

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

PENÉLOPE ALBERTO RODRIGUES

**A Atividade Social nas Aulas de Língua Espanhola:
uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de
ensino-aprendizagem**

MESTRADO EM

LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**São Paulo
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

PENÉLOPE ALBERTO RODRIGUES

**A Atividade Social nas Aulas de Língua Espanhola:
uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de
ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dra. Fernanda Liberali.

**SÃO PAULO
2012**

BANCA EXAMINADORA

À minha mãe e ao meu pai,
responsáveis pela minha formação,
que com seu amor incondicional,
sempre me apoiaram e me incentivaram.
Este trabalho é de vocês!

AGRADECIMENTOS

À minha querida e amada mãe, pelo amor, carinho, dedicação, amizade, compreensão, apoio e paciência.

Ao meu querido pai, que sei que esteve comigo durante todo esse percurso.

À Glória, madrinha querida, pelo incentivo, amor, carinho, pelas leituras e sugestões que tanto contribuíram para esta pesquisa.

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, mais que orientadora, assessora, amiga, companheira, por ser tão exigente e dedicada e, principalmente, por sempre ter acreditado em mim, mesmo quando eu não acreditava. Se não fosse por você esta pesquisa não teria saído do projeto. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Angela Bramabilla Cavenaghi T. Lessa, co-orientadora que acompanhou esta pesquisa desde o início. Obrigada pelos questionamentos, críticas e sugestões valiosas que deram rumo a esta pesquisa. Obrigada por participar da banca de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães, co-orientadora, sempre disposta a colaborar. Obrigada pelas orientações, sugestões preciosas e pelo incentivo!

À Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, pelas palavras de incentivo, pelas leituras críticas, pelas sugestões preciosas e pela gentileza e disponibilidade em participar da banca de qualificação.

À Profa. Dra. Alzira Shimoura, assessora querida, por me tirar da situação de conforto em que eu estava e me incentivar a ingressar no mestrado.

À Profa. Dra. Beth Brait, por compartilhar seus conhecimentos e pelas valiosas sugestões.

À Profa. Gloria Abdala, pela leitura crítica, pelas estimadas sugestões e pela gentileza em participar da banca de qualificação.

Ao Airton, à Monica Lemos e ao Emerson, pelas críticas, contribuições e valiosas sugestões durante os seminários de orientação, nas famosas “mini-qualis”.

À Monica Guerra, por gentilmente orientar o início da análise dos dados.

A todos os integrantes do Grupo LACE, pela acolhida e pelos momentos de discussões que tanto contribuíram para esta pesquisa.

À Maria Lucia e à Marcia do LAEL, pela ajuda nos procedimentos burocráticos e pela paciência.

À Maria Fernanda, amiga-irmã, comadre, professora e tradutora, pelas contribuições com esta pesquisa.

Ao diretor da instituição, por permitir a produção e coleta de dados desta pesquisa.

A todos os alunos do grupo pesquisado, por participarem deste estudo.

Aos pais desses alunos, por autorizarem a participação de seus filhos.

Aos professores de idiomas e aos coordenadores da instituição, pelas contribuições em reuniões de área.

À Tati, pela parceria e palavras de incentivo. À Elena, pela revisão do material didático.

À Renata, amiga-irmã, por escutar a tantos desabafos. Obrigada por estar ao meu lado nessa caminhada.

Ao Eric, pela amizade, parceria e contribuições no início da minha trajetória profissional.

Ao Ricardo, por me ajudar na busca de alguns artigos.

Ao Marcos, sobrinho querido, pela compreensão e paciência.

Ao João Pedro, por entender as ausências da madrinha.

Às minhas amigas-irmãs, Cynthia e Andrea, pela amizade, apoio e carinho de sempre.

Ao Eduardo, meu amado, pelo amor, carinho, compreensão e paciência.

Ao meu irmão, pelo amor, carinho e por entender a importância deste trabalho.

À Baba, pelo amor e carinho e ao meu avô, que esteve comigo em meu coração.

Aos meus amigos e familiares, pelo apoio e carinho de sempre.

iMuchísimas gracias!

