nossas atividades, utilizamos os gêneros discursivos, seja cumprimentando alguém ou em uma apresentação formal de trabalho; seja falando ou escutando, lendo ou escrevendo, comportamos os gêneros do discurso ou discursivos, pois permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação.

No Brasil, o discurso pedagógico se apropriou do conceito dos gêneros do discurso. “Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos” (FIORIN, 2018, p.67). O autor se refere ao uso da teoria pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino da Língua Portuguesa.

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer, o gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino do Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2018, p.67)

De acordo com a teoria bakhtiniana, dentro do conceito de gêneros discursivos não podemos levar em consideração o produto, mas o processo de

produção discursiva. A Bakhtin lhe interessava a maneira como se constitui um gênero, não a propriedade formal de produção. Bakhtin sempre considerou o vínculo entre a linguagem e as atividades humanas, e os enunciados devem ser vistos como propiciadores para o processo de interação social.

“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016). Na obra “Os gêneros do discurso”, Mikhail M. Bakhtin (2016, p. 11) inicia com a seguinte afirmação: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Bakhtin (2016, p.12) continua:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

Os elementos citados por Bakhtin são indissociáveis. Inferimos que o tema, o estilo e a construção composicional são igualmente importantes para a comunicação. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de **enunciados**, os quais denominamos **gêneros do discurso**” (BAKHTIN, 2016, p.12, grifo nosso). Cada enunciado particular tem caráter individual, porém cada campo de utilização da língua elabora os tipos de enunciado, os quais Bakhtin denomina *gêneros do discurso*.

Marcuschi (2007, p.31) nos convida a refletir em relação às práticas sociais e a língua. “[...] que uma língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que apenas uma série de regras ou sistema de formas simbólicas.” Sendo assim, percebemos que a língua é uma prática social, e está presente em qualquer esfera da atividade humana.

Nossa comunicação está permeada por gêneros discursivos, por meio deles a organizamos. A atividade humana é rica e diversa em relação aos gêneros do discurso, porque “[...] são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.12). A respeito do termo *enunciado*, Rojo e Barbosa (2015, p.17) escreveram:

Um **enunciado**, para Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Pode ser uma simples interjeição ou manejo de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que o define são suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva a alternância dos falantes.

Não há uma definição concreta e única para natureza linguística do enunciado. Bakhtin (2016, p. 15) aclara que: “Jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”. Os enunciados formam os gêneros discursivos, mas não pertencem somente a língua escrita. Abarcam a totalidade do uso da linguagem em todas as modalidades. Bakhtin classificou os gêneros como primários e secundários.

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. **São predominantemente, mas não exclusivamente, orais.** Eles pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica... E também o e-mail, o bilhete, o chat...

Já os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica... **são preponderantemente, mas não unicamente, escritos:** por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico a autobiografia, as memórias... os gêneros secundários absorvem e digerem os primários, transformando-os (FIORIN, 2018, p.77, grifo nosso).

“Os gêneros podem também se hibridizar, ou seja, podem cruzar-se. [...] Um texto pode passar de um gênero para outro, quando for colocado em outro contexto, ou seja, em outra esfera da atividade” (FIORIN, 2018, p.78,79). Podemos observar que há uma interdependência entre os tipos de gêneros. Ora os primários se valem dos secundários, ora os secundários se valem dos primários. Por exemplo, uma conversa entre amigos, a respeito de um artigo científico ou, um romance pode incluir conversas cotidianas em seu enredo.

Consideramos de extrema importância o estudo conceitual de enunciados e da multiplicidade de gêneros discursivos para todos os trabalhos que buscam investigar acerca da linguística. “Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto

é, dos diversos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.16). A língua integra a vida, ou seja, é parte integrante de uma cultura, de uma época. Deste modo,

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada deformam a historicidades da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Não podemos dissociar de um estudo linguístico, o processo pelo qual se dá a comunicação à concretização de uma língua. Rojo e Barbosa (2015, p. 16) exemplificam a respeito da comunicação e os gêneros:

Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso. Levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos e-mails. A caminho do trabalho, passamos na agência bancária para entregar à seguradora um formulário assinado de aplicação; [...] Se formos professores, ao entrar em sala de aula, fazemos a chamada; lemos, com ou para os alunos, uma crônica ou enunciado de problema matemático que está no livro didático ou na apostila/caderno; [...] Em todas essas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos - orais e escritos, impressos ou digitais - utilizados socialmente e típicos da nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial.

Desta maneira, Bakhtin e sua teoria a respeito dos enunciados e gêneros discursivos estruturarão nossa investigação a respeito das contribuições da produção de curta-metragem para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, em razão de que, assim como Bakhtin, julgarmos a linguagem não como algo impalpável, mas como algo vivo, arrojado e principalmente, que se dá de acordo com os processos de atividade humana.

2.8 Os Gêneros do Discurso e a Produção de Curta-Metragem

Antes de abordarmos as relações entre a produção de curtas-metragens e gêneros discursivos, acreditamos que definir conceitos relacionados ao termo curta-metragem faz-se necessário, portanto, curta-metragem é um tipo de filme, como o próprio nome explicita, de curta duração. “Curta-metragem costuma ser delimitado [...] até um máximo de 30 minutos, no mercado internacional o curta-metragem deve

ter uma duração ainda menor - entre cinco e quinze minutos” (BLOMKAMP. 2009, p.4). Assim, afirmamos que mesmo sem uma definição específica de tempo, de um modo geral, um filme com até trinta minutos é considerado um curta-metragem.

No intuito de acercar a produção de curtas-metragens à educação, mais propriamente ao processo de ensino-aprendizagem dos educando, trazemos Franco (2005) que exemplifica o uso das mídias, destacando o cinema/filme, na formação de crianças e adolescentes, salientando que [...] “as mídias, voltadas para a linguagem cinematográfica podem ser utilizadas como instrumentos voltados à educação, pois nota-se que estas possuem potencial gigante para auxiliar docentes e discentes no processo da construção do conhecimento” (FRANCO, 2005, p.35). Quanto ao curta-metragem, que se caracteriza como produção cinematográfica, percebemos que é possível, mesmo em um espaço pequeno de tempo, abordar quaisquer temas ou assuntos e que neste tipo de produção, pois existe uma polivalência, que ganha, cada dia mais, a aceitação dos jovens. Não raro, atualmente, encontramos jovens estudando em videoaulas ou curtas-metragens, disponíveis na internet ou em plataformas como o YouTube¹⁰.

Associamos o curta-metragem aos gêneros discursivos, pois toda produção cinematográfica compreende uma linguagem. Duarte (2002) expõe que:

Ao longo de seus mais de cem anos, a gramática cinematográfica criou uma linguagem profundamente rica; fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem ao seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Tudo depende do modo como são combinados luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem, acima de tudo, da sequência temporal em que os planos (imagens entre dois cortes) são organizados na montagem (DUARTE, 2002, p.37).

Dessa maneira, ao tratarmos de curta-metragem, tratamos também de diversidade de linguagens, discursos e de gêneros. Portanto, nosso intuito, aqui, sempre foi o de estreitar laços, entre a produção de curtas-metragens, em sala de aula, e os gêneros discursivos de Bakhtin. Essa é uma tarefa árdua, pois Mikhail Bakhtin, não versou, em momento algum sobre o cinema ou sua produção, mas sim, ele e seu Círculo, sempre trataram da análise de produções literárias, de formas impressas e orais. Bakhtin não se referiu diretamente ao gênero cinematográfico.

¹⁰ Plataforma de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários da internet.

Porém, associamos a teoria Bakhtiniana à linguagem, tendo como embasamento as seguintes palavras do filósofo russo:

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a sua vida (BAKHTIN, 2003, p. 91).

Para dar continuidade, primeiramente, voltamo-nos ao vocábulo gênero e suas referências etimológicas. Nas palavras de Faraco (2009, p.122):

A palavra gênero remonta à base indoeuropeia **gen* - que significa 'gerar', 'produzir'. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus*, *generis* (significando 'linhagem', 'estirpe', 'raça', 'povo', 'nação,') e o verbo *gigno*, *genui*, *genitum*, *gignere* (significado 'gerar', 'criar', 'produzir', 'provir'), com o qual se relacionam palavras como *genitor*, *primogênito*, *genital*, *genitora*. Por curiosidade, vale registrar que a palavra germânica *Kind* (criança) remonta àquela mesma base etimológica.

A partir das palavras de Faraco, apreendemos que a semiótica da palavra gênero se tenciona para o processo de gerar e de geração. Os gêneros não são inertes ou estagnados, pelo contrário: "O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (FARACO, 2009, p.127). Corroborando às ideias de Faraco, Rojo e Barbosa (2015, p. 67) reiteram que:

As esferas/campos de atividade humana não são entendidas por Bakhtin de maneira estática ou estanque. **Não são estáticas** porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais. E **não são estanques**, pois estão estreitamente relacionadas, interinfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida.

Portanto, desenvolver práticas voltadas ao estudo de produção de linguagem cinematográfica se constitui em uma prática importante na formação dos educandos. "Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais" (DUARTE, 2002, p. 14). Ao tratar da produção de curtas-metragens e ao correlacionamos às esferas da atividade humana e, naturalmente, também, à teoria *Bakhtiniana* dos gêneros do discurso, buscamos sempre, desenvolver essas práticas.

Produção de curta-metragem, gêneros discursivos, esferas da atividade humana, todos esses itens elencados estão correlacionados à comunicação. O ato educativo, a prática docente devem estar atrelados sempre à comunicação, pois na busca por um processo de ensino-aprendizagem no qual o discente torna-se protagonista do ato de aprender, cabe ao professor proporcionar maneiras para que o ato de ensinar permita a comunicação entre os sujeitos desse processo todo.

Certamente que a comunicação no processo educativo não está fixada à produção de curtas-metragens. O que se pretende esclarecer é que a educação precisa encontrar meios que desenvolvam o educando integralmente, fazendo com que ele seja ator principal e responsável pelas etapas desse processo. Como elucida Vianna (2006, p.130) que diz que a [...] “educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. Portanto, compreendemos que ensinar e o aprender, da educação formal, podem e devem estar contextualizados com o cotidiano do aluno.

O processo educativo interligado ao ato comunicativo integraliza o ensinar e o aprender. De acordo com Kenski (2008, p. 663), com respeito a essa metodologia “o ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e convergência comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver”. Analisando as palavras de Kenski, percebemos que o ato comunicativo introduzido ao processo educativo, propicia a Educomunicação¹¹. Ou seja, promove o diálogo, a troca de conhecimentos e experiências, possibilita ao educador e ao aluno informações que, talvez, num ato educativo que não una esses dois conceitos não fosse possível ensinar e aprender de maneira satisfatória.

Curta-metragem é uma categoria cinematográfica que emprega estética própria ao filme, visto que, em uma produção de um curta, se pode tratar de qualquer assunto, tema, ligando-o diretamente às esferas da atividade humana e da comunicação verbal.

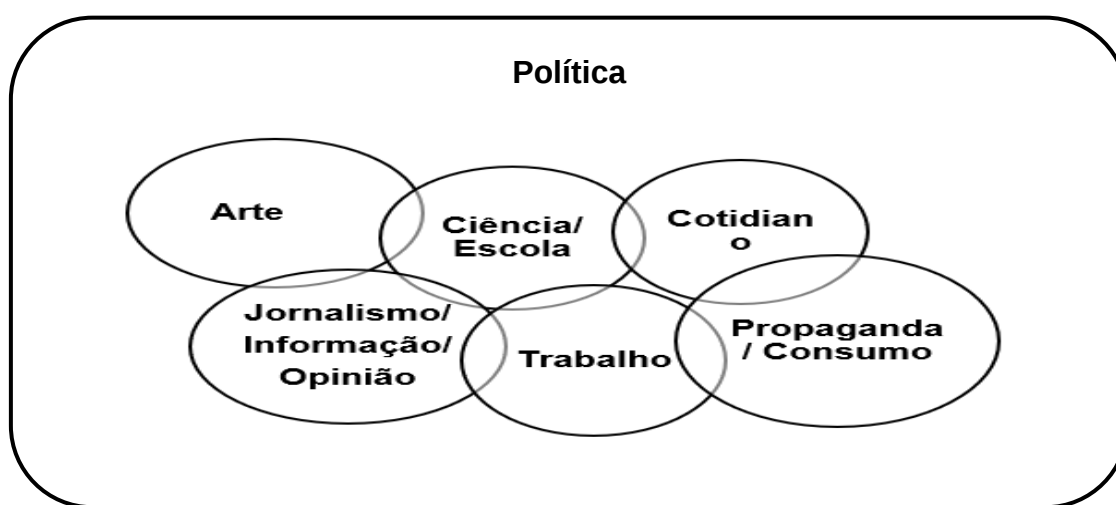
¹¹ Soares (2004, p. 2) define a Educomunicação como um conjunto de ações designadas a

1. integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação;
2. criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos;
3. melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Desta maneira, a Educomunicação amplia e diversifica as formas de expressão, podendo aumentar percepções que desenvolvam a criticidade e criatividade, em todo ato educativo. Sendo assim, a Educomunicação promove a relação, o diálogo, a troca, tornando os educandos sujeitos de seu próprio processo educativo.

O curta-metragem como um tipo de linguagem é defendido por nós, tendo em vista que possui códigos e estilos próprios que compõe e organizam sequência de cenas, assim como os discursos e enunciados compõem a linguagem em nosso cotidiano. A produção de curta-metragem pode fortalecer a comunicação em ambientes educativos, melhorando assim a expressão e desenvolvendo habilidades para aquisição da língua estrangeira. Rojo e Barbosa (2015) exemplificam as esferas da atividade humana e da comunicação verbal, de acordo com a figura 3.

Figura 3: Esferas de atividade humana e de comunicação verbal.



Fonte: Rojo e Barbosa. (2015)

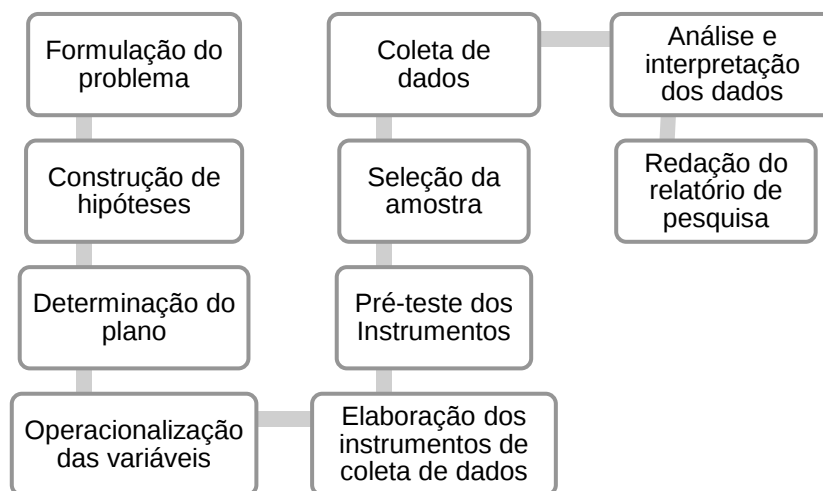
No entanto, o que se pretende, aqui, é adotar a teoria Bakhtiniana, no que tange os gêneros discursivos à produção de curta-metragem. Não é escopo deste trabalho questionar a classificação em relação ao gênero cinematográfico, tampouco este trabalho está alicerçado às teorias do cinema. Buscamos nesta pesquisa analisar as contribuições da produção de curta-metragem para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, passando pelo viés dos gêneros discursivos.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Toda pesquisa, “[...] essencialmente, visa gerar a produção de conhecimento novo” (LUNA, 2011). Pesquisar, implica atender alguns requisitos, como:

1. a formulação do problema de um projeto de pesquisa, isto é, de um conjunto de perguntas que se pretende responder e cujas respostas se mostrem novas e relevantes teórica e/ou socialmente;
2. a determinação das informações necessárias para encaminhar as respostas às perguntas feitas;
3. a seleção das melhores fontes dessas informações;
4. a definição de um conjunto de ações que produzam essas informações;
5. a seleção de um sistema para tratamento dessas informações;
6. o uso de um sistema teórico para interpretação delas;
7. a produção de respostas às perguntas formuladas pelo problema;
8. a indicação do grau de confiabilidade das respostas obtidas (ou seja, por que aquelas respostas, nas condições da pesquisa, são as melhores respostas possíveis?);
9. finalmente, a indicação da generalidade dos resultados, isto é, a extensão dos resultados obtidos; na medida em que a pesquisa foi realizada sob determinadas condições, a generalidade procura indicar (quanto possível) até que ponto sendo alteradas as condições podem esperar resultados semelhantes (LUNA, 2011, p. 17).

Considerando as palavras de Luna, podemos dizer que o planejamento de uma investigação é vital para que o pesquisador não se confundir no decorrer do processo. Evidentemente que, no decorrer da investigação, novos métodos podem ser incluídos, pois o planejamento inicial da pesquisa não é absolutamente rígido. “Em muitos casos, é possível simplificá-la ou modificá-la. Essa é uma decisão que cabe ao pesquisador, que poderá adaptar o esquema às situações específicas” (GIL, 2002, p.19). A figura 4 foi construída de acordo com Gil (2002) e ilustra as fases do planejamento e elaboração de um projeto.

Figura 4: Diagramação da pesquisa

Fonte: Gil (2002)

Assim, no intento de cumprir os principais requisitos que competem à pesquisa científica, é que nessa seção, apresentaremos o percurso da pesquisa em relação ao aspecto metodológico. Aqui, faremos uma explanação de todo o processo que nos possibilitou a busca por respostas aos questionamentos dessa investigação.

3.1 A Pesquisa-Ação como Proposta Metodológica

A metodologia que compete à pesquisa-ação possibilita a análise e a avaliação da prática docente. Thiollent (2011, p.20) define a pesquisa-ação do seguinte modo: “[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A nível de definição, podemos incluir ainda Barbier (2002, p.156), que aclara que a “[...] pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação das práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis”. Isto é, transformar, reinventar, a própria prática por meio da utilização de ações transformadoras.

Partindo da premissa, aclaramos que a presente investigação tem como finalidade refletir analiticamente sobre as contribuições da produção de curta-metragem, em meu ambiente de trabalho. Observar também, como o trabalho de produção a partir do enfoque nos gêneros discursivos podem contribuir para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Portanto, a partir da pesquisa-ação, é que pretendemos realizar nossa pesquisa, traçando estratégias que contribuam na construção do aprendizado dos alunos/colaboradores, transformando, melhorando a práxis do grupo social a que pertencemos como docente, a sala de aula. Pois de acordo com Tripp (2005, p. 445), “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Assim sendo, essa investigação, caracterizada como pesquisa-ação, nos oportunizou traçar objetivos para a execução, juntamente com os colaboradores, estabeleceu metas para obter respostas, deslindando a problemática investigada. “A resolução de problemas efetivos se encontra na coletividade e só pode ser levada adiante com a participação dos seus membros” (THIOLLENT, 2011, p.15). Isto posto, compreendemos que a pesquisa-ação possui atribuições metodológicas que elucidam as questões postas pela investigação de maneira eficaz.

“Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). A partir disso, percebemos a importância do estreitamento da relação entre investigador e colaborador e, quando trazemos esse contexto para sala de aula, o ambiente que se busca transformar, torna-se necessário que todos os agentes que buscam essa transformação - docentes e estudantes - estejam verdadeiramente engajados. Realizar uma pesquisa-ação em educação, requer planejamento, ação, reflexão a todo tempo. A figura 5, a seguir representa a ideia de Tripp (2005) a respeito das principais fases da pesquisa-ação.

Figura 5: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005).

A pesquisa-ação está configurada de acordo com os objetivos e principalmente de acordo com o contexto e em que será aplicada. Recorrendo novamente a Thiollent (2011, p. 23), entendemos que:

Num primeiro caso, a pesquisa-ação é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispondo de suficiente autonomia para comandar e controlar a pesquisa. O ator é frequentemente uma associação ou um agrupamento ativo. Os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis.

Num segundo caso, a pesquisa-ação é realizada dentro de uma organização (empresa ou escola, por exemplo) na qual existe hierarquia ou grupos cujos relacionamentos são problemáticos. A pesquisa pode vir a ser utilizada por uma das partes em detrimento dos interesses das outras partes. Neste caso, o relacionamento dos pesquisadores com os grupos da situação observada é muito mais complicado do que no caso precedente, tanto no plano ético quanto no plano da prática da pesquisa.

Num terceiro caso, a pesquisa-ação é organizada em um meio aberto, por exemplo, bairro popular, comunidade rural etc. nesse caso, ela pode ser desencadeada com uma maior iniciativa por parte dos pesquisadores que, às vezes, devem se precaver de possíveis inclinações “missionárias”, sempre propícias à perda do mínimo de objetividade que é requerido na pesquisa.

Realizada no IFRO *Campus* Cacoal, essa investigação se adequa ao “primeiro caso”, pois mesmo sendo desenvolvida dentro de uma organização, a

investigação não encontrou empecilhos que viessem a causar algum mal aos interesses dos alunos ou da instituição, pelo contrário a pesquisa-ação ocorreu de maneira equilibrada e exitosa. A pesquisa visou atender uma turma do curso técnico em informática. Mesmo sendo meu ambiente de trabalho, admito que a realização da pesquisa foi demasiadamente desafiadora, porém a atuação e a colaboração de cada aluno possibilitou-me realizar a intervenção, atingir e analisar cada objetivo posto.

Desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com enfoque educacional, direcionado ao ensino da Língua Espanhola. Essa investigação possibilitou interpretar e analisar os dados construídos articulando as inferências.

As experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objecto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (BOGDAN,1994, p.16).

Tendo em vista a proximidade entre a pesquisadora e os colaboradores, a pesquisa ocorreu de maneira natural, desenvolvendo conhecimentos individuais e coletivos, para ambas as partes. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas, quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN,1994, p. 48). No intuito de corroborar com as ideias de Bogdan, trazemos ao diálogo Ludke e André (1986, p. 11) :

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supões o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar.

Sendo assim, buscando compreender meu próprio ambiente, essa investigação se empenhou em verificar e analisar fenômenos ocorridos naturalmente durante o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, a partir da produção de curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos, visando

desenvolver as quatro habilidades linguísticas no processo de aquisição de um novo idioma.

Realizar a pesquisa no ambiente de trabalho possibilitou compreender situações e ressaltar a significação de procedimentos metodológicos, a partir da aplicação da abordagem qualitativa. Compreender o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, compreender como se dá a aquisição da Língua Espanhola pelos colaboradores/alunos da pesquisa, tornou cada etapa da investigação algo surpreendente e desafiador, pois mesmo em se tratando de um ambiente de trabalho rotineiro, quando se muda o olhar, ou seja, quando agimos de outra maneira, buscando um resultado melhor, os desafios se tornam inéditos.

Diante disso, afirmamos que a abordagem qualitativa pode proporcionar essa nova visão ao pesquisador de sua própria prática.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. O investigador coloca constantemente questões como: Por que é que estas carteiras estão arrumadas desta maneira? Por que é que algumas salas estão decoradas com gravuras e outras não? Por que é que determinados professores se vestem de maneira diferente outros? Há alguma razão para que determinadas atividades ocorram em determinado local? Por que é que há uma televisão na sala se nunca é utilizada? Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (BOGDAN, 1994, p. 49)

Os caminhos que foram percorridos durante a investigação serão aclarados a seguir, de modo que juntos explicitem uma visão panorâmica da pesquisa. De natureza qualitativa, e classificada como exploratória, pois buscamos descrever completamente cada etapa da investigação. Gil elucida que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. (2008, p. 27)

Para a construção de dados foram utilizadas diversas técnicas, dentre elas a observação participante, aplicação de questionários, grupo focal e análise

documental, que envolveram questionários, observação, pesquisa documental e bibliográfica e, principalmente, a pesquisa-ação.

3.2 Lócus da Pesquisa

A Pesquisa foi realizada no IFRO Campus Cacoal, durante o primeiro bimestre de 2019 com os alunos do segundo ano do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. A seguir traremos um recorte do histórico dos Institutos Federais e especificamente do IFRO Campus Cacoal.

3.2.1 Histórico dos Institutos Federais

Criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) são autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). A lei 11.982/08 transformou as escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em 38 Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica distribuídos em todo o Brasil.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) é resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Podemos compreender que os Institutos Federais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar análogas à autonomia das universidades federais.

3.2.2 IFRO Campus Cacoal

O Campus Cacoal¹² do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) surgiu ante a realidade de que o município - em vista de sua

¹² Cacoal surgiu na década de 60 quando iniciaram a abertura da BR-364, mas a denominação da região existe desde o tempo de Marechal Rondon. Conta o professor e historiador, Amizael Gomes da Silva, no livro: “No Rastro dos Pioneiros: um pouco da história de Rondônia”, que Rondon teria recomendado ao guarda-fio Anízio Serrão, que construísse uma casa e requeresse o local próximo à margem do rio Machado, onde havia notado grande quantidade de cacau nativo. Serrão requereu o local para si e denominou-o Cacoal. Isso ocorreu em 1912. Em 1960, o seringueiro e garimpeiro José Cassimiro Lopes construiu um tosco barraco no lado esquerdo da rodovia, ali

posição estratégica, no eixo da BR 364 - necessitava de uma instituição educacional que oferecesse cursos de tecnologia, licenciatura e outros. A instalação do Campus se viabilizou pela doação da Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Auta Raupp ao IFRO, efetivada pela Lei Municipal nº 2.449, de 21 de maio de 2009, e abrange toda a área de ocupação da Escola Auta Raupp, composta por um lote de 50 hectares. Em 2009, a escola passou a funcionar em fase de progressiva extinção enquanto se estruturava o Núcleo Avançado de Cacoal, como extensão do *Campus Ji-Paraná*. Essa política foi fundamental para atender à demanda de interesses e necessidades de Cacoal e ao mesmo tempo viabilizar a expansão do Instituto Federal de Rondônia. A figura 6 traz a visão aérea das dependências físicas do *Campus*.

Figura 6: Vista aérea do *Campus Cacoal*



Fonte: Google Maps¹³

permaneceu até o início da década de 70, quando intensificou os trabalhos de abertura da estrada e começaram os problemas, principalmente no inverno, quando apareciam grandes lamaçais, sendo que um desses ficava nas proximidades da casa do seringueiro, entre os igarapés Pirarara e Tamarupá. Impedidos de prosseguir viagem, os motoristas esperavam na casa do seringueiro e depois construíram tapiris onde passaram a expor suas mercadorias que levavam à venda para evitar que se estragassem. Quinta maior população do Estado de Rondônia, de acordo com o IBGE em 2016, estimada em 87.877 habitantes. O município é movido principalmente pelas grandes indústrias do setor madeireiro, agropecuário e comércio. É um dos municípios mais prósperos do estado por sua sólida economia em expansão. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/rondonia/cacoal.pdf>. Acessado em 30/10/19.

¹³ Vista aérea do IFRO Campus Cacoal. Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/IFRO+-+C%C3%A2mpus+Cacoal/@-11.4817445,->

Em 1º de fevereiro de 2010, o Núcleo foi transformado em *Campus* Avançado, ainda como extensão do *Campus* Ji-Paraná e com a previsão de oferta do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio. A partir de 2012, o *Campus* Avançado se tornou *Campus* Cacoal e passou a intensificar a busca por uma política pedagógica que atendesse as necessidades da comunidade. Essa aproximação se tornou ainda mais estreita em 2014, quando o IFRO realizou audiência pública para apresentar um relatório de pesquisa com os cursos que seriam prioridade em futuras implementações oferecidas pelo *Campus*.

Desse encontro formalizou-se a oferta da Licenciatura em Matemática, que teve início no segundo semestre de 2014. Além disso, no mesmo ano os servidores do *Campus* se empenharam na confecção do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que formou as primeiras turmas em 2015. No ano seguinte, o *Campus* Cacoal iniciou o Curso Técnico em informática, também na modalidade integrada ao Ensino Médio e o curso Tecnólogo em Agronegócio. Em 2017, foram matriculados os primeiros alunos do Bacharel em Zootecnia. Além destas atividades, o *Campus* Cacoal também oferta à comunidade cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e pós-graduação lato sensu. A figura 7 revela um dos espaços internos do *Campus*.

Figura 7: Espaço de convivência do *campus* Cacoal



Fonte: Arquivo da autora

Com sede localizada na Rodovia BR 364, Km 228, Lote 2A, o *Campus* possui atualmente 116 profissionais, sendo 61 docentes e 55 técnicos administrativos e quase 2 mil alunos matriculados em três cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, um curso técnico subsequente ao Ensino Médio, quatro cursos de nível superior e um curso de pós-graduação. Devido ao crescimento do *campus*, obras estão sendo realizadas, em novembro de 2019 foi inaugurado prédio administrativo, conforme ilustra a figura 8. O prédio administrativo está localizado na entrada das dependências do *campus*. A construção dessa obra permitirá que novas salas de pesquisa e extensão sejam criadas, atendendo assim a crescente demanda.

Figura 8: Prédio administrativo/fachada do *campus* Cacoal



Fonte: Arquivo da autora

O *Campus* Cacoal se situa na Zona Rural, contando com estrutura moderna, executa ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Como tem perfil agrícola, atualmente oferta cursos de nível técnico nas modalidades integrado e subsequente (Informática, Agropecuária, Agroecologia, Finanças, Informática para Internet); superior (Matemática, Agronegócio, Zootecnia) e Pós-Graduação *Latu Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa seguiu rigorosamente os critérios éticos em investigação com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Submetida ao Comitê de Ética da UNIR, o Projeto de Pesquisa foi aprovado e, somente após essa etapa, demos início à pesquisa empírica.

Todos os colaboradores, ou seja, alunos da pesquisadora que é docente no IFRO campus Cacoal juntamente com seus pais e/ou responsáveis participaram de uma reunião. Na ocasião, foram explicados todos os procedimentos da pesquisa, bem como os prováveis riscos, que eram mínimos, foram citados também os benefícios. Os responsáveis e os colaboradores levaram para as residências duas vias dos termos a seguir:

- a) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E, p. 138);
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice F, p.141);
- c) Termo de Autorização de Uso de Imagem (Apêndice G, p. 143).

Todos tiveram o prazo de três dias para ler os documentos, sanar as possíveis dúvidas e devolverem assinados, caso concordassem em participar. Todos concordaram, portanto, a pesquisa contou com 41 colaboradores.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de um ano.

3.4 Construção de Dados

Sendo um procedimento constante, a construção de dados na pesquisa-ação foi realizada por meio de aplicação de questionários, observação participante, grupo focal e pesquisa documental.

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (BOGDAN e BILKEN 1991, p. 205).

À vista disso, na continuidade apresentaremos os procedimentos utilizados nessa investigação.

3.4.1 Análise Documental

Ao iniciar essa investigação, com o fito de delinear os primeiros procedimentos voltados às nossas indagações introdutórias, foi realizado um levantamento panorâmico acerca da Língua Espanhola, como componente curricular no Brasil. Sendo assim, busquei primeiramente realizar uma análise documental das leis que incluíam a Língua Espanhola como componente curricular na Educação Básica. A partir do levantamento e análise pudemos perceber que a Língua Espanhola está presente na educação brasileira desde 1919, quando foi implantada pela primeira vez no Colégio Pedro II, sendo que a busca se deu até o período atual. Observando o quadro 4, a seguir, pode-se ver uma explanação a respeito.

Quadro 4: leis e decretos pesquisados e analisados

Lei ou decreto	O que dispõe. (Texto original)
DECRETO Nº 11.530, DE 18 DE MARÇO DE 1915	Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.
DECRETO Nº 16.782-A, DE 13 DE JANEIRO DE 1925	Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias.
DECRETO NO 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942	Lei orgânica do ensino secundário.
LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.	Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.
MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016.	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei

	nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
AUTOGRAFO DE LEI Nº 1064/2018.	Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996. alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.

Fonte: Levantamento realizado pela autora

A partir da primeira análise documental, por meio da internet, navegando em diversos sites, blogs e plataformas do governo, pudemos compreender as diversas fases que o componente curricular passou, quais personalidades políticas tiveram intenção de oferecer à população o ensino da Língua Espanhola e também, quais não consideraram a disciplina como componente curricular.

Para nos inteirmos a respeito, buscamos analisar as informações que tangem a disciplina no lócus da pesquisa, o IFRO Campus Cacoal, onde também realizamos uma análise no ementário do componente, verificando como estão distribuídos os conteúdos que são trabalhados durante o ano letivo, se algum deles se refere aos gêneros discursivos ou considera o uso de materiais midiáticos que possibilitem a produção audiovisual, como recurso pedagógico. Analisamos o ementário que se referia aos segundos anos dos Cursos Técnicos em Informática Integrados ao Ensino Médio, já que nossos colaboradores são oriundos dessa série.

3.4.2 Observação Participante

Esse foi um dos instrumentos mais utilizados nesta investigação, visto que, de acordo com Gil (2008, p.103) “[...] a observação participante, ou observação

ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Portanto, utilizamos a observação participante com o intuito de analisar minuciosamente cada etapa do processo da produção dos curtas-metragens. Cabe ao pesquisador, que observa e participa da investigação, partilhar situações aos grupos que investiga.

A Observação Participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (CORREIA, 1999, p. 31).

A observação participante, como técnica de construção de dados apresenta algumas vantagens, em relação à outras modalidades. De acordo Gil (2008), a observação participante apresenta como vantagens:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
 - b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
 - c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.
- (GIL, 2008, p.104).

No entanto, mesmo oferecendo algumas vantagens em relação a outras, não se aconselha ao investigador a permanecer somente com essa técnica de construção de dados. Segundo Mónico, Alferes, Castro e Parreira , a observação participante:

“[...] é uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões. Para prover uma perspectiva holística e natural das matérias a serem estudadas, este método de investigação permite aos investigadores um bom caminho de observação. Contudo, os investigadores não devem permanecer só nesta, apesar de toda a utilidade que ela tem. É conveniente complementar este tipo de investigação com entrevistas ou grupos de controle. (2017, p. 727)

Contudo, a observação participante propicia ao investigador que está inserido em determinado grupo social, sensações e percepções exclusivas a esse procedimento de construção. Mónico, em sua tese de doutoramento, explicita que:

Um cientista que entra numa determinada comunidade para registrar o comportamento de um determinado grupo pode registrar comportamentos e ter acesso a informações em primeira-mão, percebendo emoções e comportamentos de indivíduos com uma determinada identidade grupal, de uma forma que não seria possível obter a partir de um mero questionário (MÓNICO, 2010, p.727).

Utilizando esse instrumento, para a construção de dados pudemos compreender diversos momentos relacionados às sensações dos colaboradores. Como pesquisadora, tive a oportunidade de “enxergar” o processo de aprendizagem de um outro modo, que antes, mesmo com experiência na docência, não percebia.

3.4.3 Diário de Campo

O diário de campo é instrumento de construção de dados que nos permitiu registrar tudo o que foi observado durante a observação participante, que ocorreu durante toda a experiência, pois esse instrumento é alimentado no lócus da pesquisa, ou imediatamente após o fato ocorrido. Bogdan e Bilken explicam que:

O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. (1991, p. 150)

Deste modo, esse procedimento foi utilizado em todos os momentos em que houve contato direto e indireto com os colaboradores, garantindo a sistematização e detalhamento, efetivos, das principais situações ocorridas durante a investigação.

3.4.4 Questionários

Um dos procedimentos utilizados para a obtenção dos dados foi o questionário. Gil revela que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. [...] As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados [...].(2008 p.121)

Quanto à forma, o questionário pode ser definido em três tipos: com questões fechadas, abertas e dependentes. Para a presente investigação, utilizamos questões abertas e fechadas. “Nas **questões abertas** solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. [...] Nas **questões fechadas**, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista” (GIL, 2008, p. 122, grifos do autor).

Foram aplicados os questionários em três momentos do processo de construção de dados. Inicialmente, no mês de fevereiro de 2019, fizemos uma construção primária que visava traçar o perfil dos participantes, aplicamos um questionário fechado e on-line. O convite para responder foi enviado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na plataforma Moodle. Publicado aviso no AVA, os colaboradores receberam um link e um *QRCode*, que lhes permitia responder, utilizando computador ou Smartphone. O formulário inicial foi desenvolvido no site *SurveyMonkey*¹⁴, com 10 perguntas objetivas. Feita a construção de dados do primeiro questionário, identificamos o perfil dos participantes da pesquisa.

No mês de março de 2019, foi aplicado outro questionário de estrutura aberta e fechada quanto às questões, aos colaboradores buscando apontar a experiência dos mesmos em relação aos estudos em língua estrangeira ou Língua Espanhola, visto que para a maioria é o primeiro contato que têm com a aprendizagem da língua hispânica. Além das experiências em relação à aprendizagem, os alunos puderam relatar quais são as aspirações, quanto ao que esperam aprender neste ano, nas aulas de Espanhol.

No início de maio de 2019, após a mostra de curta-metragem, foi aplicado o terceiro e último questionário aos alunos. Desta vez, um questionário com perguntas totalmente abertas, onde os colaboradores tiveram a oportunidade de relatar as

¹⁴ <https://pt.surveymonkey.com>

impressões a respeito da produção dos vídeos. Foram questionados quanto à aprendizagem da língua, quanto ao tema trabalhado, sobre o desenvolvimento do trabalho em equipe, entre outros questionamentos. Os questionários constam nos apêndices desta dissertação.

3.4.5. Grupo Focal

Gatti (2005, p.7) aclara que no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. O grupo focal é uma técnica derivada de diferentes formas de trabalho em grupo. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Sendo um grupo de discussão, organizamos encontros com os colaboradores, ao final dos trabalhos, no intento de deslindar as percepções, atitudes, opiniões e interações acerca das produções dos curtas-metragens.

Percebemos a necessidade de organizar grupos focais, a partir do início da análise dos questionários, pois buscamos obter o máximo de dados possíveis em relação às contribuições da produção de curta-metragem para o ensino da Língua Espanhola. Apoiando-nos em Veiga e Gondim , entendemos que os

[...] os grupos focais podem ser usados como fonte principal e complementar de dados, tanto para subsidiar programas de intervenção, quanto para elaborar instrumentos de pesquisa experimental e quantitativa, e como fonte complementar de dados, ao serem associados às técnicas de entrevistas em profundidade e de observação participante. (2001, p.9)

Os colaboradores foram organizados em 4 grupos, para que realizassem as etapas da pesquisa quanto à produção dos curtas. Deste modo, a partir da finalização e entrega dos vídeos, optamos por organizar grupos focais com os alunos, tendo em vista que a animação e euforia eram nítidas, facilmente percebíamos que ainda tinham muito a relatar.

A construção de dados, por meio da utilização da técnica grupo focal, foi realizada no início do mês de maio de 2019. Os grupos foram reunidos em dias diferentes, em horários distintos da aula. Nenhum dos grupos estava completo, no

momento do encontro do grupo, porém o número máximo de faltantes foi de 2 alunos. Nos reunimos no espaço de convivência, o *solarium*. Como fizemos os encontros em horário de aula, o espaço, apesar de ser ambiente voltado à interação, conversas e brincadeiras, desfrutamos de momentos muito agradáveis e silenciosos, quando pudemos conversar por bastante tempo e na oportunidade, construir muitos dados.

As reuniões voltadas ao grupo focal não aconteceram nas aulas de Língua Espanhola, pois foram marcadas em horários vagos dos colaboradores. Deste modo, todos os encontros ocorreram dentro de 50 minutos. Todos os encontros foram filmados e têm registro de áudio gravado. A seguir, no quadro 5, informações quanto ao número de participantes, dias e horários de encontros dos grupos focais.

Quadro 5: Informações gerais sobre os grupos focais

Grupo Focal	Número total de alunos do grupo	Número de alunos faltantes	Data e horário de encontro
“Macho alfa”	11	1	06/05/2019 – 09h
“Papel de la culpa”	11	2	06/05/2019 – 11h
“Buen profesional”	8	2	08/05/2019 – 10h
“Anti popotes”	11	1	08/05/2019 – 15h

Fonte: Dados coletados pela autora

3.5 Período da Pesquisa

Iniciamos os estudos de mestrado no ano de 2017, especificamente em dezembro. A pesquisa envolvendo colaboradores se deu entre os meses de fevereiro e maio de 2019.

3.6 A Análise dos Dados

Passada a fase de construção de dados, iniciamos a análise de conteúdo. Cogitando descrever todas as etapas da investigação, maximizando nosso conhecimento em relação aos questionamentos levantados no início da pesquisa, consideramos como “[...] ponto de partida da análise de conteúdo a **mensagem**,

seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2005, p.13, grifo da autora). Por conseguinte, realizamos a análise de conteúdo objetivando inferir conhecimentos relativos ao processo da produção dos curtas-metragens, no intuito de deslindar as reais contribuições desse processo ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Também buscamos elucidar em que medida os gêneros discursivos podem corroborar com a aprendizagem da língua estrangeira em questão. Inicialmente buscamos criar categorias para a realização da análise, no intento de realizar uma representação simplificada dos dados. Bardin (2005, p.117) exemplifica:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Dessa forma, por meio da categorização é que podemos classificar os dados, de modo que, a partir desse processo conseguimos responder os questionamentos iniciais da investigação, alcançando os objetivos propostos. No entanto, a categorização ocorreu juntamente a análise do conteúdo obtido na fase da construção, Franco (2005, p.58) alega que “[...] para a elaboração das categorias existem dois caminhos que podem ser percorridos”. A categorização da investigação foi realizada partir da análise das “mensagens” (Franco, 2005). Essencial para pesquisa com abordagem qualitativa, a categorização foi organizada em polos cronológicos, como descritos por Bardin

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:
1) a pré-análise;
2) a exploração do material;
3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.
(2005, p. 95)

Durante as etapas de análise de conteúdo, buscando organizar os dados. A priori, fizemos o levantamento e seleção do material que seria utilizado. A seleção foi realizada principalmente como o instrumento questionário que continha questões abertas, pois alguns dos colaboradores, respondeu somente sim ou não, mesmo

quando a questão exigia um relato mais elaborado. Com questionários organizados, vídeos e áudios dos grupos focais previamente assistidos, anotações do diário de campo em mãos, partimos para a segunda fase da análise. Consideramos essa etapa bastante demorada e cansativa, pois é necessário que o pesquisador analise cuidadosamente mais de uma vez cada dado obtido. Finalizando a análise e já com as categorias devidamente definidas, partimos para a análise integral dos conteúdos. Lemos e releemos todo o material selecionado, sempre o contrastando com nosso referencial teórico. Segundo Gil, quanto a esse processo, concordamos que:

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Essas leituras sucessivas possibilitam a divisão do material em seus elementos componentes, sem perder de vista sua relação com os demais componentes. (2002, p. 134)

Por conseguinte, longos períodos de análise foram dedicados ao processo de categorização da pesquisa, na ânsia de compreender os fatos, responder nossos questionamentos, tentando explicar fenômenos. Diversas vezes, fizemos retomadas às gravações, questionários e diário de campo, sempre nos preocupando em interligar os dados a teoria que nos embasa. Revelaremos as categorias levantadas no processo de análise na seção análise e discussões.

3.7. Proposta de temas sugeridos aos alunos colaboradores

A seguir, nas figuras de número 9 a 12, apresentaremos os textos sugeridos aos grupos para que, a partir dos temas propostos, produzissem os curtas-metragens. Ao escolher os temas, fizemos uma pesquisa na internet, buscando temáticas que estivessem ligadas ao cotidiano dos alunos, já que o enfoque da produção dos vídeos estaria ligada diretamente aos gêneros discursivos.

Figura 9: Sugestão de tema 1 para produção de curta-metragem

Movimiento “Anti Popotes” en restaurantes mexicanos

Una campaña en México ha comenzado un movimiento, basado en una nueva resolución: Deshacerse de uno de los accesorios más identificables del negocio de “Alimentos y Bebidas”, es decir el popote.


Por DANIEL JUÁREZ
📅 jueves, febrero 25, 2016
💬 COMENTARIOS





Fonte: <http://www.mexiconewsnetwork.com>

Figura 10: Sugestão de tema 2 para produção de curta-metragem



textos universitaris de
biblioteconomia i documentació
ISSN 1575-5886
DL 8-19.675-1998




[Início](#) | [Presentación](#) | [Instrucciones autores](#) | [Call for papers](#) | [Indizada en](#) | [Archivos](#)

Búsqueda (<http://temaria.net/simple.php?origen=1575-5886&idioma=es>)

Actitudes de un buen profesional, dejemos de hablar de intrusismo

[Versió catalana]



CARLOTA BUSTELO RUESTA
Carlota Bustelo, Consultoria independiente
carlota@carlota-bustelo.com

Opciones

 PDF [« Anterior](#) [Siguiente »](#) [Metadatos](#)

Cita recomendada
Bustelo Ruesta, Carlota (2014). "Actitudes de un buen profesional, dejemos de hablar de intrusismo". *BID: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 32 (juny) . <<http://bid.ub.edu/es/32/bustelo2.htm>>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/BID2014.32.24> [Consulta: 07-03-2019].

Resumen
A partir de un recorrido por las distintas opiniones que, a lo largo del tiempo, los profesionales de la información han tenido sobre el intrusismo profesional, los autores se basan en su experiencia profesional para defender que debe dejar de hablarse de él. Se repasan las últimas tendencias del mercado laboral para los profesionales de la información y se hace una lista de las diez actitudes que ayudan a poner en valor los conocimientos de cualquier profesional de la información. Estas actitudes deben ser fomentadas por los formadores para ayudar a los nuevos profesionales a tener éxito en ese mercado.

Abstract
Job fraud can be defined as the deliberate self-misrepresentation of professionals who are in reality unqualified for the job they profess to do. After reviewing the opinions on this subject voiced by various information professionals, the writers use their professional experience to argue that there should be no further need for debate. Instead, and by analysing recent trends in the labour market, they propose that the observation of ten basic attitudes can assign value to information professionals' knowledge and skills, and that educators should promote these attitudes so that graduates can succeed in the professional world.

Palabras clave: Profesionales de la información, Mercado de trabajo, Perfil profesional
Keywords:

Recibido: 20/01/2014. Aceptado: 21/02/2014.

Fonte: <http://bid.ub.edu/es/32/bustelo2.htm>

Figura 11: Sugestão de tema 3 para produção de curta-metragem



《手纸篇》 创意说明：众所周知，纸是用树木制造而成。我们利用手纸前打口纸的特殊性质，印上树木，每当擦手纸的时候就会擦掉几颗大树，以互动的形式告知消费者，节约用纸就是对森林的保护。

Greenpeace y el rollo de papel de la culpa **GREENPEACE**

¿Quién nunca decidió ignorar el aviso de “una hoja basta” en el baño de las compras y usar 2, 3 o hasta 4 hojas desechables para secar las manos? El problema es que son las acciones como las que, a pesar de - y tal vez justamente por – parecer inofensivos, acaban generando un montón de desperdicio y, por supuesto, impactando el medio ambiente (https://rockcontent.com/blog/marketing-verde/?utm_source=blog&utm_campaign=rc_blogpost).

Fonte: rockcontent.com/blog/exemplos-de-publicidade/

Figura 12: Sugestão de tema 4 para produção de curta-metragem

IDEAS >

Así es el verdadero macho alfa

El genuino líder de una manada de lobos es empático y respetuoso, lejos del estereotipo de padre y jefe controlador y agresivo con el que se identifican muchos hombres

CARL SAFINA
14 MAY 2016 - 19:02 [BRT](#)



YAGO PARTAL (CORDON PRESS)

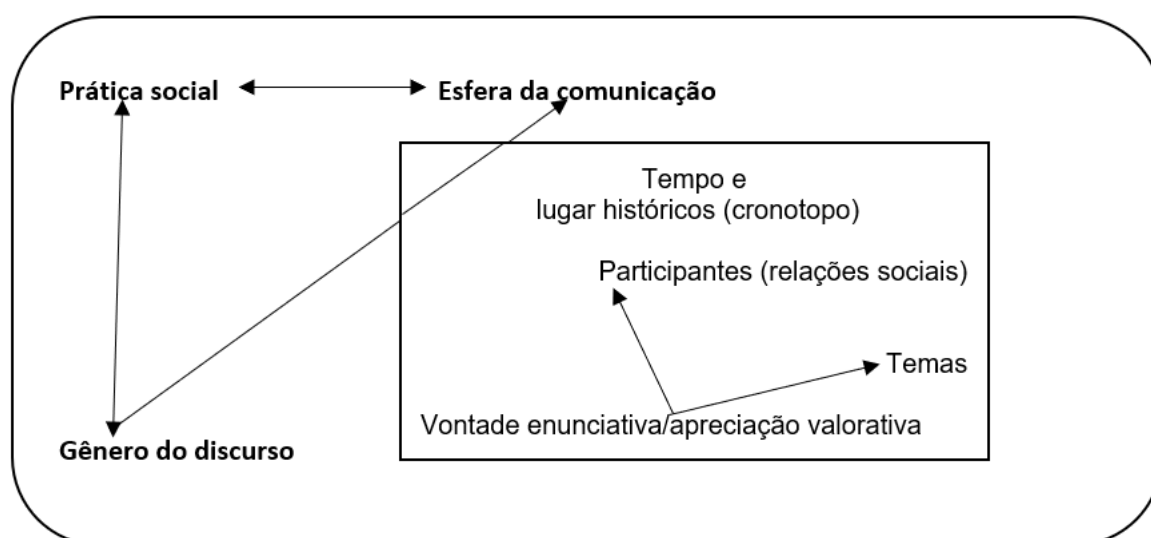
Fonte: https://elpais.com/elpais/2016/05/12/ciencia/1463056020_205639.html

As esferas de atividade humana estão diretamente ligadas aos gêneros discursivos. “Com base nesse autor (Bakhtin), pode-se dizer que todas as **esferas de atividade humana** se caracterizam como **esferas de comunicação verbal**, o que lhes confere sua qualidade propriamente humana” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 64, grifos das autoras). Assim, a vinculação de diferentes esferas de comunicação se torna fundamental para os estudos de linguagem a partir dos gêneros discursivos.