**A Atividade Social nas Aulas de Língua Espanhola:
uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino-aprendizagem**

Penélope Alberto Rodrigues

Resumo

O objetivo desta pesquisa é compreender criticamente a transformação do processo de ensino-aprendizagem, por meio de vivências de atividades cotidianas em sala de aula com base na Atividade Social. Este estudo, como parte das investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar/PUC-SP, analisa como o trabalho com uma atividade social em aulas de língua espanhola, como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos. A pesquisa, desenvolvida em uma escola particular de São Paulo, está pautada pela Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASCH), que se fundamenta em Vygotsky (1934, 2008), para quem o conhecimento precisa ser contextualizado e ensinado de acordo com as necessidades dos sujeitos; em Bakhtin (1979, 1997) para quem o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana; em Leontiev (1977, 1997) e Engeström (1987, 1999) que defendem que a atividade humana é um conjunto articulado de ações mobilizadas por um grupo para que juntos alcancem um motivo. A investigação está inserida no campo da Linguística Aplicada por se tratar de um estudo transdisciplinar da linguagem em um determinado contexto escolar. O trabalho desenvolvido no 1º Semestre de 2011, com os alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, está organizado como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006), que permite que todos os sujeitos envolvidos participem da construção do conhecimento, podendo criar e recriar novas possibilidades de trabalho. Os dados produzidos foram coletados por meio de aulas gravadas em áudio e vídeo e analisados segundo a perspectiva dialógico-enunciativa. A análise do *corpus* é realizada por meio da materialidade linguística presente nas falas transcritas dos participantes (alunos e professora-pesquisadora). A interpretação dos dados partiu de conceitos centrais da TASCH em relação à construção do conhecimento, durante interações sociais, por meio do duplo movimento entre conceitos científicos e espontâneos. Os resultados indicam a importância de se estabelecer uma relação dialética entre o processo de ensino-aprendizagem e a vida do aluno, para que possa reconhecer, analisar e refletir a respeito dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e usá-los em situações reais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, Língua Espanhola, Atividade Social

**The Social Learning Activities into the Spanish Classes:
a dialectical relationship between the student life and the teaching-learning process.**

Penelope Alberto Rodrigues

Abstract

The purpose of this research is to get a critical understanding about the changes in the teaching and learning process through daily living activities in the classroom based on the Social Activity. This study, along with the Language in Activity in School Context research group (PUC-SP), analyses how a social activity work in the Spanish classes contributes meaningfully to the students development. This research which was developed at a private school in the city of São Paulo, is measured on the Social-Cultural-Historical Activity Theory, based on Vygotsky ideas (1934-2008), who agrees that the knowledge must be taught and contextualized according to the individual needs; also based on Bakhtin (1979-1997), who thought that the statement reflexes condition and use of each human activity field; on Leontiev (1977-1997) and Engeström (1987-1999) who defend that the human activity is a joint of stuck actions by a group to achieve a goal together as well. The investigation is introduced in the Applied Linguistic field for being a transdisciplinary study of the language in a specific school context. The work which was developed during the first term in 2011 with the 8th grade students is organized as a Critical Search for co-operation (MAGALHÃES, 2006), allows that the every individual who is involved can take part into the knowledge construction, so they are able to create and recreate new possibilities of work. The produced data were collected through audio and visual recorded classes and examined according to the Dialogical-enunciative perspective. The corpus analysis is organized through the linguistic materiality in the participants (students and teacher-researcher) speeches. The data interpretation has the key concept TASCH in relation to knowledge construction during social interactions and through the double movement between scientific and spontaneous concepts. The results show the importance in establishing a dialectical relation between the teaching and learning process and the student life to recognize and analyze and reflect about the developed contents into the classes and used in real situations of life.

KEY WORDS: Teaching-learning, Spanish Language, Social Activity

SUMÁRIO

Introdução.....	13
 Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	23
1.1. Orientações da Linguística Aplicada.....	25
1.2. Panorama dos Métodos de Ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira no Brasil.....	27
1.2.1. Perspectiva de Ensino-aprendizagem com foco em Atividade Social.....	37
1.3. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	41
1.4. Atividade Social.....	50
1.4.1. Atividade Social como Organizador Curricular.....	54
1.4.2. <i>Performance</i>	56
1.4.3. O Gênero no Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola por meio da Atividade Social.....	58
1.4.3.1. Debate Público.....	69
1.4.4. Temas Transversais: A transdisciplinaridade integrando as diversas áreas do conhecimento.....	71
1. 5. Conceitos Vygotskianos e a Atividade de Ensino-aprendizagem.....	75
1.5.1. Funções Mentais Superiores.....	75
1.5.2. Zona de Desenvolvimento Proximal.....	77
1.5.3. Duplo Movimento.....	79
 Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa.....	83
2.1. Escolha Metodológica.....	84
2.2. Contexto da Pesquisa.....	89
2.2.1. O Fórum.....	95
2.2.2. Sala de aula.....	97
2.2.3. Sala de Informática.....	97
2.3. Participantes da Pesquisa.....	98
2.3.1. Professora-pesquisadora.....	98
2.3.2. Os alunos.....	99