Cada uma dessas esferas/campos de atividade, ao mesmo tempo, **engendra e é engendrada** por certos tipos de interação verbal admitidas nas práticas sociais, o que nos permitiria falar, então, em “esferas/campos de comunicação”. Nestas, **circulam certos gêneros** que refletem e refratam as restrições impostas pela correlação de posições sociais pelo jogo de interesses e **pelas finalidades próprias dessas esferas** e, ao mesmo tempo, cristalizam as formas de discurso - os gêneros - mediante os quais se materializa seu funcionamento (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 71, grifo nosso).

Deste modo, os textos escolhidos pertencem às esferas de atividade humana, por isso, ao sugeri-los aos colaboradores, não lhes foi pedido que reproduzissem o texto fielmente, mas sim que, a partir da ideia central, elaborassem o roteiro do curta-metragem. A figura 13 exemplifica as práticas sociais e as esferas da comunicação, permitindo que possamos analisar, de modo ilustrativo, os temas trabalhados na pesquisa.

Figura 13: Práticas sociais e esferas da comunicação



Fonte: Rojo e Barbosa (2015)

Destarte, entendemos que há uma visível vinculação entre as esferas de atividade humana (práticas sociais) e a interação verbal, por isso, a escolha do tema foi tão importante para a produção dos curtas-metragens e conseqüentemente, para a realização da pesquisa.

3.8 A Pesquisa-Ação Desenvolvida

Após cumprir a etapa que diz respeito aos procedimentos éticos da pesquisa, iniciamos a aplicação da pesquisa-ação. Realizada com 41 alunos do IFRO Campus Cacoal, pertencentes ao Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, com o objetivo de compreender a evolução da aprendizagem da Língua Espanhola, em relação as habilidades básicas para a aquisição de uma segunda língua, mediante as contribuições da produção de curta-metragem com enfoque nos gêneros discursivos. A pesquisa-ação, realizada em etapas, ocorreu durante o primeiro semestre de 2019.

Para que a produção dos curtas-metragens pudesse acontecer foram necessários 4 encontros, com duração de uma 1h40m. Os encontros aconteceram no horário normal de aula, todavia em alguns casos, além das aulas aconteceram atendimentos aos alunos em momentos esporádicos, pois de acordo com o surgimento de dúvidas ou dificuldades, os colaboradores sempre puderam contar com o nosso auxílio, como professora e também pesquisadora. Cada encontro teve um objetivo estabelecido: (a) o primeiro encontro possuía como objetivo além de apresentar o foco da pesquisa e os temas que seriam trabalhados, iniciar os trabalhos na busca pelo desenvolvimento das habilidades de leitura em Língua Espanhola; (b) o segundo encontro buscou analisar e aprimorar os roteiros escritos em Língua Espanhola, similarmente iniciando a prática da oralidade e retomando a leitura; (c) o terceiro encontro teve como principal meta analisar algumas gravações já feitas durante a semana, repassar algumas falas, caso os alunos apresentassem dificuldades e finalizar ideias e sugestões para o encerramento das gravações; (d) no quarto e último encontro ocorreram as exibições das produções dos alunos.

Iniciada no mês de fevereiro, na segunda semana do ano letivo, dialogamos com os alunos acerca da pesquisa para os estudos do mestrado, apresentamos aos alunos detalhadamente as indagações em relação à investigação e, a partir de

diálogo informal, estabelecemos, junto aos colaboradores, alguns combinados. Explicamos a eles que deveriam estar sempre atentos ao trabalho e aos prazos e também que em qualquer momento de dúvida ou dificuldade poderiam entrar em contato conosco, procurando-nos pessoalmente no Campus, via telefone ou e-mail.

Após os primeiros esclarecimentos foram apresentados os temas que seriam abordados na produção dos curtas-metragens. Foi feita uma breve explicação sobre os gêneros discursivos e o conceito de curta-metragem. Como a turma possuía 41 alunos, sugerimos que se dividissem em 4 grupos, com o número entre 8 e 11 integrantes.

Foram distribuídos textos que serviriam de base para a produção dos vídeos. A partir desse momento, disponibilizamos parte da aula para que, em grupo, pudessem realizar a leitura dos textos. Os alunos reuniram-se em grupos, segundo a figura 14, dentro de sala-de-aula, para realizarem a primeira leitura.

Figura 14: Colaboradores organizados em grupo para leitura e discussão do tema



Fonte: Arquivo da autora

Posteriormente à leitura, notamos que os alunos já fomentavam diversas ideias de produção. No intuito de registrar todas as ideias, pedimos aos alunos que registrassem nos cadernos as possíveis produções e que, em conjunto definissem qual seria a melhor maneira de representar, por meio de um curta-metragem, o tema que lhes foi entregue.

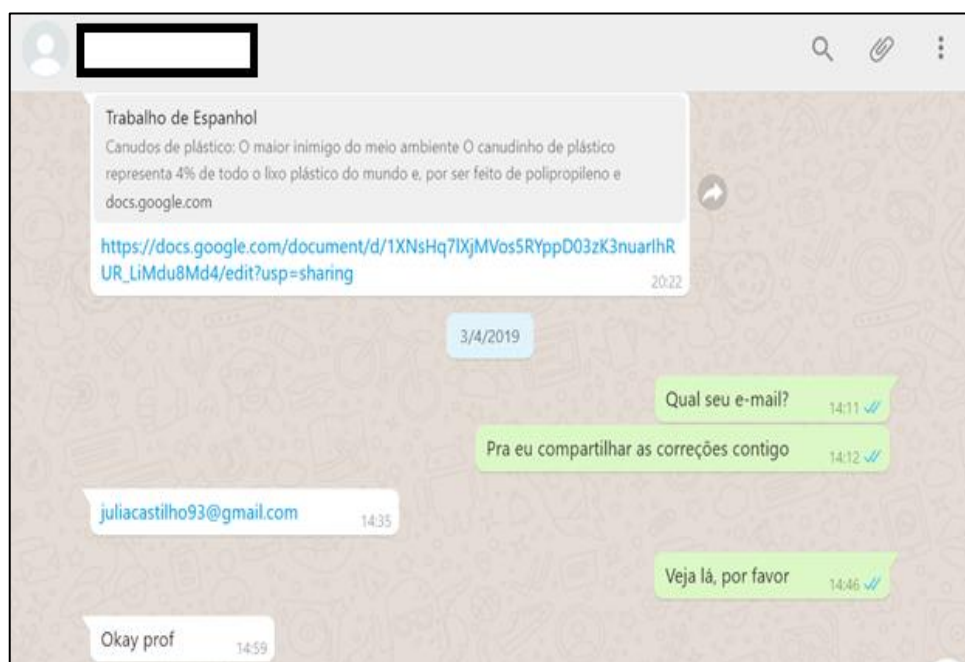
Ao finalizarmos o primeiro encontro, solicitamos aos alunos que realizassem novamente a leitura; desta vez, em casa e individualmente, e que durante a semana dessem início ao processo de escrita dos roteiros para a produção.

Na semana seguinte, em horário de aula, aconteceu o segundo encontro. Nesse momento, o foco era a escrita. Já que durante a semana anterior, os alunos se reuniram novamente, sem nossa presença, com o intuito de elaborar um roteiro para a gravação.

Inicialmente, fizeram a escrita em língua materna, pois são estudantes de Língua Espanhola há pouco tempo e a maioria está tendo este ano o primeiro contato com a língua hispânica. Mesmo o processo inicial de escrita dos roteiros ter

acontecido durante a semana anterior, os colaboradores puderam sanar dúvidas e pedir sugestões por meio do Google Drive¹⁵, uma vez que foram orientados a compartilhar conosco e com todos os integrantes do grupo, pois nem todos moram na mesma cidade. E como as aulas acontecem apenas uma vez por semana, em reunião com os alunos e, por sugestão deles, ficou determinado assim. Deste modo, ressaltamos que as orientações e o trabalho em equipe não aconteceram somente em sala de aula ou presencialmente. Por meio do Google Drive pudemos realizar a correção, acompanhar todo o processo. Assim como os alunos elaboraram os roteiros de modo com que todos pudessem opinar e participar. A seguir a figura 15 exemplifica um atendimento da pesquisadora, no *Whatsapp* acerca do compartilhamento do tema.

Figura 15: Conversa com colaborador via WhatsApp a respeito do compartilhamento via Google Drive



Fonte: Captura de tela - conversa entre pesquisadora e colaboradora (retirado do celular da pesquisadora)

Após a primeira escrita, foram orientados a traduzir os roteiros e levar para a segunda aula relacionada à produção dos curtas-metragens. Com roteiros em mãos, agora chamados de *guión*, que é a tradução da palavra roteiro em espanhol, iniciamos a segunda etapa dos trabalhos.

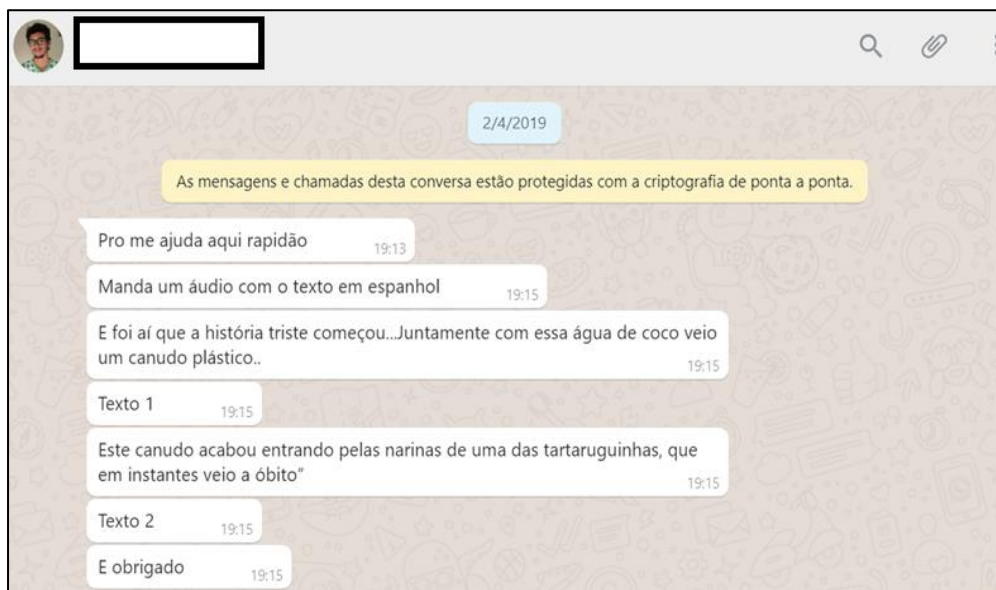
¹⁵ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela Google em 24 de abril de 2012.

Mesmo tendo conhecimento do conteúdo de cada roteiro, o encontro presencial foi de suma importância, pois nesse momento, conversei com cada grupo de trabalho, adequando melhor os vocábulos, para que os alunos conseguissem se expressar melhor na língua estrangeira. Ademais, foi possível também retomar a leitura, buscando trabalhar a habilidade, pois foram feitas revisões no texto, trabalhamos também as habilidades de escrita e já, nesse encontro, demos ênfase às habilidades que se referem à oralidade. Com os *guiones* prontos, sugerimos aos alunos que já dessem início às gravações de cenas e áudios, para que no próximo encontro fossem analisados e corrigidos.

Já no terceiro encontro, alguns alunos se mostravam empolgados com os resultados iniciais, outros se mostraram apreensivos e houve aqueles que não conseguiram realizar o que foi pedido. Durante a semana, os alunos gravaram cenas, principalmente as que não tinham fala, para que pudessem dar início ao trabalho de edição. Os grupos que trabalhariam principalmente com narração, já estavam com os áudios gravados e durante a aula foram corrigidos e repassados.

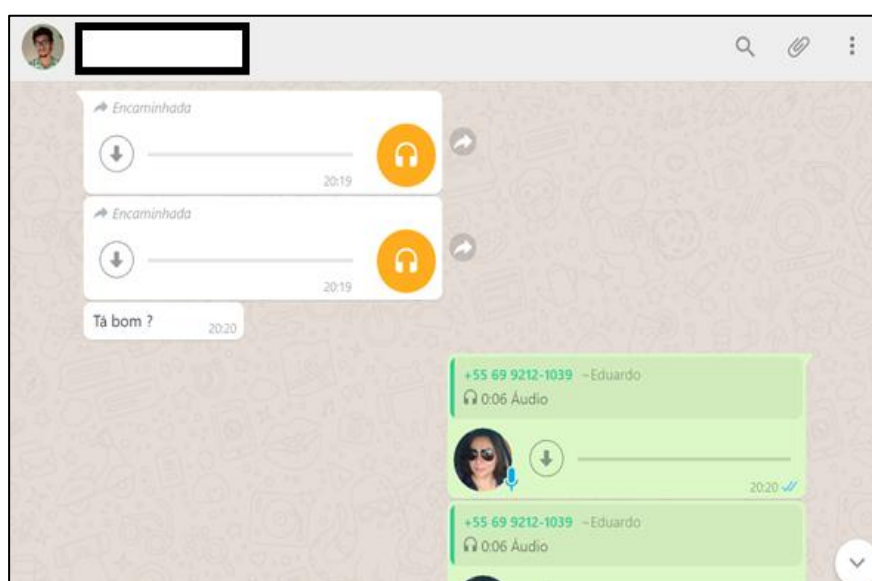
Realizamos atendimentos a todos os alunos que tiveram dificuldades quanto à gravação das falas, por meio do aplicativo WhatsApp, conforme figuras 16, 17 e 18. Os alunos que sentiam dificuldade ou insegurança na hora de gravar os áudios ou cenas puderam sanar dúvidas quanto à pronúncia correta. O uso do aplicativo de conversa durante a semana facilitou e otimizou os trabalhos relativos ao terceiro encontro, pois a maioria dos grupos já apresentou o curta-metragem semipronto; foi necessário somente ajustar poucos detalhes.

Figura 66: Conversa com colaborador via WhatsApp sobre dificuldade na oralidade



Fonte: Captura de tela - conversa entre pesquisadora e colaborador (retirado do celular da pesquisadora)

Figura17: Conversa com colaborador via WhatsApp sobre análise do áudio gravado pelo aluno



Fonte: Captura de tela - conversa entre pesquisadora e colaborador (retirado do celular da pesquisadora)

Figura 18: Conversa com colaborador via WhatsApp sobre correção da pronúncia



Fonte: Captura de tela - conversa entre pesquisadora e colaborador (retirado do celular da pesquisadora)

Apenas um grupo apresentou dificuldade quanto à edição. Não por falta de empenho, mas por um descuido ou desconhecimento. Parte dos integrantes do grupo, gravou os áudios diretamente no aplicativo WhatsApp, e o formato do áudio não foi compatível com o programa que o grupo elegeu para o uso. Juntamente com integrantes de outros grupos esse problema foi detectado e, durante o terceiro encontro, os alunos reiniciaram os trabalhos. Finalizada a terceira aula, agora durante a semana, os alunos deveriam concluir os curtas-metragens, pois na próxima semana aconteceria a exibição das produções. Ainda durante a semana, os alunos procuraram a professora para, juntos analisarem e corrigirem, caso fosse necessário, o resultado final antes de exibir à comunidade acadêmica.

E, ao chegar à última semana de aplicação da parte prática da pesquisa-ação, foi organizado um momento para que os curtas-metragens fossem exibidos. Todos estávamos ansiosos, tanto pelo resultado, como quanto à reação da comunidade acadêmica. Os curtas-metragens foram exibidos para todos os alunos dos segundos anos do IFRO Campus Cacoal. Todos os vídeos foram produzidos 100% em Língua Espanhola, sem legenda em língua portuguesa, pois o intuito aqui era analisar as contribuições da produção de curta-metragem como recurso para aprendizagem da Língua Espanhola. Durante a exibição das produções percebemos que, mesmo não havendo informação em português, o contexto da maioria dos

curtas-metragens foi compreendido pela comunidade escolar e, assim, igualmente aos nossos colaboradores, ficamos satisfeitos com os resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a construção de dados da pesquisa, foram aplicados 3 questionários e realizados 4 encontros com os grupos de colaboradores. Os encontros (grupo focal) foram realizados em horários diversos, sendo que cada grupo de alunos/colaboradores se encontrou uma vez com a professora/pesquisadora. O primeiro tratava do perfil do aluno colaborador. Nossa intenção com o questionário inicial era saber a idade, onde e com quem moravam, se possuíam aparelhos tecnológicos que serviriam para a produção dos filmes, enfim, perguntas que revelariam dados pessoais dos colaboradores da pesquisa.

O segundo questionário foi aplicado logo após o início da produção dos curtas-metragens, com o objetivo de levantar dados acerca da experiência quanto aos estudos em língua estrangeira e especificamente Língua Espanhola. O terceiro foi aplicado ao final da produção e posteriormente à mostra de curtas-metragens, com o objetivo de conhecer as impressões dos colaboradores em relação à aprendizagem da língua e à produção do material audiovisual. Os dois primeiros questionários serão explicitados nas primeiras subseções, sendo que o terceiro, assim, como os dados construídos nos grupos focais estará distribuído dentro das discussões entre resultados e referencial teórico.

4.1 Questionário 1 - Perfil dos Colaboradores da Pesquisa

Tendo como embasamento principal a pesquisa-ação, optamos por realizar a pesquisa do tipo participativa. Conforme Thiollent (2011, p. 21), “[...] a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Assim sendo, o presente estudo se consolidou por meio de intervenção no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Espanhola, na turma do 2º Ano “A”, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO Campus Cacoal, durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2019.

Para realizar a intervenção, na própria prática, buscamos envolver os alunos - nossos colaboradores - o máximo possível, de forma que eles participassem de maneira colaborativa e principalmente ativa no processo de construção do próprio conhecimento. Após diversas leituras e conversas com o orientador, chegamos à decisão de analisar as contribuições da produção de curtas-metragens no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola junto à produção de curtas-metragens e afixou-se ao estudo da língua, de acordo aos gêneros discursivos; teoria Bakhtiniana.

A realização da pesquisa no primeiro bimestre se deu pelo fato de ser o primeiro contato dos colaboradores com o estudo da língua. Dessa maneira, pudemos analisar as reais contribuições da produção dos curtas-metragens, já que os alunos, pelo menos a maioria, jamais haviam tido contato com o estudo da língua alvo.

A escolha das turmas de informática foi estratégica, levando em consideração dois aspectos: primeiro por acreditarmos que os alunos não teriam dificuldades em produzir os materiais audiovisuais e, segundo, porque, tal perfil de aluno, geralmente, não se interessa pelos estudos que se referem à linguagem.

A turma do segundo ano "A" de Informática, que estuda o dia todo no Campus, possui 41 alunos, sendo 60% composto de alunas. Do total, 23 alunos se consideram pardos doze (12) brancos, quatro (4) negros e um (1) amarelo, não há indígena na turma. A idade média dos colaboradores está entre 16 e 18 anos, sendo 75% do todo. O restante está entre 13 e 15 anos. A faixa etária dos participantes se encontra dentro da normalidade.

Os alunos, na maioria, residem na área urbana do município de Cacoal - 60% deles. Porém, o restante reside em diversos outros lugares como: (a) área rural do município de Cacoal (15%); (b) área urbana do município de Pimenta Bueno¹⁶ (13%); (c) área urbana do município de Espigão d'Oeste¹⁷ (4%); (d) área urbana do município de Ministro Andreazza¹⁸ (5%); (e) área rural de Ministro Andreazza (3%).

¹⁶ Município vizinho a Cacoal, Pimenta Bueno possui uma estimativa em torno de 36.660 habitantes. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/pimenta-bueno/panorama>> Acessado em 30/10/19.

¹⁷ Espigão D'Oeste tem Cacoal como uma das cidades limítrofes. Possui uma estimativa em torno de 28.729 habitantes. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/espigao-doeste/panorama>> Acessado em 30/10/19.

¹⁸ Ministro Andreazza foi desmembrado do município de Cacoal pela Lei de Nº 372/92, possui cerca de 10 habitantes. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ministro-andreazza/panorama>> Acessado em 30/10/19.

Percebemos que a turma é formada por alunos de localidades diferentes e por essa razão, perguntamos com quem os alunos residiam. E, levantamos que a maioria vive com os pais, porém alguns, devido à distância da residência, vivem com familiares na cidade de Cacoal e dois (2) residem sozinhos. Sendo do município de Cacoal ou vizinhos, todos os alunos se deslocam em ônibus fretados ou ônibus de linhas intermunicipais, para cursarem o Ensino Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFRO Campus Cacoal, já que o Campus se localiza em área rural do município.

O ingresso no curso para a maioria dos alunos ocorreu de acordo com o processo seletivo do final do ano de 2017, obedecendo as normas vigentes no edital. Apenas um aluno da turma ingressou no processo seletivo que aconteceu ao final do ano de 2016, de forma que a turma possui apenas um aluno retido. Mesmo o curso sendo da área de Informática, foi questionado o acesso dos colaboradores à internet e aparelhos tecnológicos. Após a pesquisa, conferimos que 95% têm acesso à internet em casa e todos possuem acesso na casa de familiares. O IFRO Campus Cacoal, a partir de 2019, também oferece acesso à internet aos alunos durante o dia todo e na maioria das dependências da instituição. Sendo assim, todos possuem acesso à internet. Quanto aos aparelhos tecnológicos que serão utilizados na produção dos curtas-metragens, 40 alunos possuem Smartphone, seis (6) possuem tablets, 31 possuem notebook, oito (8) possuem computadores desktop e dois (2) possuem câmeras fotográficas/filmadoras. Portanto, o acesso aos aparelhos de informação e comunicação não foram um impasse à pesquisa.

4.2 Questionário 2 - Experiências Quanto ao Estudo de Língua Estrangeira

Iniciada a pesquisa, com os colaboradores já engajados na produção dos curtas-metragens, surgiu a necessidade de questioná-los a respeito das experiências quanto a sua aprendizagem de língua estrangeira, durante o percurso de escolarização. Obviamente que nossa investigação está voltada para a aprendizagem da Língua Espanhola, porém durante a construção de dados da observação e anotações no diário de campo, percebemos que a todo momento comparações entre a experiência que eles traziam e as que vivenciavam durante a

investigação vinham à tona e, com bastante frequência, era tema das conversas dos colaboradores em todos os quatro (4) grupos.

No ano corrente, os educandos tiveram o primeiro contato com a Língua Espanhola, por isso aplicamos o segundo questionário com o intuito de saber a respeito das impressões e experiências de modo geral. Ressaltamos que o fito principal era saber o real interesse acerca do estudo de idiomas e de que maneira a Língua Inglesa (língua que estudaram no Ensino Fundamental) foi trabalhada. Como nessa fase da construção de dados buscávamos conhecer a história acadêmica dos alunos, optamos por aplicar mais um questionário, pois esse tipo de instrumentos apresenta diversas vantagens, como apontadas a seguir

O questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p.121,122).

Certamente que todos os instrumentos de construção de dados são válidos e que o questionário, assim como todos, além de vantagens também apresenta desvantagens. Porém, para o momento em que nos encontrávamos na investigação, o questionário foi o melhor instrumento. Aplicamos o questionário por meio do Google Docs¹⁹, já que, assim, os colaboradores poderiam responder no local e no momento mais adequado, garantindo respostas mais sinceras e o anonimato dos participantes da pesquisa. Todos os colaboradores responderam o questionário, o que nos fez perceber e reafirmar o comprometimento de todos com a investigação.

Na questão 1, procuramos saber dos participantes qual era a familiaridade deles com a Língua Espanhola e de que maneira tiveram esse contato, caso a resposta fosse positiva. As respostas detalhadas seguem no quadro abaixo.

¹⁹ O Google Docs, é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. As ferramentas do Google Docs funcionam de forma síncrona e assíncrona, portanto, on-line para acessar dados em nuvens e off-line por meio de aplicativos de extensão instalados diretamente do Google. Atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários. (GOOGLE, 2019) Acessado em 19 mai de 2019.

Quadro 6: Familiaridade com a Língua Espanhola

Você já havia tido contato com a Língua Espanhola? De que tipo? Exemplos: filmes, músicas, familiares, etc.	Quantidade de respostas	Resultado em porcentagem
Não/nenhum contato	3	7,32%
Aplicativos de aprendizagem	1	2,44%
Aula no Ensino Fundamental	1	2,44%
Curso/minicurso	1	2,44%
Escola	2	4,88%
Eventos	2	4,88%
Familiars	6	14,64%
Filmes	12	29,27%
Músicas	21	51,21%
Novelas	1	2,44%
Rede social	1	2,44%
Séries	6	14,64%
Videoaulas	1	2,44%
Youtube	1	2,44%

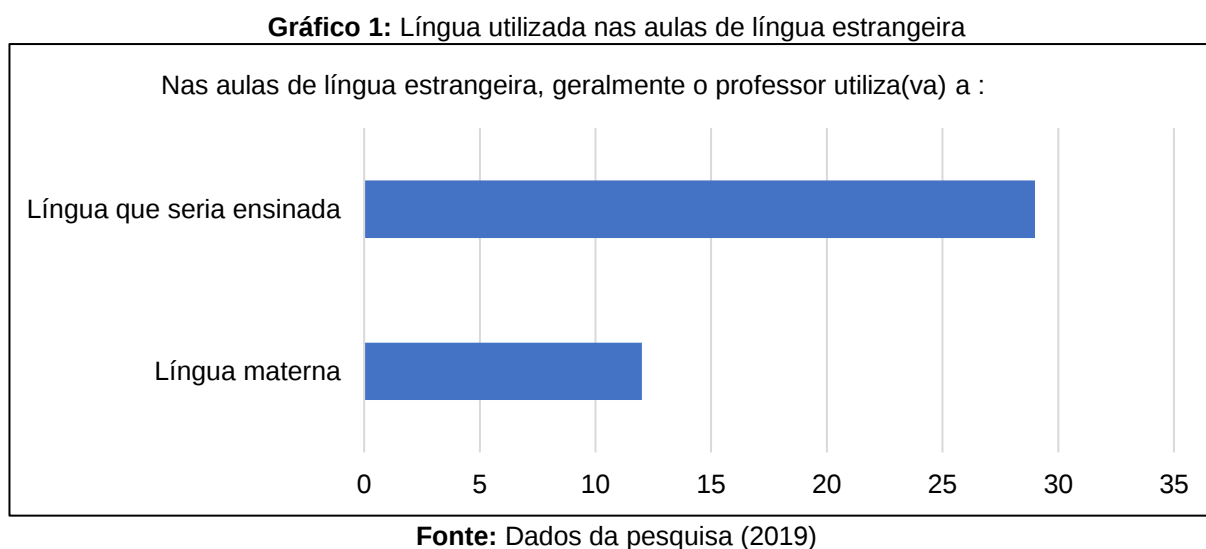
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir do quadro acima, observamos que a maioria dos alunos já teve algum contato com a Língua Espanhola. Percebemos, por meio do levantamento, que a maioria teve contato mediante a busca por músicas, filmes e séries. Por meio da observação durante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos conferir que, quando o aluno colaborador se refere à música, atrelado à preferência está o videoclipe, que evidencia a importância da linguagem audiovisual para os jovens.

Progredir diante do processo de ensino-aprendizagem requer que o professor, enquanto mediador desse processo, promova situações em que o educando encontre espaços para opiniões, debates, tomadas de decisões, pois assim, todo o processo educativo fará sentido.

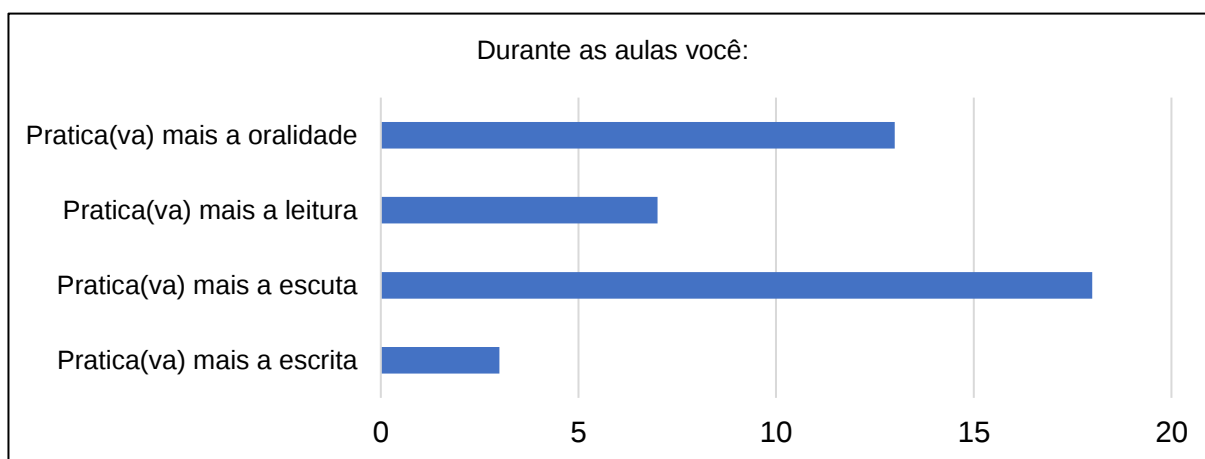
Deste modo, percebemos que “[...] as mídias podem ser instrumentos a serviço da educação, pois as mídias audiovisuais, sejam elas tradicionais ou interativas, têm um papel fundamental como veículos catalizadores para a construção de conhecimento” (SILVA, 2014, p.363). É importante ressaltarmos que muitos alunos possuem contato com o idioma, por meio de familiares, pois possuem parentes que vivem ou viveram em países hispânicos. A convivência também é instigadora para que os colaboradores busquem outros meios de contato com a língua. Ao falar em convivência, destacamos também relações com amigos e com os meios de comunicação.

Já a pergunta dois (2) foi aplicada no intuito de saber como aconteciam as aulas de língua estrangeira, nos anos anteriores. O gráfico a seguir revela as respostas dadas pelos colaboradores.



Sobre os dados obtidos nessa questão, tivemos uma resposta muito positiva quanto aos docentes que ministraram aulas de língua estrangeira aos alunos colaboradores, pois 29 alunos revelaram que nas aulas o professor geralmente utilizava a língua que seria ensinada, na maior parte da aula. Entendemos que há momentos em que o uso da língua materna é inevitável, porém defendemos que em uma aula de língua estrangeira quanto maior for o contato com o idioma alvo, melhor será o proveito e assim, a aprendizagem. Assim, somos adeptos da abordagem que preceitua: “Mantenha ao máximo, o uso da língua-alvo; afinal, é ela que os alunos estão aprendendo [...]. Não há falta de recursos materiais que impeça totalmente a prática da produção oral em sala de aula. Não nos esqueçamos da riqueza inigualável dos recursos humano de que dispomos: professor e alunos” (PLATERO, 2002, p.3). Ao analisarmos os resultados obtidos, percebemos que não seria problema, para a maioria dos alunos, que as aulas de Língua Espanhola acontecessem prioritariamente no idioma alvo, pois já estavam acostumados com essa metodologia, mesmo que em outro idioma.

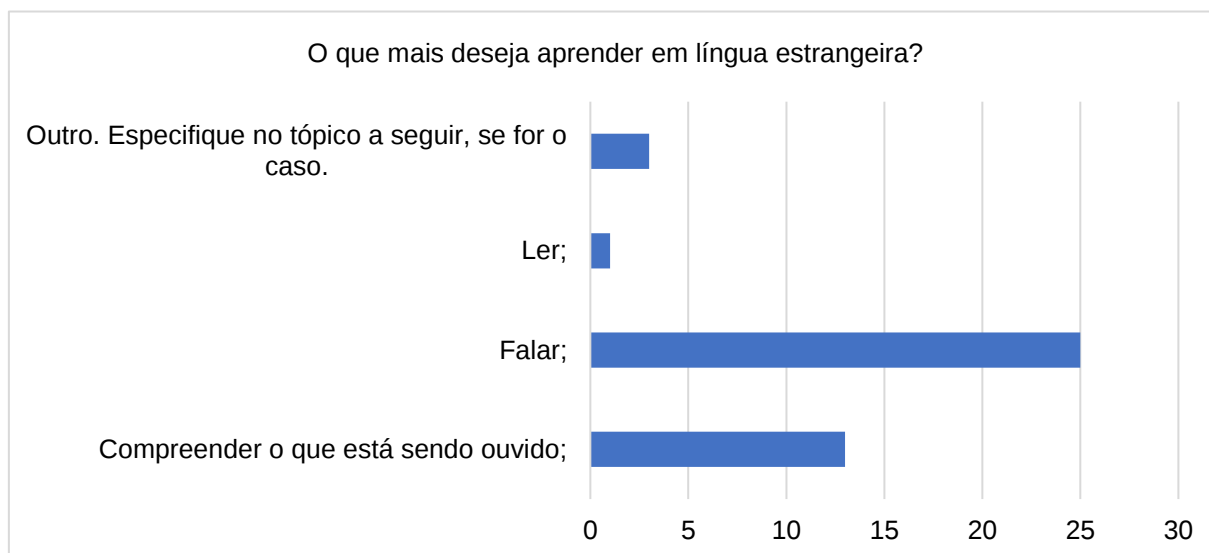
A questão três (3) se preocupou em saber qual a habilidade mais praticada pelo aluno colaborador nas aulas de língua estrangeira. O gráfico a seguir revela a experiência dos alunos/colaboradores quanto ao desenvolvimento de habilidades em língua estrangeira.

Gráfico 2: Habilidades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Observamos que, a maioria dos alunos praticava as habilidades oralidade e escuta, seguida pela leitura e em último lugar a prática da escrita. Deste modo, pudemos perceber que, mesmo sendo de extrema importância o desenvolvimento da fala e audição na aprendizagem de um idioma, tanto a leitura como a escrita não era tão privilegiada. Mesmo não sabendo de que modo eram trabalhadas as habilidades, percebemos que vai ao encontro à abordagem comunicativa, que se pretende trabalhar nesta investigação. Pois, na “[...] abordagem comunicativa os alunos trabalham as quatro habilidades - fala, escuta, leitura e escrita - desde os primeiros estágios da aprendizagem” (RICHARDS e RODGERS, 1986, p.56). Nesta pesquisa pretendemos, pela abordagem comunicativa que os alunos aprendam o idioma a partir de simulações do uso real da língua, aliarmos aos gêneros discursivos, para que essa aprendizagem possa acontecer da maneira mais natural possível.

Na pergunta seguinte, questão quatro (4), foi investigada qual habilidade o aluno colaborador pretende desenvolver melhor diante dos estudos de uma língua estrangeira. A seguir o gráfico que elucida as respostas dos discentes.

Gráfico 3: O que o aluno espera aprender nas aulas de Língua Estrangeira

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Observamos que, prioritariamente o aluno deseja aprender a falar, depois ouvir. A opção ler foi escolhida por apenas um (1) dos colaboradores, a opção outros foi escolhida três (3) vezes, os colaboradores escreveram: “Todas as situações acima citadas”; “Quero falar, ler e compreender”; “Tudo, amo a Língua Espanhola”. É válido lembrar que o item “Outros” permitia aos colaboradores escrever livremente, caso achassem que as opções, que continham as quatro habilidades linguísticas, não contemplassem as intenções acerca do estudo do idioma. Curiosamente, nenhum dos alunos optou diretamente por “escrever”. Apenas dois (2) alunos, que marcaram a opção outros, deixaram a entender que gostariam de aprender a escrever, porém de maneira implícita.

Compreendemos e consideramos a tendência dos jovens colaboradores quanto a não opção por querer aprender a escrever. Não queremos diminuir a importância do desenvolvimento dessa habilidade, porém não podemos fugir ao resultado. Precisamos lembrar quem é o nosso público, isto é, estamos preparando aulas para quem?

Os adolescentes de hoje, já nasceram com o Google e a internet. A Wikipédia é a única enciclopédia que eles apreciam para fazer as pesquisas da escola. Eles manejam qualquer tocador de mp3, celular, smartphone,

tablet ou leitor de e-book e já tentaram ensinar seus professores, pais ou avós a usar o controle remoto da TV de LED e até criar um perfil no Facebook. São os nativos digitais, ou geração Z. É comum ouvir que os jovens de hoje dão a impressão de terem nascido com um chip inserido no cérebro, pois parecem fazer uso das novas tecnologias digitais de modo intuitivo, com muito mais aptidão do que os adultos (TOLEDO, ALBUQUERQUE e MAGALHÃES, 2012, p. 7).

Isto posto, compreendemos que para os jovens atuais, a Geração Z²⁰, o imediatismo, a troca de experiência é o que está em voga. Os jovens querem se comunicar com o mundo, por isso pensam em desenvolver as habilidades de audição, oralidade e leitura, justamente porque pretendem, por meio das mídias digitais, comunicar-se. Por isso, consideramos que o trabalho de produção de curta-metragem, a partir dos gêneros discursivos, possa resultar em algo positivo, pois ao mesmo tempo que praticam essas habilidades tão importantes para eles, praticam também a escrita e passam a perceber o quanto essa habilidade é importante dentro do processo de aprendizagem, além de que, em uma atividade desse tipo, estão o tempo todo se comunicando, o que para eles é o mais importante.

Aplicamos um questionário simples, com quatro (4) questões apenas e, a partir da análise, podemos afirmar que nossos colaboradores, apresentam sim interesse pelo estudo de uma língua estrangeira e especificamente pela Língua Espanhola. Desfazendo, então, o estereótipo existente acerca do estudante de informática, quanto ao estudo de linguagem, e revelando uma visão de que assim, os alunos técnicos em informática estão abertos aos estudos de um novo idioma.

4.3 Contribuições da Produção de Curtas-Metragens com Enfoque nos Gêneros Discursivos para o Ensino da Língua Espanhola

Ensinar a Língua Espanhola não é tarefa simples. É inequívoco que há uma proximidade muito grande com a língua materna brasileira, pois a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola possuem a mesma raiz, o Latim. Nosso senso comum nos

²⁰ Eles nasceram, aproximadamente, entre 1995 e 2005, num mundo globalizado e onde a internet já estava se disseminando. Então, sentem-se à vontade com a tecnologia e não concebem a vida sem a rede, mas, ao mesmo tempo, valorizam as interações pessoais. São determinados, têm a mente aberta e aceitam com naturalidade a diversidade de gênero, étnica e outras. Acreditam fortemente em seu potencial para empreender, de modo que, para eles, emprego fixo e carreira estável são coisas do passado. São bem informados e mais conscientes quanto ao uso do dinheiro do que seus antecessores. Disponível em: < <https://revistaensinosuperior.com.br/educacao-geracao-z/> > Acessado em: 30/10/19.

leva a crer que estudar/aprender a língua hispânica é muito fácil e, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), percebemos que:

[...] os efeitos dessa proximidade/distância entre o Espanhol e o Português (especialmente o falado no Brasil) também se manifestam, de forma por vezes ambígua, nos processos de aprendizagem. A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência. Da ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea), que traz para o Espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês, por exemplo, os aprendizes passam, muito rapidamente, à ideia de que é impossível aprender essa língua, impossível encontrar os pontos de separação em relação ao Português que garantam que não permanecerão nessa espécie de meio do caminho. Passam, igualmente, de uma fase em que a produção se calca, em grande parte, nas formas da língua materna para uma outra fase em que, talvez num impulso diferenciador, chegam muitas vezes a criar uma língua “exótica”, que já nem se parece à primeira e por vezes está longe de chegar perto da segunda. Em alguns casos, ambas são chamadas de *portuñol* (ou portunhol) (BRASIL, 2006, p.140).

Refletindo acerca da proximidade que acaba, por vezes, distanciando o aprendiz brasileiro de Língua Espanhola, é que buscamos novas metodologias para que o desenrolar da aprendizagem do espanhol, passasse a ser algo prazeroso e significativo ao jovem estudante.

Já explicitamos, nessa investigação, a importância da aquisição da língua hispânica para os brasileiros, porém o que nos inquieta é: De que modo ofertar a língua, sem que ela seja um “fardo” aos estudantes? Como propiciar um estudo que, de fato seja significativo e sobretudo aconteça de maneira natural? Celada e Rodrigues (2004) esclarecem que: “O contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de “dizer” na língua estrangeira”. Entendemos que a proximidade dos estudantes de um idioma estrangeiro favorece a reflexão acerca da importância do aprendizado, porém não é fácil proporcionar esse tipo de encontro em escolas, pois uma série de empecilhos são gerados, desde a disponibilidade de alguém que possa ir até o ambiente do alunos para uma roda de conversa ou atividade semelhante, como o ajuste de horários entre o visitante estrangeiro e os alunos e o fato da carga horária da disciplina ser pequena.

É importante destacar que para um encontro desses gerar resultados satisfatórios é necessário realizá-lo mais de uma vez, o que aumentaria a complexidade quanto à organização e planejamento da atividade. Certamente que é possível, mas uma atividade como essa pode tornar-se desgastante, tanto para o visitante como para a comunidade escolar.

Propiciar aos alunos o uso da Língua Espanhola em situações reais, mesmo que somente com falantes de português, demonstrar aos alunos a importância de se apropriar de conhecimentos linguísticos e culturais da língua hispânica e, principalmente tornar o aprendizado da Língua Espanhola em algo que faça sentido aos alunos é que iniciamos os trabalhos com a produção dos curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos, pois buscamos desenvolver as habilidades linguísticas básicas para aquisição da Língua Espanhola, tendo como base os estudos acerca das esferas da atividade humana, para que, assim, o estudante pudesse identificar-se com a língua e engajar-se nos estudos, já que, deste modo, estava tratando de situações cotidianas, mesmo que em outro idioma.

Considerando as OCEM (2006), entendemos que aprender uma língua não se trata somente de conhecer regras gramaticais ou signos linguísticos. “O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados - simples ou complexos - que tenham uma função discursiva determinada” (BRASIL, 2006, p.144). Ao contrário, estudar um idioma também é voltar-se para as relações interpessoais e discursivas existentes, de forma que podemos e devemos ensinar/aprender gramática, porém devemos ir muito além da simples conjugação verbal.

Quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2012) destaca-se que em seu capítulo dois, que trata do referencial legal e conceitual, o art. 5º orienta em relação ao trabalho pautado nas esferas da atividade humana, consequentemente nos gêneros discursivos.

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na **perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização**;

VII - **reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos** do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - **integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura** como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012, p. 2. Grifo nosso)

Assim, consideramos que o trabalho, a partir das produções de curta-metragem com enfoque nos gêneros discursivos atende aos nossos questionamentos iniciais, pois um estudo, a partir de enunciados e atrelado à produção audiovisual, propicia aos alunos vivenciar simulações de práticas reais de comunicação. “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2016, p.29). Com o fito de elucidar o que fora exposto teoricamente, apresentamos algumas respostas do terceiro questionário quanto às percepções dos colaboradores acerca do trabalho. Como o trabalho foi realizado com 41 colaboradores, apresentaremos algumas respostas somente, pois muitas estavam bastante parecidas, porém em cada questionamento traremos respostas de diferentes colaboradores.

Questão 1 - Você acha que trabalhos que envolvem a produção de vídeos/curta-metragem te ajudam a aprender o conteúdo? Por quê?

- Sim, pois estamos praticando a língua, dialogando no assunto pedido, e tudo isso de uma forma legal e divertida. Então o conteúdo fica bem mais fácil de entender.
- Sim, pois nesses trabalhos é posto em prática o conteúdo
- sim, pois é uma forma mais prática e isso faz com que a pessoa se aprofunde mais.
- Sim, pois a diversão gera vontade de aprender, e fazer estes vídeos é divertido o que faz com que nos empenhamos mais e aprendamos também.
- Sim, pois tivemos que ter um mínimo de noção da língua.

Percebemos nas respostas dadas por esses colaboradores que a produção dos curtas-metragens colaborou para a aprendizagem da Língua Espanhola. Voltando à resposta de um dos colaboradores: “Sim, pois nesses trabalhos é posto em prática o conteúdo”, exposta no quadro acima, identificamos que, a partir do trabalho realizado com os alunos/colaboradores na produção dos curtas-metragens com enfoque nos gêneros discursivos, o conteúdo previsto para o bimestre, foi trabalhado como um todo e não apenas, separadamente.

Aclaramos que em certos momentos foi necessário expor alguns conteúdos individualmente, pois de acordo com o avanço das produções, algumas dúvidas pontuais foram surgindo. No entanto, quanto ao trabalho realizado, consideramos nossos alunos colaboradores como sujeitos protagonistas do próprio processo de aprendizagem, já que, em meio ao desenrolar das produções, os alunos tiveram contato com algo além de conteúdos de estrutura gramatical, já que puderam explorar a Língua Espanhola e as regras dentro de uma abordagem embasada nos gêneros discursivos, de forma que cada texto, cada fala, fazia sentido a eles, pois os temas se tratavam das esferas da atividade humana. Deste modo, trazemos novamente Bakhtin à conversa, quando diz que:

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

Tornar o ato educativo mais compreensível e interessante não se refere a elaborar uma lista de conteúdos gramaticais importantes, mas sim, propiciar maneiras em que o educando possa ampliar saberes e a criticidade acerca deles.

Tendo em vista as palavras de Bakhtin, voltamo-nos às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos educandos propostas pelos PCN (2000) e às atrelamos aos gêneros discursivos. Pois de acordo com o documento:

I.Representação e Comunicação

- a. Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar.
- b. Utilizar os processos de coerência e coesão na produção oral e/ ou escrita.
- c. Usar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- d. Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações sobre outras culturas e grupos sociais.

II.Investigação e Compreensão

- a. Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos quanto à sua natureza, função, organização, estrutura, segundo as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

III.Contextualização sociocultural

- a. Saber distinguir as variedades linguísticas.
- b. Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 2000, p.32).

Dessa forma, ao analisarmos as competências e habilidades propostas pelos PCN (2000), observamos a presença dos gêneros discursivos intrinsecamente, pois todos os direcionamentos dados propiciam um ensino da Língua Espanhola voltado ao ato comunicativo, levando-nos a entender que, além das competências gramaticais, o estudante precisa desenvolver uma competência discursiva, resultando, assim, em um conhecimento efetivo da língua. Reiteramos que nessa investigação buscamos trabalhar a Língua Espanhola de maneira que, a partir dos gêneros do discurso, possamos desenvolver nos alunos colaboradores, as principais habilidades que competem ao aprendizado de um idioma. Assim, salientamos que não basta, apenas conhecer o Espanhol de acordo com a variação padrão e aplicabilidades estruturais, precisamos compreender a língua estrangeira, de fato. Concordamos que:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas de gêneros desses campos. Com frequência, uma pessoa que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da comunicação cultural [...] em uma conversa mundana cala ou intervém de

forma muito desajeitada. Não se trata de pobreza vocabular [...] tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Desse modo, observamos que a comunicação se dá, não somente de acordo com os nossos conhecimentos, quanto à composição vocabular e estrutura gramatical de uma língua, mas também ao indispensável estudo embasado nos gêneros discursivos, que propiciam ao estudante a compreensão mútua quanto às formas da língua. Para que possamos estabelecer uma comunicação, ao mesmo tempo que nos apropriamos dos gêneros discursivos, por dos enunciados, precisamos compreender que tudo ocorre de acordo com as “Relações Dialógicas”(BAKHTIN, 2016, p.100), isto é, “Relações profundamente originais e não podem se reduzir a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas ou a quaisquer outras relações naturais” (BAKHTIN, 2016, p.101), tendo em vista que todo enunciado é dialógico, compreendemos que as o dialogismo vai além da comunicação, “[...] o dialogismo, é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado” (FIORIN, 2018, p.27). Portanto, todo enunciado é uma réplica de outro enunciado.