2.4. Projeto Piloto.....	100
2.5. O Planejamento da Atividade Social.....	103
2.6. Procedimentos de Produção e de Coleta de Dados.....	111
2.6.1 Aulas gravadas em áudio e vídeo	111
2.6.2. Notas de campo e unidade didática.....	112
2.6.3. Questionário.....	117
2.7. Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados.....	118
2.8. Credibilidade.....	122
Capítulo 3: Análise e Discussão dos Dados.....	126
3.1. Foco no Contexto de Produção.....	127
3.2. Foco na <i>Performance</i>	142
Considerações Finais.....	164
Referências Bibliográficas.....	167
Anexos	173
ANEXO 1: Documento comprobatório – Comitê de Ética (protocolo nº 130/2011) ...	173
ANEXO 2: Contrato Pedagógico.....	174
ANEXO 3: Material didático de 2011: <i>Foro Deporte</i>	175
ANEXO 4: Material didático de 2011: <i>Foro y Debate</i>	179
ANEXO 5: Material didático de 2010: <i>Foro</i>	182
ANEXO 6: Material didático de 2011: <i>Foros</i>	183
ANEXOS – CD	
ANEXO 7: Questionário	
ANEXO 8: Excertos 3 e 4 – Foco no Contexto de Produção – 10 de Março de 2011	
ANEXO 9: Transcrição – Foco no Contexto de Produção – 10 de Março de 2011	
ANEXO 10: Transcrição – Foco na <i>Performance</i> – 9 de Junho de 2011	
ANEXO 11: Material didático de 2011: <i>Ficha Ponencia</i>	

Lista de Quadros

Quadro 1 – Componentes da Atividade.....	53
Quadro 2 – Organizador Curricular	55
Quadro 3 – Aspectos tipológicos para agrupamento de gêneros.....	67
Quadro 4 – Aspectos tipológicos com as escolhas da professora-pesquisadora.....	68
Quadro 5 – Recorte do planejamento da sequência didática	68
Quadro 6 – Horário de aulas do 8º Ano às quintas-feiras - 1º Semestre de 2011.....	91
Quadro 7 – Carga horária semanal do 8º Ano considerando aulas de 50 minutos.....	93
Quadro 8 – Recorte do material didático elaborado pela professora-pesquisadora em 2010 e em 2011.....	101
Quadro 9 – Recorte do material didático elaborado pela professora-pesquisadora em 2011.....	102
Quadro 10 – Plataforma para organizar unidade didática com base em atividades sociais para ensino-aprendizagem de língua espanhola.....	105
Quadro 11 – Síntese da unidade didática	112
Quadro 12 – Recorte da sequência de eventos do dia 17 de Fevereiro de 2011.....	117
Quadro 13 – Pergunta de pesquisa, subperguntas e categorias de interpretação.....	119
Quadro 14 – Categorias de análise baseadas em Pontecorvo (2005).....	120
Quadro 15 – Categorias de análise baseadas em Liberali (no prelo).....	121
Quadro 16 – Ações para credibilidade da pesquisa	123
Quadro 17 – Pergunta de pesquisa.....	126
Quadro 18 – Subperguntas e categorias de interpretação.....	127
Quadro 19 – Recorte do material didático, elaborado pela professora-pesquisadora, utilizado no dia 10 de Março de 2011.....	128
Quadro 20 – Recorte da síntese da unidade didática apresentada na seção 2.1.2. Notas de campo e unidade didática	129
Quadro 21 – Sequência de eventos do encontro do dia 10 de Março de 2011.....	130
Quadro 22 – Contexto de produção: primeiro excerto e categorias de análise.....	131
Quadro 23 – Contexto de produção: segundo excerto e categorias de análise.....	137
Quadro 24 – Recorte da síntese da unidade didática apresentada na seção 2.1.2. Notas de Campo e Unidade Didática.....	144
Quadro 25 – Sequência de eventos do encontro do dia 9 de Junho de 2011.....	145
Quadro 26 – Primeiro excerto da <i>Performance</i> e Categorias de Análise	146
Quadro 27 – Segundo excerto da <i>Performance</i> e Categorias de Análise.....	150
Quadro 28 – Terceiro excerto da <i>Performance</i> e Categorias de Análise.....	155
Quadro 29 - Quarto excerto da <i>Performance</i> e Categorias de Análise.....	158