A seguir, destacaremos a segunda questão feita aos alunos colaboradores. Para a aplicação da pergunta, levamos em consideração do dialogismo, porém não citamos a palavra diálogo para que a pergunta não ficasse tendenciosa. É válido lembrar que apresentaremos cinco respostas e que nenhuma delas pertence ao grupo dos colaboradores citados anteriormente. Reiteramos que dentro das quarenta e uma respostas, algumas estavam bastante parecidas, desta maneira, escolhemos as cinco que mais se diferenciavam.

Questão 2 - O que você acha que aprendeu com mais facilidade durante a produção do curta-metragem?

- A pronúncia das frases.
- Principalmente à conversação no dia-a-dia.
- A falar a língua.
- O conteúdo e a linguagem.
- Pronúncia e escrita.

Observamos que, mesmo não citando, na pergunta, a palavra diálogo ou termos que levassem os colaboradores a se referir à fala, à pronuncia ou a qualquer tipo de comunicação, todos os alunos se referiram ao dialogismo. Pois, a produção genuína de curtas-metragens com enfoque nos gêneros discursivos propicia essa percepção aos aprendizes.

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros (FARACO, 2009, p.84).

Percebemos que, quanto ao uso do filme em sala de aula, tendo em vista nossa experiência na docência, o resultado positivo é muito maior, pois produzir um material audiovisual em sala de aula requer que os educandos pesquisem, leiam, escrevam, pratiquem diversas vezes determinado conteúdo, tema, enfim, a produção propicia uma espécie de imersão do aluno no próprio processo de aprendizagem. Já a exibição de filmes, curtas-metragens que são produzidos por grandes empresas ou canais de Youtube, nem sempre despertam, aguçam o interesse pela disciplina, pela aula. Sabemos que, sim, é muito importante utilizar mídias em sala, pois as mídias nos ajudam a despertar o interesse por parte dos estudantes, porém, se houver a possibilidade de criar, os resultados serão muito mais satisfatórios.

Certamente que nem sempre poderemos produzir material audiovisual com os alunos, porém enfatizamos que para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, quanto mais o aluno produzir e quanto mais essa produção puder estar associada aos gêneros discursivos, melhores serão os resultados obtidos. Bakhtin (1992, p.86) explica que “[...] a palavra/discurso não pode ser um acontecimento individual, monológico; ela está sempre em diálogo com outras palavras/discursos que já vieram e as que ainda virão”. Sendo assim, defendemos que o processo de produção audiovisual ancorado nos gêneros do discurso corrobora com a aprendizagem, pois ao propiciar situações em que o aprendiz possa estabelecer relações dialógicas dentro do discurso, implicitamente e de forma natural à habilidade linguística ligada à fala acontece.

Sendo assim, afirmamos que é fundamental conceder ao aluno um ensino da Língua Espanhola objetivando a comunicação real, pois, a “língua real” possui

diferentes elementos que a compõem, propiciando simulações de situações comunicativas aos alunos, fortalecendo o aprendizado e o tornando significativo.

Bakhtin lembra que as relações dialógicas não partem de um mesmo lugar e que nos enunciados podemos perceber diferentes vozes, de diferentes sujeitos e de diferentes épocas. E de acordo com Fiorin (2018) comprovamos que a ideia bakhtiniana de que “[...] numa formação social determinada, operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade” (2018, p. 34). Essa noção que Bakhtin nos dá acerca do dialogismo, nos faz perceber características multimodais, pois não somente acontece o diálogo entre os participantes da produção, mas também fica estabelecido um diálogo com os expectadores do filme. Bakhtin revela que:

Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente. (...) Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido. (...) Mesmo entre produções verbais profundamente monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica. (1997, p. 354,356)

Para exemplificar, vamos nos referir às produções de curtas-metragens feitas pelos alunos colaboradores. Os alunos receberam um tema, para a partir de ali produzirem o filme. Os textos eram oriundos de matérias de jornais, campanhas de conscientização ou artigos científicos.

Cada texto foi escrito a partir das percepções dos autores, do meio em que vivem, da época em que foram escritos, enfim, cada texto revela a voz do autor. E, ao produzir um filme, a partir desse texto, os alunos colaboradores puderam trabalhar aquele mesmo tema, dando voz a ele. Portanto, ora a voz do autor se impunha, ora a voz dos alunos. “O discurso deixa ver o seu direito e seu avesso” (FIORIN, 2018, p. 40). Desse modo que o enunciado funciona realmente, somente assim, dentro da dialogia é que podemos compreender o que foi produzido. Para existir discurso, há que existir vozes e onde há vozes está o dialogismo.

4.4 Gêneros Discursivos e sua Aplicabilidade ao Ensino de Língua Espanhola por Meio de Produção de Curta-Metragem

Buscar meios que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades quanto ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola nos estudantes tem sido nosso propulsor na constante busca por meios que propiciem o alcance de melhores resultados. “No final de um curso de língua estrangeira os alunos têm que ser capazes de lidar autenticamente com o genuíno uso da língua. Nesse caso, eles serão melhor preparados por um curso que desenvolva estratégias mais gerais da comunicação” (WIDDOWSON, 1979, p. 135). Deste modo, a produção de curta-metragem com enfoque nos gêneros discursivos como nosso objeto de estudo, nos acolhe nessa busca. Pois, ao se envolver com todas as etapas que competem à produção de um filme, além de desenvolver e compreender a estrutura gramatical da língua, os alunos também aprendem a lidar com situações que simulam o uso real da língua.

Por exemplo, ao escrever o roteiro do curta, o aluno necessita estar atento às conjugações verbais, à concordância e a coerência do enredo, com a linguagem desta mídia. Ao iniciar as gravações, por meio da dramatização ou de outras técnicas que competem à produção da filmagem, os alunos se deparam com simulações de situações reais da língua. Allen (1979) reitera que as necessidades dos aprendizes de uma língua estrangeira “[...] não serão preenchidas por um curso que forneça simplesmente a prática na composição de sentenças, mas o serão por um curso que desenvolva o conhecimento de como as sentenças são usadas no desempenho de diferentes atos comunicativos”. Desta maneira, inferimos que as maiores dificuldades de nossos alunos não acontecem pelo desconhecimento de estrutura gramatical da língua, mas sim por falta de familiaridade com o uso real da língua.

Partindo dessa ideia, nos ancoramos na abordagem comunicativa na busca por desenvolver e potencializar o aprendizado dos alunos colaboradores, já de acordo com Leffa (1988, p.232), “O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa”. Sendo assim, pensando em que medida um trabalho embasado nos gêneros discursivos pode emancipar o aluno em relação à aprendizagem, desenvolvendo habilidades básicas necessárias

para alcançar proficiência em LE, é que aplicamos o seguinte questionamento aos colaboradores, após a produção dos filmes.

Questão 3 - Quanto aos temas e conteúdos dos vídeos, como você acredita que teria sido, se você tivesse estudado da maneira “tradicional”?

- Não teria sido tão produtivo quanto foi.
- Acredito que poderia ser um pouco entediante.
- Seria bom.
- Teria sido mais difícil para fixar as palavras e colocar realmente em prática.

Ao analisarmos as respostas a essa pergunta, decidimos levá-la ao encontro do grupo focal com os grupos de alunos colaboradores, pois sentimos a necessidade de nos aprofundar neste questionamento, já que a maioria dos participantes respondeu positivamente à produção dos curtas-metragens. Tivemos a preocupação de não influenciar as repostas dos colaboradores, pois como explica Gatti o moderador, na ocasião, a professora

[...] não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer síntese, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analisem infra, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. (2005, p.9)

No questionário, observamos que apenas um dos alunos foi favorável ao que tratamos de “tradicional”, que seria utilizar os temas em aulas de leitura, escrita e interação em sala de aula, sem o aporte da produção de filmes. Todos os questionários que aplicamos foram respondidos anonimamente. Como seguimos as ideias de Gatti (2005), em não nos inquirirmos à discussão, não percebemos quem era o autor da resposta, pois no grupo focal ninguém citou essa resposta e nem tínhamos a pretensão de saber.

Inspirados pelas palavras de Pimenta (2018, p. 20), compreendemos que nossa “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições.” Sendo assim, não podemos desconsiderar o fato de que o aluno traz a conversa o ensino tradicional, pois podemos reelaborar nossos novos saberes consideramos nossa experiência e nossa prática. Pois o saber não é único, tampouco estático.

No grupo focal, lançamos esse mesmo questionamento e deste modo, pudemos compreender a real intenção dos colaboradores, quanto às respostas e ao mesmo tempo coletar novas informações. Um dos grupos, além de citar o desenvolvimento das habilidades para o uso da Língua Espanhola, a partir da produção da filmagem, o grupo²¹ também concluiu que estudar um determinado conteúdo ou disciplina, tendo que entregar um material audiovisual, faz com que eles, leiam mais, pesquisem mais, enfim se envolvam direta e efetivamente com o idioma. Como no grupo focal, podemos identificar os autores das respostas, agora identificaremos os alunos colaboradores, deste modo, as perguntas e respostas não virão dentro de quadros, mas sim, no decorrer do texto.

Quanto aos temas e conteúdos dos vídeos, como você acredita que teria sido, se você tivesse estudado da maneira “tradicional”?

AC1: Acredito que não, pois para o projeto dos curtas-metragens tivemos que repetir todas as etapas várias vezes, desde a parte que escrevemos o roteiro até a parte das gravações.

AC2: Principalmente em relação a fala, tivemos que recorrer à internet para ouvir a pronúncia, a senhora se lembra que te procuramos para repassar as falas, porque estávamos muito inseguros. De acordo como o modo que já estudei, falando do inglês, não, eu não me dedicaria tanto e consequentemente não aprenderia do jeito que aprendi.

AC3: Eu concordo com as meninas, porque quando a gente sabe que alguém vai assistir nosso filme, nos dá uma preocupação, além de ser avaliado pela senhora, professora, a gente também é avaliado pelos colegas. Também tem a preocupação de que eles vão precisar entender o que estamos passando, pois temos tipo uma responsabilidade em mostrar aquele conteúdo. Então, quando não precisa entregar nada no final do estudo, você faz sua tarefa e acabou, no vídeo não, você precisa se dedicar muito em todas as etapas pra poder entregar algo de qualidade.

AC4: Eu também acho que não, porque, tipo, pra fazer o vídeo você desenrola a língua, você precisa entender o que o colega está falando. Numa atividade em sala de aula não nos dedicaríamos tanto, talvez só fizéssemos para ganhar o visto.

AC5: Ou você faz ou você faz!

²¹ O grupo que alunos que nos referimos aqui, se trata do grupo que recebeu como tema o artigo *Actitudes de un buen profesional, dejemos de hablar de intrusismo*. O Grupo era composto por 8 alunos, mas somente 6 compareceram ao encontro do grupo focal pois, dois estavam de atestado médico no dia do encontro. Nesta parte do texto identificarei os alunos colaboradores como AC1, AC2, e assim sucessivamente.

Nas falas acima é possível perceber o que Leffa (1988, p.232) diz a respeito do desenvolvimento da aprendizagem por meio da abordagem comunicativa. “O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical”. Como já citamos nessa investigação, a produção do curta-metragem corrobora com a aprendizagem da Língua Espanhola, pois nosso intuito é, por meio do envolvimento dos alunos com todas as etapas da produção dos filmes, propiciar contato com a língua para que possam, principalmente, comunicar-se na língua alvo e, assim, de uma forma gradativa e natural aprenderem a língua como um todo, desenvolvendo o arcabouço teórico e gramático até conseguir comunicar-se em situações corriqueiras. Na continuação analisemos outras declarações dos alunos colaboradores.

AC3: Minha aprendizagem sempre foi por meio de textos, falando do inglês, e a gente esquecia muito rápido.

AC1: Na maneira tradicional, muitas vezes a nem lê o texto, só dá uma lida “por cima”, faz a atividade e geralmente na outra semana nem se lembra do que se tratava.

O curioso é que quando fomos iniciar o questionamento, escolhemos a seguinte frase: “Se eu, como professora, tivesse apenas entregado o texto a vocês”. No mesmo momento, a aluna colaboradora 3 não nos deixou terminar a frase e disse “__A gente nem teria lido!”. Portanto, para propiciarmos aos alunos situações que simulem atos comunicacionais reais nos apoiamos em Widdowson (1979, p.149), pois ele pondera que:

A comunicação não se estabelece pelo exponencial linguístico de conceitos e funções, mas se estabelece como um discurso, onde os significados são negociados por meio da interação. Essa noção da língua traz uma coleção de elementos idealizados dos quais o discurso é composto. (1979, p.149)

Sendo assim, percebemos que sim; os gêneros discursivos e a produção de curta-metragem juntos, podem de fato, colaborar com a aprendizagem da Língua Espanhola.

Outro questionamento feito aos alunos foi a respeito da organização deles em relação à produção dos filmes. Nosso intuito era, justamente, entender de que

maneira se organizaram. Pois, nossa intenção sempre foi oportunizar a eles uma autonomia quanto ao próprio processo de aprendizagem, considerando que: “A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula” (LEFFA, 1988, p.234). Outra intenção foi saber a respeito das esferas da comunicação; em que medida elas ajudaram no desenvolvimento do trabalho e talvez, em que medida colabora para desenvolver conceitos que o aluno levará para além do ambiente escolar.

Questão 4 - Fale um pouco sobre o processo de elaboração do curta-metragem, como você e seu grupo trabalharam?

- Nos dividimos em roteiristas, atores, narrador, editores e cameraman, e combinamos os dias de gravação e edição. Foi bem simples, fizemos um roteiro com a fala de cada personagem e nos reunimos na casa de um integrante para fazer as gravações.
- Nós nos juntamos e organizamos as ideias, construímos o roteiro e a partir daí gravamos o nosso vídeo.
- Fizemos o roteiro no grupo do WhatsApp, cada um dando suas opiniões, as gravações foram na escola e na casa de um dos componentes, e nem todos puderam estar presentes, nas cenas gravadas na escola todos estavam presentes.
- Foi legal primeiro fizemos a escolha de qual componente e após criou-se o enredo e todo o decorrer além de tudo foi interessante pois todos tiveram que ter o contato com a língua tornando assim algo divertido porem didático.
- Foi uma experiência bem legal, pois conseguimos montar o roteiro e gravar de uma forma bem divertida.

Levamos esse questionamento para o grupo focal²², pois novamente sentimos a necessidade de investigar mais a fundo, para saber como se deu, de fato, o processo e como o grupo recebeu o tema. Pois, conhecer de que modo se deu cada etapa da produção nos daria uma amplitude para análise dos dados.

AC9: O trabalho deu muito trabalho! Mas, trabalhar com esse tema foi muito proveitoso pra mim, pelo menos, primeiro porque eu já havia escutado falar do movimento ante canudos ou anti popotes, mas eu não tinha dado importância. Quando a senhora nos deu o tema e a reportagem e fomos fazer a leitura, me senti culpada, por não ter dado a devida importância. Então o tema, como era algo que fazia sentido para nossa vida, acho que nos fez redobrar nossa dedicação. Agora,

²² Iremos expor os dados obtidos a partir do encontro realizado com o grupo que trabalhou o tema: *Movimiento “Anti Popotes” en Restaurantes Mexicanos*. Grupo era composto por 11 alunos, mas somente 9 compareceram ao encontro do grupo focal, dois não puderam comparecer, porém não justificaram a ausência. Nesta parte do texto os identificarei AC9, AC10, e assim sucessivamente.

nem eu, nem minha família usamos, porque eu não deixo! Sério, sempre que vejo um amigo usando eu conto tudo o que sei sobre o tema.

AC10: É, professora, o tema era algo que nos chamou a atenção. Eu mesmo, nunca tinha ouvido falar. Sempre que pensava em prejuízo ao meio-ambiente, pensava em derrubadas, mineração e até no descarte de lixo, mas quando se trata de nossas ações a gente não percebe, entende?

AC11: Acho que a produção do filme, me ajudou a perceber a importância do tema e a importância do tema me ajudou a produzir o filme.

AC9: Eu pensei em falar isso que a AC11 falou! Mas fiquei com vergonha.

AC12: Concordo com os meus amigos, eu também não sabia do tema, não com profundidade, ter que escrever, ter que ler, ter que pesquisar e ter que ficar praticando as falas, me fez entender e acatar o movimento, agora eu também sou anti popotes!

AC10: Professora, não falamos com ninguém, mas estamos pensando em procurar a direção para pedir para que no Campus não seja mais utilizado canudos.

Analisando o discurso dos nossos alunos colaboradores, percebemos o quanto o trabalho, a partir do gênero discursivo, especificamente das esferas da atividade humana, contribui para a formação dos educandos, enquanto estudantes e enquanto cidadãos. Pois, ir além dos conteúdos contidos no ementário de uma disciplina, refinar percepções dos alunos em relação ao entorno, também é um dos objetivos da docência. Quanto a isso, Rojo e Barbosa salientam que:

Sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender o carro usado por um bom valor [...] todas são ações ou atividades que, vez por outra ou frequentemente realizamos em nossa vida corriqueira a contento (ou não) porque sabemos (ou não) agir de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem. Nossa vida não é feita apenas de pessoas e objetos. Nem mesmo das ideias e concepções que temos sobre essas pessoas e objetos. É feita de nossas atividades ou ações com essas pessoas e objetos, que são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, sensíveis. (2015, p.54)

Sabendo que, as produções se desenvolveram a partir de temas que contemplavam as práticas sociais das esferas da atividade humana, lançamos um outro questionamento aos alunos. A pergunta feita não está presente no questionário, porém, de acordo com a fluidez da conversa, surgiu a necessidade do questionamento. Então, a partir da conversa, perguntamos aos alunos

colaboradores se eles acreditavam que conseguiriam comunicar-se, em espanhol, acerca desse tema.

AC10: Talvez, uma conversa 100% em espanhol, não, mas já consigo entender algumas palavras do tema. Se me perguntarem sobre canudo (popotes) ou outros nomes que o canudo tem no espanhol, já vou saber, pelo menos iniciar uma conversa e ajudar uma pessoa que fala espanhol.

AC11: Professora, esses dias eu estava assistindo uns vídeos no Youtube e, sério, falou popote no vídeo e na hora eu já prestei mais atenção e, sério mesmo, eu consegui entender muita coisa. Mas eu acho que a mudança que esse trabalho fez na minha maneira de ver essa questão, foi o mais importante.

Assim, percebemos que o ensino da Língua Espanhola, por meio dos gêneros discursivos propicia aos educandos uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, pois conforme os relatos obtidos no encontro dos grupos focais, pudemos perceber que a partir do processo de produção dos filmes, eles passaram a perceber o que antes não percebiam, com é o caso de consumo consciente de canudos, por exemplo.

Questão 5 - Uma das metodologias adotadas para a execução do trabalho foi a abordagem comunicativa, que defende a centralização nas necessidades do aprendiz, redefinindo assim, o papel do professor e do aluno. Dessa maneira, o professor necessita repensar a respeito de seu trabalho, assumindo um papel ativo, assim como o aluno se assume como protagonista de sua aprendizagem. Você acredita que na produção do curta-metragem ocorreu, de fato, essa metodologia? Por quê?

— Sim, pois na produção do curta-metragem, os alunos foram livres para desenvolver suas ideias dentro de um tema delimitado pelo professor, sendo assim, os alunos foram responsáveis pelo seu próprio envolvimento no trabalho, resultando assim numa maior ou menor aprendizagem.

— Sim, pois a professora em todos os momentos estava disposta a escutar nossas ideias e nos ajudar a desenvolvê-las.

— Sim, pois não foi um trabalho somente dos alunos a professora sempre estava de olho e sempre a disposição. Os alunos tinham que ter responsabilidade, e praticar fora da escola, muitas vezes na sala de aula, em outro tipo de atividade, os alunos não prestam atenção na aula e acabam não aprendendo.

— Sim, pois a professora nos ajudou e participou da elaboração do roteiro e aprender a falar as palavras e nós assumimos o papel depois que era gravar.

— Sim, porque a professora nos ajudou em todas as dúvidas que tivermos e fomos nós, os alunos, que produzimos, na prática, nossos conteúdos.

Observando as respostas dos alunos colaboradores, percebemos o quão é importante para eles desenvolver atividades com certa autonomia. Em todas as

declarações, pudemos constatar palavras que nos remetiam à necessidade que têm em serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Podemos citar palavras ou expressões como: ‘livres para desenvolver suas ideias’, ‘responsáveis pelo seu próprio envolvimento no trabalho’, ‘escutar nossas ideias’, ‘responsabilidade’, ‘assumimos o papel’, ‘produzimos, na prática, nossos conteúdo’, entre muitas outras.

Além das palavras destacadas anteriormente, na leitura geral das respostas notamos que o papel do professor nesse processo é fundamental. “O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador” (LEFFA, 1988, p. 234). Desta maneira, o aluno sente-se mais livre para buscar maneiras de aprender, mas percebe que o professor está disposto e preparado para auxiliar sempre que necessário.

A análise das respostas ao questionário nos possibilitou perceber pistas da importância de uma abordagem comunicativa, onde os erros são processos naturais na aprendizagem, pois num processo comunicativo os exercícios que numa outra perspectiva seriam mais voltados a treino, na AC os aprendizes simulam situações de comunicação real.

Questão 6 - Quanto aos diálogos, falas ou narrações, o que você percebeu? Acha esse tipo de trabalho ajuda a praticar essas habilidades?

— Os diálogos foram o melhor, pois o grupo conseguia ajudar um ao outro sobre como é a pronúncia correta, e sim ajuda a praticar sim. Percebi que com prática é possível falar com naturalidade as palavras em outros idiomas.

— Tivemos algumas dificuldades, porém com o esforço no final conseguimos exercer as falas de forma certa, sim.

— Percebi que essa maneira de trabalho ajuda muito a aprender a ler, escutar e falar outra língua.

— Percebi que estou falando melhor o idioma e não tenho mais vergonha de falar na frente de algumas pessoas.

— Percebi que é um pouco difícil mais não impossível. Sim, na prática foi muito legal.

Após a averiguação das respostas, percebemos que o ensino da Língua Espanhola, por meio dos gêneros discursivos, contempla nossos objetivos quanto ao desenvolvimentos das habilidades fundamentais para a aquisição de um idioma.

Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 262) que dizem que precisamos e “[...] devemos incluir nos gêneros discursivos as breves réplicas do diálogo do cotidiano”, conseguimos perceber que, de fato, é necessário que os educandos familiarizem-se com o idioma a ser aprendido.

Novamente nos deparamos com Leffa (1988, p. 234), quando diz que “[...] o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas.” Considerando Leffa, e vinculando ao que se foi constatado nas respostas, inferimos que, principalmente no início dos estudos, é preciso encorajar os alunos para que tentem insistentemente a desenvolver as habilidades. Porém, é preciso fazer com que percebam que tentando irão errar, às vezes muito, às vezes pouco, mas o que é válido ressaltar sempre, que assim se dá o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua.

Questão 7 - Escrita e leitura, você acha que esse tipo de trabalho ajuda na aprendizagem? Por quê?

- Ajuda, porque estamos sabendo como pronunciar e escrever de forma correta.
- sim, pois é uma forma mais interativa e os desenvolve melhor.
- sim porque não adianta você saber escrever ou ler e não praticar.
- Sim, porque aprendemos como se pronuncia, como e porque estudar tal língua.
- Sim, através desse tipo de trabalho o aluno se familiariza com a língua, pois conhece novas palavras escrevendo e falando.

Analisar as respostas dessa pergunta nos levou a realizar a comparação com o terceiro questionário, que está sendo analisado e gráfico 3 na página 103, onde apenas um aluno disse que desejava aprender a ler e que nenhum optou por escrever em Língua Espanhola, não de forma direta.

É interessante salientar que não foram orientados diretamente sobre a importância da leitura e da escrita, no processo de aprendizagem da língua. A partir dos estudos, embasados nos gêneros discursivos, os alunos foram se dedicando e, valorizando naturalmente, as duas habilidades em questão.

Questão 8 - Você acha que a produção de curta-metragem te ajudou a aproximar-se do “mundo da Língua Espanhola”? Como?

— Com certeza, pois percebi que a língua falada não é tão difícil como pensava, consegui a associar algumas palavras parecidas como o português e que tinha o mesmo significado, como percebi que tem palavras iguais e sentidos totalmente diferentes.

— Sim, por mais que eu já tenha o costume de ter o contato com a língua espanhola através de músicas e conversa com pessoas que falam esse idioma, esse trabalho me ajudou a exercer parte desse conhecimento na prática.

— Sim, pois foi possível ver o vocabulário rotineiro na língua dos *hispanohablantes*.

— Sim, me deixando mais “falante”, usando algumas expressões no dia a dia para fazer graça, etc.

— Sim, porque nós tivemos que estudar e entender sobre a língua, isso nos deixou um pouco mais próximo.

— Sim, através da fala e escrita, também aprendi mais palavras.

Considerando as respostas obtidas e os PCN (2000), observamos que a partir da pesquisa desenvolvida, conseguimos alcançar o item I do Quadro de Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna (exposto no referencial teórico), pois, de acordo com as falas: “Sim, por mais que eu já tenha o costume de ter o contato com a língua espanhola por meio de músicas e conversa com pessoas que falam esse idioma, esse trabalho me ajudou a exercer parte desse conhecimento na prática” e “Sim, porque aprendemos como se pronuncia, como e porque estudar tal língua”, percebemos que o trabalho contempla o eixo Representação e Comunicação

I. Representação e Comunicação

a) Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que se pretende comunicar.

b) Utilizar os processos de coerência e coesão na produção oral e/ ou escrita.

c) Usar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.

d) Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações sobre outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 2000, p.32).

Nesse sentido, percebemos que o estudo dos gêneros discursivos aliado à produção audiovisual, colabora com a aquisição de uma língua estrangeira, nesta pesquisa a Língua Espanhola. Assim, além de motivar os alunos, já que os temas lhes chamaram a atenção, além do uso de aparatos tecnológicos, como suporte para a realização do trabalho, o trabalho desenvolveu potencialidades não enfocadas diretamente e além da aquisição da Língua Espanhola.

A produção do filme favoreceu a aquisição de atitudes, de valores, sempre pautados na ética. Os alunos colaboradores desenvolveram conhecimentos quanto ao idioma, como estudantes e também conheceram/aprimoraram valores que contribuem para a vida, enquanto seres sociais. As outras competências presentes nos PCN (2010) são:

I. Investigação e Compreensão

- a) Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais.
- b) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos quanto à sua natureza, função, organização, estrutura, segundo as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

II. Contextualização sociocultural

- a) Saber distinguir as variedades linguísticas.
- b) Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (BRASIL, 2000, p.32)

Mesmo nosso enfoque não sendo contemplar os PCN, percebemos que um trabalho pautado nos gêneros do discurso atende o que se pede quanto ao desenvolvimento das competências e habilidades do aprendiz de espanhol. Pois, os “[...] gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção” (FARACO, 2009, p.126). Desta forma, muito mais nos interessava o processo da criação dos curtas-metragens que o resultado em si.

Analizando as falas dos alunos colaboradores, percebemos o dinamismo da produção nas seguintes declarações: “Sim, me deixando mais “falante”, usando algumas expressões no dia a dia para fazer graça, etc.”, “Sim, através desse tipo de trabalho o aluno se familiariza com a língua, pois conhece novas palavras escrevendo e falando”, “Os diálogos foi o melhor, pois o grupo conseguia ajudar um ao outro sobre como é a pronúncia correta, e sim ajuda a praticar sim. Percebi que com prática é possível falar com naturalidade as palavras em outros idiomas”.

Sendo assim, reiteramos que o processo de ensino-aprendizagem ancorado na utilização da linguagem e atividade humana, corrobora e propicia à aquisição da Língua Espanhola, além de oportunizar que o aprendiz compreenda determinadas situações e consiga se comunicar em diferentes situações, em sala de aula e socialmente.

Esses questionamentos também foram levados ao grupo focal²³, pois, assim, como as outras questões, também percebemos pertinência quanto à inclusão desses temas na discussão.

AC17: Foi muito legal participar desse trabalho. Foi difícil, mas o resultado ficou muito bom, pelo menos nosso grupo gostou! O que eu mais gostei é que esse trabalho fez sentido pra mim, nosso tema foi o “Macho Alfa”, sempre escutamos falar desse termo, eu até achava que era uma gíria, mas quando fui ler, assistir vídeos, percebi que estava completamente enganada. Vi que eu tinha uma visão totalmente distorcida, assim como as pessoas que nosso grupo entrevistou. Então foi bom participar, porque além do Espanhol eu aprendi um tema que nunca vou esquecer.

AC24: Eu tive que praticar tanto, mas tanto... Você lembra, não é professora? Te mandei áudios já era de noite pra você me ajudar e corrigir. (risos de todos) Sério gente! Eu fiquei tão empolgada com minhas falas que eu ficava gravando no celular e ouvindo, fiz até meus pais ouvirem. Antes eu não gostava muito do espanhol, depois desse trabalho eu passei a gostar. O tema pra mim foi maravilhoso. Explicar para as pessoas que um macho alfa não é aquele que diminui uma mulher, mas sim aquele que protege, que acolhe, nos fez perceber que nosso trabalho tinha uma missão sabe? Tipo, a gente estava mostrando para as meninas que elas não deveriam aceitar menos que o respeito! (aplausos)

AC29: Tudo no trabalho foi muito legal. Mas o que mais me dificultou, foi que eu achava que o Espanhol era muito fácil, e essa visão talvez tenha feito eu rejeitar um pouco no começo, pois eu tive muita dificuldade mesmo, sabe? Mas os colegas do grupo me ajudaram muito.

AC30: Foi muito legal, porque eu pesquisei nosso tema no Google de vários países, igual a senhora ensinou. Conforme eu ia vendo os materiais, eu fui percebendo que algumas palavras, algumas maneiras de se referir muda muito. Antes eu tinha um certo preconceito (gesto de aspás com as mãos) com os bolivianos, mas agora eu percebi que o Espanhol deles, não tem que ser igual ao dos filmes, ou da série La casa de papel.

²³ Aqui serão elucidadas falas de dois grupos diferentes, porém não serão distinguidos. Em cada encontro compareceu a maioria, alguns colaboradores faltaram sem justificativa, apesar de que no dia marcado para a realização dos grupos focais, alguns alunos estavam em visita técnica em outra cidade. Os alunos colaboradores serão identificados a partir da sigla AC17.

AC33: Quando a senhora começou, nos primeiros dias, a falar das coisas que a gente ia fazer, eu pensei: Vixe, lá vem! pois geralmente os professores pedem vídeos pra gente e não dão nenhum suporte, mas esse apesar de não ter gostado muito no começo, eu percebi que, por exemplo, nossa escrita feita pelo Google Drive, foi muito bom, porque a gente já ia escrevendo e a senhora já corrigia e todos nós já sabíamos o que estava acontecendo. Foi muito legal isso, porque todo mundo trabalhou junto. Ninguém ficou sobrecarregado.

AC39: O que eu mais gostei, além do resultado do nosso trabalho, que foi falar da economia de papel, algo que já estamos vendo em várias disciplinas há muito tempo, foi a forma que fizemos. Também gostei bastante de podermos usar o celular, o notebook em sala, pois as vezes só o livro e o caderno ficam cansativos, sabe?

Nos fragmentos acima, percebemos o quanto este trabalho foi significativo, para os colaboradores e para nós, enquanto pesquisadores. Pois, ao iniciar a investigação, não suspeitávamos da proporção de inquietações que os temas gerariam nos alunos colaboradores. Percebemos que os colaboradores em falas, em respostas ao questionário, referiam-se a termos ligados à teoria Bakhtiniana, certamente não com os termos que encontramos nos livros. Mas, de uma maneira empírica, percebiam os gêneros discursivos.

Percebemos, por exemplo, na fala do AC24 quando diz que “O tema pra mim foi maravilhoso. Explicar para as pessoas que um macho alfa não é aquele que diminui uma mulher, mas sim aquele que protege, que acolhe, nos fez perceber que nosso trabalho tinha uma missão sabe? Tipo, a gente estava mostrando para as meninas que elas não deveriam aceitar menos que o respeito!”. Enxergamos claramente o que Bakhtin chama de “Línguas ou vozes sociais” (FARACO, 2009). “O modo com que olha pra linguagem, não como um sistema de categorias abstratas, mas como uma realidade axiologicamente²⁴ saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado” (FARACO, 2019, p.56). O autor se refere a uma estratificação diferente da distribuição geográfica e social, aqui estratificação tem o sentido de “[...] saturação da linguagem pelas axiologias sociais, pelos índices de valor”.

²⁴ Que constituem ou dizem respeito a um valor. (Rojo e Barbosa, 2015, p. 102)

Assim, inferimos que a produção de um curta-metragem transporta o aluno à problemática em questão, ao realizar as pesquisas, as leituras, entrevistas, enfim, ao lidar com o gênero curta-metragem, os alunos iniciam reflexões acerca da temática abordada, quebram e constroem, ao mesmo tempo, conceitos inculcados sócio historicamente, a partir do tema em questão.

Outra percepção, quanto ao nosso objeto de investigação se refere à percepção e valorização da cultura hispânica. De fato, nosso objeto não contemplava diretamente esse objetivo. Porém, na fala do AC30, percebemos: “Foi muito legal, porque eu pesquisei nosso tema no Google de vários países, igual a senhora ensinou. Conforme eu ia vendo os materiais, fui percebendo que algumas palavras, algumas maneiras de se referir muda muito”. O aluno colaborador trouxe à conversa a variação linguística e percebeu que a Língua Espanhola não pertence somente à Espanha e que a língua está muito mais próxima de nós do que ele imaginava, nosso vizinho, o país Bolívia.

Assim, percebemos novamente uma habilidade sugerida pelos PCN (2000), que pertence tanto à competência II, quanto à III.

Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais. Saber distinguir as variedades linguísticas. Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 2000, p.32).

Reiteramos então que, nosso objeto de estudo atende os preceitos dos PCN. Pois o aluno precisa ter vontade de aprender, precisa envolver-se e ser agente emancipado no próprio processo de aprendizado. Precisamos, enquanto docentes e principalmente, enquanto docentes pesquisadores buscar meios para que ocorra essa emancipação. Integrar os gêneros discursivos, ou seja, temas aos quais o aprendiz está inserido, aos aparelhos tecnológicos, à internet, é um primeiro passo e certamente, um bom início.

Partindo desse pressuposto, explicitamos a fala de AC39: “O que eu mais gostei, além do resultado do nosso trabalho, que foi falar da economia de papel, algo que já estamos vendo em várias disciplinas há muito tempo, foi a forma que fizemos. Também gostei bastante de podermos usar o celular, o notebook em sala, pois as vezes só o livro e o caderno ficam cansativos, sabe?”

Na declaração desse colaborador percebemos o que Rojo e Barbosa (2015) chamam de Hipermodernidade.

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), embora com seu “Luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 116).

Deste modo, compreendemos o aluno colaborador que se refere ao livro didático e caderno, como “chatos”. Não desmerecemos esses dois recursos, pelo contrário, ressaltamos a importância. O fato é que a esse público que atendemos, essa geração que nasceu na era da hiperinformação, não podemos abster-nos da tecnologia. E principalmente, precisamos utilizar esses meios como aliados. Pois, têm muito a oferecer-nos.

Precisamos nos inteirar das demandas sociais, no que diz respeito às novas tecnologias. Rojo (2013, p.19) diz que “[...] o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros do discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!”.

Cabe a nós, enquanto escola, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem refletir, avaliar, e porque não aplicar a hipermodernidade como ferramenta. Pois, o mundo, as práticas sociais, os gêneros discursivos estão em constante mutação. A escola, a aprendizagem, as aulas de Língua Espanhola, precisam acompanhar esse novo ritmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Nesta seção expomos algumas considerações que foram elaboradas a partir dos referenciais teóricos e com a realização da pesquisa-ação, e apresentamos, também, recomendações para futuros trabalhos.

Atualmente, percebemos, cada vez mais, a presença das mídias na vida dos estudantes e, conseqüentemente o anseio pela inserção das mídias também no espaço das práticas escolares. Frente a isso, buscamos de maneira incessável inserir as mídias, usando-as como recursos pedagógicos e como objeto de estudo.

É inegável que os filmes, os vídeos das plataformas digitais, enfim, materiais audiovisuais são ferramentas enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem. Nessa investigação, buscamos analisar as contribuições da produção de curtas-metragens, nas aulas de Língua Espanhola. Para a aplicação da pesquisa aliamos os gêneros discursivos à produção dos filmes, pois entendemos que tão importante quanto aprender as regras gramaticais e signos linguísticos do espanhol, também é muito importante que durante esse processo ensino-aprendizagem o aluno possa desenvolver competências e habilidades para que ele, a partir do estudo por meio dos gêneros do discurso, consiga desenvolver as habilidades básicas para aquisição autônoma da língua e, desta forma, aprender a se comunicar.

A partir da análise das falas dos alunos colaboradores, conseguimos confirmar a ideia inicial de que, de fato, a produção de curtas-metragens com enfoque nos gêneros discursivo pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Foi um processo de resultados positivos, porém muito trabalhoso, pois sempre buscamos que nossos alunos colaboradores saíssem da condição passiva para a condição de sujeito autônomo e emancipado no próprio processo de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido embasado nos gêneros discursivos proporcionou aos alunos a oportunidade de discorrer por diferentes meios e linguagens, pois todos os temas eram voltados às esferas da atividade humana, às práticas sociais. Durante todo o desenvolvimento da investigação, defendemos a aplicação dos conceitos de Bakhtin à produção dos curtas-metragens e sua aplicabilidade às aulas de Língua Espanhola.

Nossa pesquisa buscou também explicitar que o filósofo russo trata de multiletramentos, não se referindo à linguagem cinematográfica em suas obras. Entretanto, a partir do estudo dos enunciados, do dialogismo e, principalmente, da comunicação, podemos, certamente, aplicá-los à produção de filmes em sala de aulas, propiciando ao alunos um lugar ativo em todo processo e passando, assim, a interpretar ativamente, dialogicamente e conseqüentemente inferir sobre diversos conceitos e temas e ao mesmo tempo, aprender de maneira natural a Língua Espanhola.

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que com a produção audiovisual, com enfoque nos gêneros discursivos, podemos apontar que os alunos colaboradores realizaram intensamente cada tema recebido, com a melhor qualidade de interpretação, pois, visto que ao final de cada etapa - leitura, escrita, fala e audição - precisavam apresentar um resultado, sendo eles, roteiro escrito, dramatização como preparação para gravação e finalmente a entrega do filme.

Diversos alunos colaboradores disseram ter se sentido motivados para o desenvolvimento de cada etapa, pois ao mesmo tempo que desenvolviam habilidades linguísticas relacionadas à Língua Espanhola, também se empoderavam de temas relevantes à vida e à interação social, engendrando diversas maneiras de se expressar, enfim desenvolvendo a comunicação como um todo.

Os resultados obtidos, nesta pesquisa, respondem aos nossos questionamentos iniciais, que buscavam descobrir se a produção de curta-metragem atenderia aos requisitos relacionados por Bakhtin, quanto aos gêneros do discurso, e em que medida a produção de curtas-metragens, com enfoque nos gêneros discursivos poderia corroborar com a aprendizagem da Língua Espanhola e também de que maneira poderíamos potencializar o desenvolvimento das competências linguísticas, no processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, associadas às esferas da atividade humana. A partir da análise dos resultados, do discurso dos colaboradores afirmamos que o resultado foi satisfatoriamente positivo.

Salientamos que não consideramos esta investigação como um trabalho concluso, pois temos o intuito de continuar com essa pesquisa-ação, com outras turmas de curso técnico integrado ao Ensino Médio, como os cursos de Agropecuária e Agroecologia, e também no curso Subsequente em Agronegócio. Além disso, pretendemos também, oferecer capacitação aos professores vinculados à Rede Estadual de Ensino, professores da área de Linguagem e suas Tecnologias,

pois entendemos que a produção de curta-metragem com enfoque nos gêneros discursivos, da maneira que conduzimos a investigação pode se aplicado a todas disciplinas pertencentes à Área.

REFERÊNCIAS

ALLEN, J. P. B.; WIDDOWSON, H. G. **Teaching the communicative use of English.** In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching.* Malta: Oxford University Press, 1979

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____ (Org). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 1993. _____

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino de língua.** (Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Os gêneros do Discurso.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BESSE, Henri. **Méthodes et pratiques des manuels de langue.** Paris: Didier/Credif, 1985.

BLOMKAMP, E. (2009) Framing short film: cultural nationalism and economic rationalism in New Zealand film policy. (Dissertação de mestrado, Master of Arts in Film, Television and Media Studies, The University of Auckland.)

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K; **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <planalto.gov.br> acessado em 03/11/2018

BRASIL. **Parametros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000. acessado em: 31/01/2019.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, Página 8541 (Publicação Original). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm> acessado em: 31/01/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 02 fev. 2019.

BRASIL. CNE/CEB n. 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2012b, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192> Acesso em: 30 out. 2019.

BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. **El español en Brasil**: actualidad y memoria. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano>.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira**: história e metodologia. 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. 1999.

COSTA, Elzimar. Políticas educativas e o Espanhol na educação brasileira: entrevista a Elzimar Goettenauer de Marins Costa. **Revista abehache**, nº 12, p. 145-155, 2º semestre 2017. Entrevista concedida à Luciana Maria Almeida de Freitas.

DALLABRIDA, N. **A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A MODERNIZAÇÃO NACIONALIZADA DO ensino secundário Francisco Campos**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>> Acesso em 11 jun. 19

DIONISIO, Ângela P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **El Español en Brasil**. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. São Paulo: Liber Livro, 2005.

GERMAIN, C. ***Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire***. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOWATT, A.P.R. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

KENSKI, V. Educação e comunicação: interconexões e convergências. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n.104 – Especial, p. 647 – 665, out. 2008. Disponível em: . Acesso em: 01 set 2019.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

BRASIL.LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm > acesso em 13/12/2018.

BRASIL.LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22> acesso em 13/12/2018.

MACHADO, R; CAMPOS, T. R; SAUNDERS, M. C. **História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos**. Revista HELB, Ano 1, nº. 1. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 20 jan. 2007.

MARCUSCHI, L. **Oralidade e letramento como práticas sociais**. Fala e escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. ***Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil***. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

MOLON, N. D. VIANNA, R. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada Newton Duarte Molon* Rodolfo Vianna * * artigoBakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

MÓNICO, L. S. M. - **Religiosidade e optimismo: crenças e modos de implicação comportamental [em linha]**. Coimbra: [s.n], 2010. [Consult. Dia Mês Ano]. Tese de doutoramento. Disponível na WWW:<<http://hdl.handle.net/10316/14534>> Acesso em

04 mai. 2019. MORGAN, D. L. *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A **Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. In: 6º Congresso Ibero-Americano de investigação Qualitativa (CIAIQ), 2017. Anais eletrônicos. Coimbra: CIAIQ, 2017. p. 724-733. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em 04 mai. 2019.

MUSSALIN, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, R. G. BEZERRA, F. A. S. HEBERLE, V. M. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Universidade Federal de Santa Catarina Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

org/zonasanalysis.asp?zona=12&version=1&publicado=1 Acesso em 21 mai. 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência. Saberes pedagógicos e atividade docente/ Selma Garrido Pimenta (org.)**. 8. Ed. 3ª reimpressão – São Paulo: Cortez, 2012.

PLATERO, I. trabalhando habilidades, construindo competências leitura e escrita.

PORTO, T. M. E. **Pedagogia da Comunicação: da teoria à prática com professores e alunos**. Revista pedagógica-Unochapecó- V 4 – nº 8, 2002. <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3905/2245>> Acesso em 31 out. 2019

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching. A description analysis**. U.S.A.: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, R. BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.13,36.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SILVA, J. A. **Cinema e educação: o uso de filmes na escola**. Revista Intersaberes, vol.9, n.18, p.361-373 |publicado em jul.- dez. 2014

SOARES, I. **Mas, afinal, o que é educomunicação?**. São Paulo, SP: USP, 2004. Disponível em:< <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 28 set 2019.

SOUZA, E. A. M. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ELITISMO E A EXCLUSÃO NO ENSINO.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018. Acesso em 15 mai. 2019.

THIOLLENT. Michel, 1947. **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, P. B. F. Albuquerque, R. A. F. Magalhães, À. R. **O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores.** Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. UFMT, 2012.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político.** Opinião Pública. 2(1), 1-15

VIANNA, C. Educação histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Janus, Lorena, ano 3, 2º semestre de 2006.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics.** Great Britain: Oxford University Press, 1979

<https://novaescola.org.br/conteudo/14375/base-do-ensino-medio-e-aprovada-sem-aviso-previo> acessado em 22/03/19

<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L4394-PL.pdf> acessado em 22/03/19

http://antigo.ifro.edu.br/?page_id=584 acessado em 09/03/2019

<https://portal.ifro.edu.br/cacoal/o-Campus> acessado em 09/03/2019

<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1016-1942/63-reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas> 08/12/2018

<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>

MEPE/UNIR. **Histórico do programa.** Disponível em: <
<http://www.mepe.unir.br/pagina/exibir/1725>> Acesso em: 22 de abr. 2019

<http://www.epsiv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocautuada>

APÊNDICES**Apêndice A - Carta de Apresentação**

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Sr. Diretor Geral
IFRO Campus Cacoal
Cacoal – RO

Eu, **Agatha Christie de Souza Zemke**, aluna do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Rondônia UNIR, venho através desta, solicitar a Vossa Senhoria a colaboração necessária para a realização da pesquisa intitulada **“Curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola”**.

O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições da linguagem cinematográfica para o ensino da Língua Espanhola.

A coleta de dados será realizada por meio de questionários, entrevistas e diário de campo, realizados com quarenta estudantes dos segundos anos do ensino médio integrados aos cursos técnicos em Informática do *campus* Cacoal.

A participação de todos será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento, cuja cópia se encontra em anexo para conhecimento.

Na oportunidade assumimos o compromisso de manter em totalmente em sigilo o nome dos participantes em todos os momentos de utilização dos dados obtidos, bem como nos comprometemos a encaminhar os resultados da pesquisa à Direção desta escola.

Sendo o que se apresenta para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Agatha Christie de Souza Zemke
Mestranda em Educação – MEPE/ UNIR

Apêndice B - Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Vossa Senhoria

Diretor Geral do *campus* Cacoal – Instituto Federal de Rondônia – IFRO.
Cacoal - RO

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “CURTA-METRAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA”. A ser realizada com quarenta estudantes dos segundos anos do ensino médio integrados aos cursos técnicos em Informática *campus* Cacoal, pela acadêmica do Mestrado Profissional em Educação, **Agatha Christie de Souza Zemke**, sob orientação do Prof. **Dr. José Lucas Pedreira Bueno**. O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições do uso de curtas-metragens como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola.

Dessa forma, solicitamos a autorização para o uso do espaço do instituto para a execução da pesquisa, acesso às salas de aula, laboratórios de informática. Solicitamos também a autorização para aplicação de questionários e entrevistas.

Solicitamos ainda autorização para que o nome desta instituição possa constar na Dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

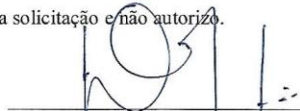
Cacoal, 30 de agosto de 2018.


Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Professor Orientador
E-mail: 7lucass@gmail.com


Agatha Christie de Souza Zemke
Pesquisadora Responsável
E-mail: agatha.zemke@ifro.edu.br

☒ Concordo com a solicitação e autorizo o desenvolvimento da pesquisa e a utilização de dados.

() Não concordo com a solicitação e não autorizo.


Diretor Geral
Davys Sileman de Negreiros
Diretor Geral do *Campus* Cacoal
Portaria nº 343/GR/IFRO/2015

Apêndice C - Termo de Concordância

Apêndice D - Parecer do CEP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos aos devidos fins que o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA CÂMPUS CACOAL/RO, localizado no Endereço BR 364, Km 228, lote 2 A, Caixa Postal 146 – Cacoal/RO, está de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa-Ação intitulado **“Curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola”**, sob responsabilidade da mestrandia AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE e orientação da Prof. Dr. JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o período final do segundo semestre de 2018.

Para tanto estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão alunos das turmas dos 2º anos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do campus Cacoal, e o projeto deve seguir a Resolução 466/12 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Cacoal, 31 de agosto de 2018.

DAVYS SLEMAN DE NEGREIROS

Davys Sleman de Negreiros
Diretor Geral do Campus Cacoal
Portaria nº 343/GM/RO/2015

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 218-2C
Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2118 E-mail: cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 3.017.063

3. Produzir curtas-metragens de acordo com os conteúdos estudados nas aulas de Língua Espanhola
4. Analisar as possíveis contribuições da linguagem cinematográfica para o ensino da Língua Espanhola;
5. Promover uma mostra dos filmes produzidos pelos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ao consentir participar da pesquisa, os colaboradores poderão desenvolver sentimento de insegurança, preocupação e inquietação em relação às aulas com o uso de algumas das tecnologias para a produção dos curtas-metragens. A segurança da informação, quanto ao material coletado primariamente, será resguardada e somente será publicada após a análise cautelosa da pesquisadora. O nome e as imagens dos colaboradores serão preservados na publicação dos dados. O risco que envolve a pesquisadora são os mesmos dos colaboradores, pois a produção de conteúdos com linguagem fílmica, causará naturalmente inquietações a todos os envolvidos.

BENEFÍCIOS: Considerando o corpo discente, colaboradores da pesquisa, e a pesquisadora, entende-se que os benefícios irão além da sala de aula, pois além das contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, entende-se que os colaboradores irão apropriar-se de conhecimentos tecnológicos, transformando-se, assim, em benefícios para a comunidade escolar e extraescolar, trazendo uma dimensão social à pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu as pendências do parecer anterior (Número do Parecer: 2.926.672).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: adequada
- 2) Projeto de Pesquisa: adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e termo de assentimento: adequados
- 5) Cronograma: adequado
- 6) Anuência da Instituição cenário: adequado
- 7) Instrumentos de coleta de dados: adequados

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 E-mail: cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 3.017.063

Recomendações:

não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise, considerando a resolução 466/12 o protocolo está devidamente instruído para sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto. Esses relatórios devem conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011:

conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.htm, bem como deve haver menção ao período a que se referem. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1209003.pdf	06/10/2018 17:00:36		Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.doc	06/10/2018 16:59:07	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Cronograma	datas_previstas.pdf	06/10/2018	AGATHA CHRISTIE	Aceito

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
 Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059
 UF: RO Município: PORTO VELHO
 Telefone: (69)2182-2116 E-mail: cep@unir.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR**



Continuação do Parecer: 3.017.063

Cronograma	datas_previstas.pdf	16:58:19	DE SOUZA ZEMKE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Curta_metragem_TALE.pdf	01/10/2018 14:26:29	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Curta_metragem_TCLE.pdf	01/10/2018 14:25:16	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.PDF	04/09/2018 15:30:08	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	31/08/2018 11:27:59	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Outros	Termo_de_concordancia.pdf	31/08/2018 11:12:09	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	31/08/2018 11:09:52	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Outros	Carta_apresentacao.pdf	31/08/2018 11:09:17	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Agatha_Zemke_PP4.pdf	31/08/2018 10:55:33	AGATHA CHRISTIE DE SOUZA ZEMKE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 13 de Novembro de 2018

Assinado por:
Elen Petean Parmejiani
(Coordenador(a))

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
Bairro: Zona Rural CEP: 76.801-059
UF: RO Município: PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2116 E-mail: cep@unir.br

Apêndice E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola” que será realizada no Instituto Federal de Rondônia – Campus Cacoal. Com essa pesquisa pretendemos “analisar as contribuições de metodologias que utilizem linguagem cinematográfica como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola.”

A pesquisa será realizada em sala de aula, nas aulas de Língua Espanhola, podendo ser marcadas reuniões em horários diferenciados.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não arcará com nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, tendo todas as páginas rubricadas pelo participante e pesquisadora, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Assim, caso você concorde, para seu conhecimento:

- 1 Você foi selecionado(a) devido a Instituição na qual estuda ser ambiente de trabalho da pesquisadora.
- 2 A sua participação na pesquisa será respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas e participação do Grupo de Estudo para análises e proposições sobre as



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



contribuições de curtas-metragens como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola.

3 Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;

4 O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, a do ensino de Língua Espanhol, com o intuito de analisar em que medida o uso de recursos pedagógicos que envolvem a linguagem cinematográfica pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem;

5 Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais;

6 Fica assegurado que você tem a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;

7 A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alta e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;

8 Fica esclarecido que sua participação é voluntária e você não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;

9 Fica esclarecido que durante a pesquisa faremos uso de imagem com e sem som;

10 Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora Agatha Christie de Souza Zemke;

11 Ao concordar, você receberá uma via deste termo, rubricada por ambas as partes onde, onde constará o número do telefone e endereço da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



Cacoal, ____ de _____ de 20__

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP**

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos,
sala anexa ao Nusau

Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059 **UF:** RO **Município:** Porto Velho

Telefone: (69) 2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br.

Pesquisadora Responsável: Agatha Christie de Souza Zemke
Endereço: Rua Dr. Miguel Vieira Ferreira, 4145 – Bairro Jardim Paris
Cacoal (Ro) - Cep: 76965-602
Fone: (69) 98401-0080/ E-Mail: agatha.zemke@ifro.edu.br

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante:

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO

Documento de Identidade nº: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Gênero: Masculino (☐) Feminino (☐) Outro (☐)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1 TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

Curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola.

2 PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Agatha Christie de Souza Zemke

3 DURAÇÃO DA PESQUISA: 24 meses no total.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR, AO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE, SOBRE A PESQUISA:

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Curta-metragem como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola” que será realizada no Instituto Federal de Rondônia – Campus Cacoal. Com essa pesquisa pretendemos “analisar as contribuições de metodologias que utilizem linguagem cinematográfica como recurso pedagógico para o ensino da Língua Espanhola.”



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



pesquisadora **Agatha Christie de Souza Zemke**, Servidora Pública do IFRO/Cargo: Professora EBTT Letras/Espanhol e Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Mestrado Profissional em Educação Escolar – UNIR/RO. Esclareço que fui devidamente informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, e que consinto a participação do menor, cujo sou responsável, na pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que sua identificação não seja realizada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, bem como a interrupção da participação do menor na pesquisa, sem qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora

Cacoal, ____ de ____ de 20____.

Assinatura do responsável

Agatha Christie de Souza Zemke
Assinatura da pesquisadora

Apêndice G - Termo de Autorização do Uso de Imagem



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Profissional em Educação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de Cacoal, Rondônia. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada para fins de divulgação científica, destinada à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: composição de Dissertação para o Mestrado Profissional em Educação Escolar/UNIR; apresentação em material de Defesa da Dissertação; publicação em livros e artigos. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Cacoal, ____ de _____ de 20 ____.

Apêndice H - Plano de Ação

Plano de ação para a produção de curta-metragem

1ª etapa - Duração: 2 aulas de 50 minutos.

- ✓ Conversar com os alunos acerca dos temas: Gêneros discursivos e curta-metragem;
- ✓ Dividir os alunos em grupos de aproximadamente 10 alunos;
- ✓ Apresentar os textos que servirão de base para a produção dos curtas-metragens;
- ✓ Disponibilizar a segunda metade da aula para que os alunos realizem a primeira leitura, possam sanar suas possíveis dúvidas junto a professora e já planejem um provável roteiro da produção do vídeo;
- ✓ Solicitar aos alunos que realizem novamente a leitura dos temas apresentados e iniciem o processo de escrita dos roteiros.

2ª etapa - Duração: 2 aulas de 50 minutos.

- ✓ Após conversa inicial e coletiva, solicitar aos grupos que se reúnam novamente;
- ✓ Atender os grupos de maneira separada, revisando a escrita dos roteiros e verificando as atribuições de cada integrante do grupo.
- ✓ Utilizar a segunda metade da aula para começar os ensaios das falas dos personagens e narradores;
- ✓ Solicitar aos alunos que na próxima aula tragam áudios, para verificação e correção de suas falas, orientando que já poderão dar início às gravações externas, as que não possuírem falas.

3ª etapa - Duração: 2 aulas de 50 minutos.

- ✓ Para essa etapa pretende-se utilizar o laboratório de informática;
- ✓ Reunir-me com os integrantes dos grupos com o intuito de escutar os áudios e revisar falas;
- ✓ Analisar as primeiras gravações, que serão feitas no decorrer da semana que antecederá a 3ª etapa;
- ✓ Utilizar Smartphones e computadores para refazer as gravações de áudio, revisões de gravações de cenas e iniciar a edição do curta-metragem.

4ª etapa - Duração: 2 aulas de 50 minutos.

- ✓ Essa será a etapa final, nessa aula os alunos irão exibir suas produções;
- ✓ Solicitar aos alunos que antes da exibição do curta-metragem, compartilhem acerca de sua experiência ao produzir o material.
- ✓ Após a exibição de cada curta-metragem a professora irá conversar com todos os alunos, que serão o público, no intuito de verificar o nível de compreensão deles com relação à produção.

Apêndice I - Roteiro produzido pelos alunos a partir Buen Profesional



INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA
Campus Cacoal

A DISTINÇÕES DOS PROFISSIONAIS

[1] Comentário: O trabalho de vocês está muito bem estruturado. Parabéns pela equipe. Quando forem a conclusão compartilhem comigo e n autor no whatsapp 992500060.

Cacoal-Ro/2019

A DISTINÇÕES DOS PROFISSIONAIS.

ROTEIRO

CENA 1			
Tema: Profissionais de sucesso falam sobre idéias, profissionais mal sucedidos falam sobre pessoas.			
ATOR/ATRIZ	FUNÇÃO	DISCURSO	SITUAÇÃO DA CENA
XXXXXXX	Bom profissional	Elián presta atenção e dá uma sugestão para melhorar o aplicativo. - O usuário poderia conversar com pessoas fluentes na língua espanhola para ter experiência e com isso aprender a pronunciar algumas palavras que em espanhol o som é diferente do que conhecemos, seria um diferencial no nosso aplicativo. -	Reunião entre os funcionários e o chefe, sugestão
XXXXXXX	Mal profissional	Não presta atenção e fica nas redes sociais ... (whatsapp)	
XXXXXXX	Chefe	A chefe explica: -Bom dia Eu chamei todos aqui presentes, para falar que precisamos desenvolver um aplicativo que faça a tradução de qualquer idioma para o espanhol, este aplicativo funcionará da seguinte forma: ele irá ler o texto no qual o usuário precisa traduzir e informar o idioma no qual ele estará colocando o aplicativo irá transcrever para o espanhol corretamente, alguém tem alguma sugestão para colocar no aplicativo?	

XXXXXXX	figurante	apenas estarão sentados, fazendo parte da reunião.	
XXXXXXX	Câmera man	Gravando...	
CENA 2			
Tema: Induzir pessoas a ser um mal profissional.			
XXXXXXX	Chefe	O chefe entra na sala e diz: -Bom dia, indo direto ao ponto, preciso de que Gabi vejam o orçamento. Lúcia veja nosso estoque e Nicolay envie um relatório mostrando nossas vantagens sendo sócios com a empresa da Mark. - Não demorem muito para me entregar, no máximo daqui 10 dias isso tem que estar pronto ok?!	O chefe entra na sala e passa quatro tarefas para cada um de seus funcionários e pede um prazo para a entrega dessas tarefas, logo em seguida sai de cena.
XXXXXXX	Funcionário	Apenas balança a cabeça positivamente concordando. -Sim, eu vi, cara que episódio foi aquele!...	
XXXXXXX	Mal Profissional	-ok! pode deixar, já vou começar a fazer agora mesmo!... Após o chefe sair da sala gabriela começa a conversar sobre séries com Nicolay. -Vocês viram o último episódio shadowhunter.	
XXXXXXX	Bons profissionais	Apenas dizem -ok! E começa a fazer o trabalho que o chefe pediu.	
Anônimo	Câmera	Gravando...	

CENA 3			
Tema: Para o mal profissional feito é melhor do que perfeito			
XXXXXXX	Chefe	A chefe entra no escritório e diz: -Nós teremos um desfile a exatamente um mês, eu preciso que vocês criem as melhores roupas que conseguirem em três semanas, vamos ao trabalho!!	O mal profissional deixa para fazer as suas obrigações sempre para última hora.
XXXXXXX	Mal profissional	-ok, enquanto os outros profissionais estão fazendo os desenhos ele está fazendo outra coisa, e começa a fazer os desenhos dois dias antes da entrega.	
XXXXXXX	Bom profissional	-ok, começa a fazer os desenhos	
XXXXXXX	Bom profissional	-ok, começa a fazer os desenhos	
XXXXXXX	Câmeras	Gravando....	

Cena de Conclusão 4	
Tema: Porque você deve ser um bom profissional.	
XXXXXXX	-Se você é um profissional competente, acostume-se, sempre estará cercado de falsos amigos dispostos a derrubá-lo na empresa.
XXXXXXX	-Conversa é com seus colegas de trabalho é bom, mas não perca tempo falando sobre assuntos sem necessidade, pois o tempo corre e os trabalhos se acumulam.
XXXXXXX	-O bom profissional é aquele que dá o seu melhor em tudo que faz, independente do tamanho da sua plateia. Os aplausos ele produz com o resultado e o sentimento de missão cumprida!
XXXXXXX	-E se você acha que custa caro um bom profissional é por que não faz ideia de quanto custa um incompetente.

**A DISTINCIONES DE LOS PROFESIONALES.
GUION**

ESCENA 1			
Tema: Los profesionales de éxito hablan de ideas, los profesionales fracasados hablan de las personas.			
ACTOR / ACTRIZ	FUNCIÓN	DIRECCIÓN	SITUACIÓN DE LA ESCENA
XXXXXXXX	bueno profesional	Elian presta atención y da una sugerencia para mejorar la aplicación. -El usuario podría conversar con personas fluidas en la lengua española para tener experiencia y con eso aprender a hablar algunas palabras que en español el sonido es diferente de la que conocemos en lugar de un diferencial en nuestra aplicación.	Reunión entre los funcionarios y el jefe. sugerencia
XXXXXXXX	Mal profesional	No se presta atención y se queda en las redes sociales...(whatsapp)	
XXXXXXXX	Jefa	La jefa explica: -Buenos día. Yo llamé a todos aquí presentes, para hablar que necesitamos desarrollar una aplicación que haga la traducción de cualquier idioma al español, esta aplicación funcionará de la siguiente manera: él leer el texto en el que el usuario quiera traducir e informar el idioma en el que se colocará y la aplicación se transcribirá al español correctamente, alguien tiene alguna sugerencia para poner en	

		la aplicación? --Alguien tiene alguna sugerencia.	
XXXXXXXX	extra	sólo estarán sentados, formando parte de la reunión.	
XXXXXXXX	Cámara de fotos	Grabación ...	
ESCENA 2			
Tema: Inducir a las personas a ser un mal profesional.			
XXXXXXXX	Jefe	El jefe entra en la sala y dice: -Bueno día, yendo directo al punto, necesito que Gabi vean el presupuesto, Lucía mira nuestro stock y Nicolý envíe un informe mostrando nuestras ventajas siendo socios con la empresa de Mark. - No tardes mucho para entregarme, de aquí 10 días eso tiene que estar listo ok	El jefe entra en la sala y pasa cuatro tarros para cada uno de sus empleados y pide un plazo para la entrega de esas tareas, luego sale de escena.
XXXXXXXX	Empleado	Apenas balancea la cabeza positivamente concordando. -Sí, yo vi, cara que episodio fue aquel?	
XXXXXXXX	Mal profesional	-¡Puedes dejar, ya voy a empezar a hacer ahora mismo! Después de que el jefe salga de la sala Gabriela comienza a conversar sobre series con Nicolý. - Ustedes han visto el último episodio shadowhunter.	
XXXXXXXX	Buen profesional	Sólo dicen -OK!	

XXXXXXXX	-Y si usted piensa que cuesta caro un buen profesional es porque no tiene idea de cuánto cuesta un incompetente.
----------	--

Ficha técnica / Equipo

BR-364 - Zona Rural, Cacal-RO,
CEP:76960-970

Director general:
XXXXXXXX

Guion
XXXXXXXX

Director de Arte
XXXXXXXX

Montaje
XXXXXXXX

Técnico de sonido
XXXXXXXX

DIRECCIÓN
XXXXXXXX

DIRECCIÓN FOTOGRAFÍA
Asistente de cámara
XXXXXXXX

AUDIOVISUAL
XXXXXXXX

ART
Productor de Arte
XXXXXXXX

1° Asistente de Producción de Arte
XXXXXXXX

2° Asistente de Producción de Arte
XXXXXXXX

Escenografía
Ifo Campus Cacal
Km 228, Lote 2A,

Apêndice J - Roteiro produzido pelos alunos a partir do tema Los Popotes

Canudos de plástico: um dos maiores inimigos do meio ambiente



O canudinho de plástico representa 4% de todo o lixo plástico do mundo e, por ser feito de polipropileno e poliestireno, não são biodegradáveis, levando aproximadamente mil anos para se decompor na natureza.

A fabricação do canudinho de plástico favorece o consumo de petróleo que é uma fonte não renovável. O tempo médio de uso do canudinho são de 10 minutos, no entanto, o que são apenas dez minutos para nós, para o meio ambiente equivalem a centenas de anos.

Se empilharmos os canudos consumidos pelos brasileiros em um ano em um muro de 2,10 metros de altura, seria possível dar uma volta completa na Terra, em uma linha de mais de 45.000 quilômetros de largura.



A poluição causada por resíduos plásticos nos oceanos são danosos para a vida animal. Além de causar danos físicos a animais, o plástico quando nos oceanos, pode

[IF3] Comentário: Esse é um excelente texto para se postarem e se esquecerem que não usaremos a língua portuguesa!

liberar elementos químicos, que são cancerígenos e podem causar distúrbios hormonais.



Ele consegue chegar facilmente aos oceanos devido a sua leveza. Ao chegar lá, o canudo não se decompõe. Pelo contrário, ele se fragmenta lentamente em pedaços cada vez menores, conhecidos como microplásticos, que são frequentemente confundidos com comida pelos animais marinhos.

ROTEIRO DO JORNAL

xxxxxxx: — Popotes de plástico: um de los mayores enemigos del medio ambiente

xxxxxxx: — Los popotes de plástico representan el 4% de toda la basura plástica del mundo y no son biodegradables, llevando cerca de mil años para ser descompuestos en la naturaleza.

xxxxxxx: — La fabricación del popote de plástico favorece el consumo de petróleo que es una fuente no renovable. El tiempo medio de uso del popote es de 10(diez) minutos y para el medio ambiente equivalen a cien años.

xxxxxxx: — Si apilamos los popotes consumidos por los brasileños en un año en un muro de 2,10(dos como diez) metros de altura, sería posible dar una vuelta completa en la Tierra, en una línea de más de 45.000 kilómetros de ancho.

xxxxxxx: — La contaminación causada por los residuos plásticos en los océanos es perjudicial para la vida animal. Además de causar daños físicos a animales, el

[IF2] Comentário: O roteiro está muito bom. Apenas precisamos ajustar precisam ser feitos. Quando formalizarmos, ter acesso por app. Esta é uma atividade para ver o resultado. [IF3] Comentário: Faltou caso usamos a apócope.

plástico cuando en los océanos, puede liberar elementos químicos, que son cancerígenos y pueden causar distúrbios hormonales.

xxxxxxx: — Él consigue llegar fácilmente a los océanos debido a su ligereza. Al llegar allí, el popote no se descompone. Por el contrario, se fragmenta lentamente en pedazos cada vez menores, que a menudo se confunden con la comida por los animales marinos.

Entrevista da tartaruga:

xxxxxxx: estamos aquí con la tortuga xxxxxxxx que recientemente sufrió un grave lesión debido a un popote plástico que aparece en su casa. Cómo te sientes?

Tortuga xxxxxxxx: me siento pésima.

xxxxxxx: como todo sucedió?

Tortuga xxxxxxxx: yo estaba en mi casa la búsqueda de comida, cuando veo bellas algas. No pensé dos veces y luego comí, el problema fue yo no haber mirado lo que yo estaba tragando pues me engañó. me fui a parar en el hospital con un popote entallado en la goela.

xxxxxxx: y cuál es su edad?

Tortuga xxxxxxxx: 117 años

xxxxxxx: ¿Y era así en su juventud?

Tortuga xxxxxxxx: siempre fue así, y todos los días que pasa sólo aumenta.

xxxxxxx: ¿Y los popotes? ¿Siempre han sido como son hoy?

Tortuga xxxxxxxx: No, al principio los popotes eran de paja, vegetales con forma de tubo y también lo popote de papel.

xxxxxxx: ¿Tienes alguna esperanza ahora con los popotes biodegradables?

Tortuga xxxxxxxx: sí, tengo muchas esperanzas.

xxxxxxx: Muy bueno, esa es la historia de la Tortuga xxxxxxxx, espero que hayan disfrutado y se concienticen sobre los popotes de plástico. Una semana óptima. ¡Buenas tardes!

Periodistas
xxxxxxx
Entrevistado
xxxxxxx
Escritores
xxxxxxx
Cámara
xxxxxxx
Sonar
xxxxxxx
Editado por
xxxxxxx
Efectos sonoros
xxxxxxx
Referencias
Folha de S.Paulo
www.ecycle.com.br

[IF4] Comentário: Atenção à pontuação

[IF5] Comentário: ¿

[IF6] Comentário: Revisar

[IF7] Comentário: ¿

Apêndice K - Roteiro produzido pelos alunos a partir do tema Macho Alfa

UN CORAÇÃO ROUBADO UN CORAZÓN ROBAD Cena 1 Escena 1 Começa com um casal aparecendo no vídeo em uma festa em comemoração em que o Macho Alfa (Ramon de La Cruz) se tornou o presidente de uma empresa (Coruna). O casal está abraçado e chega uma "amiga", Cammen, e diz: Comienza con una pareja apareciendo en el vídeo en una fiesta en conmemoración en que el Macho Alfa (Ramón de La Cruz) se convirtió en el presidente de una empresa (Coruna). La pareja esta abrazada y llega una "amiga", Cammen, y dice: Carmen: - Oi - dá dois beijinhos no Ramón primeiro depois em Tereza e completa: Carmen: - Hola - da dos besitos en el Ramón primero después en Tereza y completa: Carmen: - Quanto tempo amiga! - então Ramon diz: Carmen: - ¿Cuánto tiempo amiga! - entonces Ramón dice: Ramon: - Vou deixar vocês focando. - Al a Tereza vai pra dar um beijinho em Ramon mas ele sai antes. A outra ri baixinho e diz: Ramón: - Voy a dejarles hablando. - Entonces Tereza va para dar un besito en Ramón pero él sale antes. La otra rie bajito y dice: Carmen: - Como está o relacionamento de vocês? - então a Tereza responde: Carmen: - ¿Cómo está la relación de ustedes? - entonces la Tereza responde: Tereza:-Anda bem, obrigada - então Carmen diz: Tereza:-Anda bien, gracias - entonces Carmen dice: Carmen:-Você é sortuda hein, arrumou um macho alfa! Carmen: - Usted es afortunada hein, consiguió un macho alfa! então Tereza responde super feliz: entonces Tereza responde súper feliz: Tereza: - Sim, ele é incrível mesmo! e as duas dão um sorrisinho falso uma para a outra. Nesta parte elas podem estar com uma taça com suco de uva. Tereza: - Sí, es increíble! y las dos dan una sonrisita falsa una a la otra. En esta parte ellas pueden estar con una copa con jugo de uva. Então entra o intervalo e depois começa a narradora: Narradora:- Tereza se sentia sozinha, estava a procura de seu Macho Alfa mas não achava, mas então ele aparece e diz: Narradora: - Tereza se sentia sola, estaba buscando su Macho Alfa pero no lo hallaba. Entonces aparece y dice:	[IF 1] Comentários: Me gostou muito. Está tudo muito bom, somente deixar o texto com "então"	Ramon:-Sinto muito princesa mas terei que ir para uma reunião de emergência, toma aqui 3 reais para você pegar um ônibus Ramón: - Lo siento princesa pero tendré que ir a una reunión de emergencia, toma aquí 3 reales para que usted tome un autobús Tereza pensa em questionar mas Ramón já foi embora. Então foca atrás de Tereza e o grupo de meninas estão focando sobre ela. Tereza piensa en cuestionar pero Ramón ya se fue. Entonces se enfoca detrás de Tereza y el grupo de chicas se burlan de ella. Cena 2 Escena 2 Então pula para uma cena aonde a Tereza está no ônibus, logo após aparece ela andando na rua. Começa a pingar nela, ela acha que é chuva mas é um homem molhando ela com uma mangueira e ele grita: Entonces salta a una escena donde la Tereza está en el autobús, justo después de que ella aparece caminando en la calle. Comienza a gotear en ella, ella cree que es lluvia pero es un hombre mojado ella con una manguera y él grita. Homem:- Sai da rua sua bêbada! Ela olha pra ele e começa a chorar. Hombre: - ¡Sale de la calle su borracha! Ella le mira y empieza a llorar. Cena 3 Escena 3 Então aparece ela indo sentar na beirada da calçada, e ela começa a chorar. Então um amigo de infância surge e diz: Entonces aparece ella yendo a sentarse en el borde de la acera, y ella empieza a llorar. Entonces un amigo de infancia surge y dice: Amigo de Infância:- Tereza! Amigo de Infancia: - ¡Tereza! Al ela se levanta e diz: entonces ella se levanta y dice: Tereza:-João! Tereza:-Juan! Al eles se abraçam, ele sente ela molhada e diz tirando o casaco e cobrindo ela: Entonces ellos se abrazan, Juan siente Tereza mojada y dice sacando la chaqueta y cubriendo ella.
João: - Nossa você está fria! Juan: - Usted está fría E ela diz: Y ella dice: Tereza: - Poxa João, e isso ainda é o de melhor que me aconteceu hoje! Tereza: - ¡Oh Juan, y eso todavía es el mejor que me pasó hoy! Então ele responde: Entonces él responde: João:-Meu Deus Tereza, quer desabafar? Juan: - ¡Mi Dios Tereza, ¿quiere charlar? então ela responde: Entonces ella responde: Tereza:-Isso é tudo o que eu mais preciso! Tereza: - ¡Esto es todo lo que más necesito! A narradora começa: La narradora comienza: Narradora: - eles passaram a tarde inteira conversando e relembrando da infância. Enquanto isso aparecem cenas deles conversando em lugares aleatórios. Al ele leva ela até a casa dela e diz olhando com cara de apaixonado e segurando a mão dela. Narradora: - ellos pasaron toda la tarde conversando y recordando de la infancia. Mientras tanto aparecen escenas de ellos conversando en lugares aleatorios. A él le lleva a su casa y dice mirando con cara de apasionado y sosteniendo su mano: João:-foi ótimo conversar contigo Juan: - ¡Es muy bueno conversar contigo e dá um beijo na mão dela e ela responde: y da un beso en la mano de ella y ella responde: Tereza: - igualmente Tereza: - ¡Igualmente então ela entra para dentro de casa. entonces ella entra dentro de casa. Cena 4 Escena 4		Parte que Tereza está de banho tomado e vai assistir a TV, então começa a passar várias propagandas, mas ela para em uma que está falando sobre o verdadeiro Macho Alfa, então aparece a repórter. En el caso de Tereza, se baña y va a ver la TV, entonces comienza a pasar varios anuncios, pero ella para en una que está hablando sobre el verdadero Macho Alfa, entonces aparece la reportera. Repórter: - Vocês estão achando que este é o verdadeiro Macho Alfa? (Al aparece a foto de um bonito) Reportera: - Ustedes creen que éste es el verdadero Macho Alfa? (entonces aparece la foto de un hombre hermoso) e a repórter diz: y la reportera dice: Repórter:-é... talvez, mas não se deixem enganar por este rosto e corpo magníficos. Pois o verdadeiro Macho Alfa é aquele que se importa, que cuida, que sabe como se tratar. Está disposto a te ajudar e cuida de ti! Reportera: - y... tal vez, pero no se dejen enganar por este rostro y cuerpo magníficos. Porque el verdadero Macho Alfa es el que se importa, que cuida, que sabe cómo se trata. ¡Está dispuesto a ayudarte y cuida de ti! Então mostra Tereza relembrando dos momentos que passou com João enquanto a repórter fala. Entonces muestra a Tereza recordando los momentos que pasó con Juan mientras la reportera habla. Tereza: - Oh, eu realmente amo o João! Tereza: - ¡Oh, realmente amo a Juan! De repente João aparece e diz: De repente Juan aparece y dice: João:- Eu também lhe amo Tereza! Juan: - ¡Yo también te amo Tereza! então os dois se abraçam e logo em seguida aparece a cena dos dois se casando. Então acaba com alguém desligando a TV e dizendo: Entonces los dos se abrazan y luego aparece la escena de los dos casándose. Y termina con alguien apagando la TV y diciendo: Telespectador:-Isso só acontece em novela! Telespectador: - ¡Eso sólo sucede en la telenovela!

Apêndice L - Roteiro produzido pelos alunos a partir do tema Ahoro de Papel

O mundo sem papel

Após anos de falta de consciência da população mundial em relação a importância da economia do papel, o dia em que o papel foi proibido chegou e em decorrência disso a população tem que se adaptar a vida sem esse bem tão precioso e que faz parte do nosso cotidiano. Aproveitando o desespero da população surge uma rede de tráfico extremamente poderosa chamada El Cartel del papelzin. (Durante a narração da introdução serão passadas cenas de desperdício de papel)

Jornal - cena 1

Pessoa aleatória: - A fabricação e venda do papel se torna ilegal.
Pessoa aleatória: - Tráfico do papel aumentará em 40% nas últimas 2 semanas.
Pessoa Aleatória: - O alto custo do substituto do papel deixa famílias carentes em dificuldade.

Máfia - cena 2
2 pessoas vão estar reunidas conversando sobre os assuntos do tráfico, contando a mercadoria e contando a propina digital.
Chefe: - A mercadoria já está pronta para o descarregamento na Terça feira?
Mula1 – Ainda não chefe
Chefe: - O que você está esperando para deixar essa porra pronta logo?
Mula1 – Desculpa chefe, já vou providenciar.
(o Mula2 vai chegar na porta do escritório e falar com o chefe.)
Mula2 – Chefe, o dinheiro do carregamento de ontem acabou de ser depositado na suíça.
Família sem papel, dificuldades. Papel higiênico, anotar conteúdo, certidão de nascimento, pobres sem acesso à tecnologia que substituiria o papel - cena 3
A família está reunida em volta da mesa, conversando sobre as dificuldades que estão passando por causa da proibição do uso do papel. O pai de família vai decidir comprar papel do tráfico.
Criança: - Pai, as aulas começaram e eu ainda não tenho meu caderno ecológico, os professores já falaram que se eu não levar o caderno semana que vem eu não poderei participar das aulas.
Pai: - Não se preocupe filha, eu vou dar um jeito. Agora vai brincar lá fora, que eu preciso falar com sua mãe.
Pai: - Querida, não vai ter outro jeito. Teremos que recorrer ao tráfico. Essa situação já está insustentável.
Mãe: - é difícil concordar com essa decisão, mas acho que vai ser o único jeito.
O pai de família indo ao tráfico comprar papel – Cena 4
O pai vai na boca de papel pedir pro mula a mercadoria e combinando o ponto de encontro.
Pai:- Eu quero 5 pacotes de papel fiado.

Mula2: Espera aí que eu vou mandar alguém pegar.
(O Mula1 aparece com os pacotes de papel)
Mula2: Olha aqui velho, sua mercadoria tá aqui, o chefe quer a grana até daqui 5 dias, sem mais nem menos. Se você não pagar até lá a gente vai atrás de você e da sua família, entendeu? Agora some daqui.

O pai de família não tem dinheiro para pagar o tráfico e é ameaçado. – Cena 5
Ele vai perceber que o papel acabou e não tem dinheiro para pagar o tráfico, então ele vai pedir mais tempo para pagar sua dívida para o traficante, mas o chefe do tráfico deu a ele um prazo de 2 dias para pagar e o ameaçou. Ele volta para casa preocupado e não sabe como vai fazer para pagar o que deve.
Pai: Amor, eu não tenho como pagar o papel do tráfico, o prazo já tá acabando.
Mae: O que nós iremos fazer? Eles vão nos matar.
Pal: Pegue as crianças e vá para a casa da sua mãe, vocês vão ficar seguros lá. O problema eu resolvo, não se preocupe.
Mãe: Mas, querido...
Pai: sem, mas, faça isso e proteja você e as crianças.
Mudança de quadroMudança de quadro

Pai: Pelo amor de Deus, eu preciso de mais tempo para conseguir o dinheiro. Eu juro por tudo que é mais sagrado que eu pago, só me dá mais uma semana.
Chefe: Você tá achando que eu sou idiota, eu já fui bonzinho de mais em não estourar a sua cabeça agora e você ainda quer a porra de mais uma semana? 2 dias, você tem 2 dias pra me pagar, ou eu vou atrás de você e da sua família até no inferno e coloco a sua cabeça na praça pra servir de exemplo. Estamos entendidos? O pai apenas acena com a cabeça e sai desorientado, sem saber o que fazer.

O pai decide que vai denunciar o tráfico para a polícia – Cena 6
Ele vai na delegacia fazer a denúncia e é interrogado pela polícia.
Pai: eu tenho uma denúncia pra fazer.
Delegado: Estamos muito ocupados agora.
Pai: A denúncia é sobre o Cartel del Papelzin.
Delegado: Talvez não estamos tão ocupados assim.

A polícia vai estar planejando a operação – Cena 7
A polícia vai usar o pai de família como isca para os traficantes e atrair eles para um local público. Vai haver a prisão dos carlinhas lá, e isso vai levar até o chefe do Tráfico.
Delegado: Nossa operação tem que ser rápida e eficiente. Vamos usar o senhor João como isca, pegaremos as mulas e eles nos levarão ao chefe.
Policial1: Já está tudo preparado.
Policial2: Certo, vamos partir.

Mula1: Então velho cadê a grana?

Pai: Eu trouxe só uma parte do dinheiro, não consegui toda a quantia que você tá pedindo.
Mula2: Qual foi velho tá tirando? O combinado era a porra do dinheiro todo hoje.

Cena de ação blablabla. A polícia aparece

Policial1: Todo mundo parado com a mão pro alto.
Policial2: Deita no chão agora .vagabundo
Mula1: Calma aí senhor, sou pai de família.
Mula2: Sou trabalhador senhor, não mexo com essas coisas não.
Policial2: Cala boca delinquente, levanta e entra no camburão.

Prisão do chefe do Tráfico – Cena 8
O chefe vai estar fugindo do país, mas vai ser pego em uma emboscada pela polícia.
Delegado: As informações das mulas nos trouxeram até aqui. O chefe nesse momento dentro do aeroporto, ele está tentando fugir para a suíça e nós temos que impedir isso. Vamos.

Cena de ação blablabla. Prisão do chefe.

Delegado: - Agora você vai apodrecer na cadeia desgraçado.
Chefe: - Meu filho a gente tá no Brasil. 15 anos na cadeia e eu tô solto.
A gente vai falar sobre a importância de economizar o papel – Cena Final
Dentre os cinco maiores problemas ambientais do mundo, o desmatamento é um dos mais preocupantes, causado pela extração indevida de árvores que têm como função principal manter o carbono fora da atmosfera e dos oceanos, o que ressalta a importância de economizar papel para a preservação dos recursos naturais utilizados em sua produção.
Estima-se que para produzir uma tonelada de papel são necessárias de 2 a 3 toneladas de madeira, e ao analisarmos os números do desmatamento no Brasil e no mundo, notamos que o replantio não acompanha o ritmo de extração, algo que causa impactos nocivos ao meio ambiente.
Economizar papel significa poluir menos e consumir menos recursos naturais.

El mundo sin papel

Después de años de falta de conciencia de la población mundial en relación a la importancia de la economía del papel, el día en que el papel fue prohibido llegó y en consecuencia de ello la población tiene que adaptarse la vida sin ese bien tan precioso y que forma parte de nuestro. Todos los días. Aprovechando la desesperación de la población surge una red de tráfico extremadamente poderosa llamada El Cartel del papelzin. (Durante la narración de la introducción se pasan escenas de desperdicio de papel)

Diario - escena 1

Persona aleatoria: - La fabricación y venta del papel se vuelve ilegal.
Persona al azar: - Tráfico del papel aumenta en un 40% en las últimas 2 semanas.
Persona aleatoria - El alto costo del sustituto del papel deja a familias carentes en dificultad.

Mafia - escena 2

2 personas van a estar reunidas conversando sobre los asuntos del tráfico, contando la mercancía y contando la propina digital.
Jefe: - ¿La mercancía ya está lista para la descarga el Martes?
Mula1 - Todavía no jefe
Jefe: - ¿Qué está previsto para dejar esta mierda pronta?
Mula1 - Disculpa jefe, ya voy a providenciar.
(el Mula2 va a llegar a la puerta de la oficina y hablar con el jefe.)
Mula2 - Jefe, el dinero del cargamento de ayer acabó de ser depositado en suiza.

Familia sin papel, dificultades. Papel higiénico, anotar contenido, certificado de nacimiento, pobres sin acceso a la tecnología que reemplazaría el papel - escena 3
La familia está reunida alrededor de la mesa, conversando sobre las dificultades que están pasando a causa de la prohibición del uso del papel. El padre de familia decidirá comprar papel del tráfico.
Niño: - Padre, las clases empezaron y yo todavía no tengo mi cuaderno ecológico, los profesores ya hablaron que si yo no llevo el cuaderno la semana que viene no puedo participar en las clases.
Padre: - No se preocupe hija, yo voy a dar una manera. Ahora va a jugar allá afuera, que necesito hablar con su madre.
Padre: - Querida, no va a tener otra manera. Tendremos que recurrir al tráfico. Esta situación ya es insostenible.
Madre: - es difícil convenir con esa decisión, pero creo que va a ser la única manera

El padre de familia que va al tráfico de comprar papel - Escena 4

[IF 1] Comentário: Gostei bastante da ideia. Precisamos fazer pequenos ajustes, mas o resultado vai ficar bom

[IF 2] Comentário: Lembrei que 2 minutos

El padre va en la boca de papel pedir para o mula la mercancía y combinando el punto de encuentro.
Pai - Quiero 5 paquetes de papel hilado.
Mula2: Espera que voy a mandar a alguien recoger.
(El Mula1 aparece con los paquetes de papel)
Mula2: Mira aquí viejo, tu mercancía está aquí, el jefe quiere la plata hasta de aquí 5 días, sin más ni menos. Si usted no paga hasta allí la gente va detrás de usted y de su familia, entendió? Ahora sale de aquí.

El padre de familia no tiene dinero para pagar el tráfico y es amenazado. - Escena 5

El se dará cuenta de que el papel ha terminado y no tiene dinero para pagar el tráfico, entonces él va a pedir más tiempo para pagar su deuda para el traficante, pero el jefe del tráfico le dio un plazo de 2 días para pagar y lo amenazó. El vuelve a casa preocupado y no sabe cómo va a hacer para pagar lo que debe.

Padre: Amor, no tengo cómo pagar el papel del tráfico, el plazo ya está acabando.
Mae: ¿Qué vamos a hacer? Ellos nos matarán.
Padre: Toma a los niños y ve a la casa de tu madre, van a estar seguros allí. El problema resuelve, no te preocupes.
Madre: Pero, querido ...
Padre: sin, pero, hazlo y protege a ti ya los niños.

Cambio de cuadroX Mudanza de cuadro

Padre: Por el amor de Dios, necesito más tiempo para conseguir el dinero. Yo juro por todo lo que es más sagrado que he pagado, sólo me da una semana más.
jefe: ¿Te crees que soy idiota, ya he sido muy bueno de no estallar tu cabeza ahora y todavía quieres la mierda de una semana más? 2 días, usted tiene 2 días para pagarme, o yo voy detrás de usted y de su familia hasta en el infierno y pongo su cabeza en la plaza para servir de ejemplo. ¿Estamos entendidos?
El padre apenas agita con la cabeza y sale desnorreio, sin saber qué hacer.

El padre decide que va a denunciar el tráfico a la policía - Escena 6

El va en la comisaría a hacer la denuncia y es interrogado por la policía.
Padre: tengo una denuncia para hacer.
Delegado: Estamos muy ocupados ahora.
Padre: La denuncia es sobre el Cartel del Papelzin.
Delegado: Tal vez no estamos tan ocupados así.

La policía va a estar planeando la operación - Escena 7

[IF 3] Comentário: Melhorar a frase, atenciem-se à concordância.

[IF 4] Comentário: Não entendi.

La policía va a usar al padre de familia como carnada para los traficantes y atraerlos a un lugar público. Hay que prisión de los caritas allí, y eso va a llevar hasta el jefe del Tráfico.
Delegado: Nuestra operación tiene que ser rápida y eficiente. Vamos a usar el señor Juan como cebo, tomaremos las mulas y ellos nos llevarán al jefe.
Policia1: Ya está todo preparado.
Policia2: Seguro, vamos a partir.
X
Mula1: Entonces, ¿qué pasa con la plata?
Padre: Trae sólo una parte del dinero, no conseguí toda la cantidad que usted está pidiendo.
Mula2: ¿Cuál fue viejo? El combinado era la mierda del dinero todo hoy.

Escena de acción blablabla. La policía aparece

Policia1: Todo el mundo parado con la mano hacia arriba.
Policia2: Deja en el suelo ahora .vagabundo
Mula1: Calma ahí señor, soy padre de familia.
Mula2: Soy trabajador señor, no me importa con esas cosas.
Policia2: cállate delincuente, levanta y entra en el camburón.

Prisión del jefe del tráfico - Escena 8

El jefe va a estar huyendo del país, pero será atrapado en una emboscada por la policía.
Delegado: La información de las mulas nos ha traído hasta aquí. El jefe en ese momento dentro del aeropuerto, está tratando de huir a la suiza y tenemos que impedir eso. Vamos.

Escena de acción. Prisión del jefe.

Delegado: - Ahora usted va a pudrirse en la cadena desgraciada.
Jefe: - Mi hijo está en Brasil. 15 años en la cárcel y yo estoy suelto.

La gente va a hablar de la importancia de ahorrar el papel - Escena Final

Entre los cinco mayores problemas ambientales del mundo, la deforestación es uno de los más preocupantes, causado por la extracción indebida de árboles que tienen como función principal mantener el carbono fuera de la atmósfera y de los océanos, lo que resalta la importancia de ahorrar papel para la preservación de los bosques recursos naturales utilizados en su producción.
Se estima que para producir una tonelada de papel son necesarias de 2 a 3 toneladas de madera, y al analizar los números de la deforestación en Brasil y en el mundo, notamos que el replantio no acompaña el ritmo de extracción, algo que causa impactos nocivos al agua medio ambiente.
Ahorrar papel significa contaminar menos y consumir menos recursos naturales.

Apêndice M – Questionário 1 – Perfil dos Colaboradores

1. Aproximadamente, qual a sua idade?

- ☒ Entre 13 e 15
- ☐ Entre 16 e 18
- ☐ Mais de 18
- ☐ Outro (especifique)

2. Sexo

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

3. Com quem você mora w

- ☐ Com os pais
- ☐ Com familiares
- ☐ Com cônjuge
- ☐ Sozinho
- ☐ Outro (especifique)

4. Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Negro
- ☐ Indígena

5. Sendo você da cor parda ou preta, você se considera negro?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Você mora...

- ☐ Na área urbana de Cacoal
- ☐ Na área rural de Cacoal

- ☐ Na área urbana de Espigão D'Oeste
- ☐ Na área rural de Cacoal Espigão D'Oeste
- ☐ Na área urbana de Pimenta Bueno
- ☐ Na área rural de Pimenta Bueno
- ☐ Na área urbana de Ministro Andreazza
- ☐ Na área rural de Ministro Andreazza
- ☐ Outro (especifique)

7. Quais locais você tem acesso a internet?

- ☐ Em casa
- ☐ No IFRO
- ☐ Na casa de amigos
- ☐ Na casa de familiares

8. Quais destes recursos tecnológicos você possui?

- ☐ Smartphone/Iphone
- ☐ Tablet
- ☐ Notebook
- ☐ Computador desktop
- ☐ Câmera fotográfica
- ☐ Outro (especifique)

9. Gosta de ler?

- ☒ Sim
- ☐ Não

10. Se sim, quais os tipos de leitura

☐ Literatura de ficção
(romances/contos/poesias/etc.)

☐ Literatura de não ficção
(ensaios/biografias/ciência/etc.)

☐ Livro de auto-ajuda

☐ Outro (especifique)

Questionário disponível em:



QUESTIONÁRIO DO DISCENTE

Esse questionário foi formulado com o intuito de investigar sua experiência em relação ao estudo de línguas estrangeiras.

Serão feitas questões sobre sua aprendizagem da Língua Espanhola, porém se essa for a primeira vez que você tem contato com estudos relacionados ao espanhol, você poderá considerar suas aulas de Língua Inglesa em anos anteriores. Para garantir um resultado concreto algumas perguntas se relacionarão à Língua Estrangeira e não a uma língua específica.

**Obrigatório*

1. **01. Você já havia tido contato com a Língua Espanhola? De que tipo? Exemplos: filmes, músicas, familiares, etc. ***

2. **01. Nas aulas de língua estrangeira, geralmente o professor utiliza(va) ? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Língua materna
☐ Língua que seria ensinada

3. **01. Durante as aulas você: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pratica(va) mais a oralidade
☐ Pratica(va) mais a escuta
☐ Pratica(va) mais a escrita
☐ Pratica(va) mais a leitura

08/11/2019

QUESTIONÁRIO DO DISCENTE

4. O professor utiliza(va) na sua aula: **Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Somente o livro didático;
- ☐ Músicas;
- ☐ Filmes;
- ☐ Uso tecnologia no Smartphone (aplicativos);
- ☐ Artigos de Jornais e revistas;
- ☐ Filmes pedagógicos ;
- ☐ Textos e atividades impressas;
- ☐ Todos esses materiais
- ☐ Nenhum desses materiais
- ☐ Outros materiais. Especifique no tópico a seguir, se for o caso.

5. Espaço para especificar a opção "outros materiais" da questão anterior, se for o caso.

6. O que mais desejaria aprender em língua estrangeira? **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Falar;
- ☐ Compreender o que está sendo ouvido;
- ☐ Ler;
- ☐ Escrever.
- ☐ Outro. Especifique no tópico a seguir, se for o caso.

7. Espaço para especificar a opção "outros materiais" da questão anterior, se for o caso.

8. Nas aulas de língua estrangeira geralmente: **Marcar apenas uma oval.*

- ☐ O ensino é/era mais individual: o professor explica(va) o conteúdo, passa(va) exercício e você responde/respondia;
- ☐ É/era mais em grupos. Especifique

08/11/2019

QUESTIONÁRIO DO DISCENTE

9. Espaço para especificar a opção "outros materiais" da questão anterior, se for o caso.

Powered by
 Google Forms

Apêndice O – Questionário 3 (As perguntas desse questionário foram utilizadas nos grupos focais)

08/11/2019

Questionário sobre a produção do curta-metragem

Questionário sobre a produção do curta-metragem

***Obrigatório**

1. Você gosta de Língua Estrangeira? *

2. E Língua Espanhola, como está sendo sua experiência na aprendizagem do idioma? *

3. Fale um pouco sobre o processo de elaboração do curta-metragem, como você e seu grupo trabalharam? *

4. Você acha que trabalhos que envolvem a produção de vídeos/curta-metragem te ajudam a aprender o conteúdo? Por quê? *

08/11/2019

Questionário sobre a produção do curta-metragem

5. Quanto aos temas e conteúdos dos vídeos, como você acredita que teria sido, se você tivesse estudado da maneira “tradicional”? *

6. O que você acha que aprendeu com mais facilidade durante a produção do curta-metragem? *

7. Você já conhecia os temas abordados? Como foi pra você trabalhar o tema? *

8. Quanto aos diálogos, falas ou narrações, o que você percebeu? Acha esse tipo de trabalho ajudam a praticar essas habilidades? *

9. A escrita e a leitura, você acha que esse tipo de trabalho ajuda na aprendizagem? por quê? *

08/11/2019

Questionário sobre a produção do curta-metragem

10. Uma das metodologias adotadas para a execução do trabalho foi a abordagem comunicativa, que defende a centralização nas necessidades do aprendiz, redefinindo assim, o papel do professor e do aluno. Dessa maneira, o professor necessita repensar a respeito de seu trabalho, assumindo um papel ativo, assim como o aluno se assume como protagonista de sua aprendizagem. Você acredita que na produção do curta-metragem ocorreu, de fato, essa metodologia? Por quê? *

11. Você acha que a produção de curta-metragem te ajudou a aproximar-se do “mundo da Língua Espanhola”? Como? *

Powered by
 Google Forms