Lista de Figuras

Figura 1 – Representação gráfica da atividade social “Participar de um fórum de debate” como objeto da atividade de ensino-aprendizagem.....	39
Figura 2 – Modelo da Teoria da Atividade da primeira geração.....	44
Figura 3 – Modelo da Teoria da Atividade da segunda geração.....	46
Figura 4 – Modelo da Teoria da Atividade da terceira geração.....	47
Figura 5 – Componentes da Atividade Social: Aula de Língua Espanhola como Língua Estrangeira.....	49
Figura 6 - Representação gráfica elaborada por Engeström (1987/1999).....	52
Figura 7 - O trabalho com Temas Transversais: a transdisciplinaridade integrando as diversas áreas do conhecimento.....	73
Figura 8 - O movimento dialético no pensamento da criança.....	80
Figura 9 - Processo Cíclico da Pesquisa Crítica.....	85
Figura 10 - Processo Cíclico da Pesquisa Crítica de Colaboração.....	88
Figura 11: Planejamento da Unidade Didática.....	110

Lista de Abreviaturas e Siglas

E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
LA - Linguística Aplicada
LACE - Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LCM – Linguagem Criatividade e Multiplicidade
MCER - Marco Común Europeo de Referencias
MEC – Ministério da Educação e Cultura
TASCH - Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O objetivo desta pesquisa é compreender criticamente a transformação do processo de ensino-aprendizagem por meio de vivências de atividades cotidianas com base na Atividade Social. Este estudo busca investigar como o trabalho com uma atividade social em aulas de língua espanhola, como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos.

Este estudo entende que a compreensão crítica da professora-pesquisadora, ocorreu por meio da observação, reflexão e análise das suas ações em sala de aula que, em alguns momentos, se contrapuseram às expectativas expressas no planejamento. Pautado em Vygotsky (1934/ 2009), desenvolvimento, nesta pesquisa, é entendido como a forma pela qual os alunos assumem uma postura crítica, com alguma autonomia, em relação às suas ações na sociedade.

No cenário atual, de um mundo globalizado, crescem as necessidades de aprender novas línguas e de estar em contato com diferentes culturas. Segundo Kumaravadelu (2006), o conceito de globalização possui significados distintos para diferentes pessoas em épocas diferentes. O autor também ressalta que as vidas culturais e econômicas das pessoas estão cada vez mais interligadas e que as fronteiras nacionais estão desaparecendo, tanto em termos de comércio, capital e informação, como em relação às ideias, normas, culturas e valores. Esse autor concorda com a definição de Steger (2003) que entende a globalização como:

“uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante” (STEGER, 2003:13).

Considerando este panorama, aprender uma nova língua é essencial. Sedycias (2005) afirma que a língua espanhola é umas das mais importantes da atualidade, pois é a língua oficial de 21 países e a segunda língua nativa mais falada do mundo. O autor informa que mais de 332 milhões de pessoas falam esse idioma como primeira língua,

que só perde em número de falantes nativos para o chinês (mandarim) que ainda não possui uma projeção internacional como o inglês, o espanhol e o francês.

Sendo assim, podemos considerar que a língua espanhola, atualmente, desempenha um papel importante por ser a língua oficial de milhões de pessoas e ser utilizada como meio de comunicação em relações internacionais, como mostra o regulamento da Assembleia Geral¹ da Organização das Nações Unidas (ONU), que oficializa o árabe, o chinês, o espanhol, o francês, o inglês e o russo como idiomas oficiais; o espanhol, o francês e o inglês como idiomas de trabalho do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e pede explicitamente um tratamento igualitário dos seis idiomas oficiais na área de informação pública, a fim de mostrar-se como uma organização plural e representativa do mundo como conjunto e facilitar a comunicação da opinião pública com seus representantes nas Nações Unidas.

Segundo informe², publicado em outubro de 2009, pela Fundação Telefônica em Nova York, o documento intitulado *El español en la red*, dirigido por José Luis García Delgado, professor de Economia Aplicada da Universidade Complutense de Madri, indica que a língua espanhola é a terceira língua mais usada na internet, com 675 milhões de páginas e 136 milhões de usuário que representam 8% do total de internautas no mundo. Nesse informe, García Delgado afirmou que o espanhol, depois do inglês, é a segunda língua multinacional, e destacou o crescente interesse em diferentes países, como os nórdicos e os do leste europeu, em aprender o espanhol como segunda língua estrangeira depois do inglês.

Em se tratando de Brasil, com o surgimento do Mercosul³ (Mercado Comum do Sul) em 26 de março de 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção⁴ para a constituição de um mercado comum entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e de Estados Associados como Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru, aprender esse idioma passou a ser essencial do ponto de vista comercial e cultural. O Continente

¹ Informações disponíveis em: <http://www.spainun.org/pages/viewfull.cfm?ElementID=2273> acesso em 27/01/ 2012.

² Informações disponíveis em: <http://www.fundeu.es/noticias-articulos-un-estudio-indica-que-el-espanol-es-la-tercera-lengua-mas-usada-en-internet-3076.html>. Acesso em 27/01/12.

³ Ver mais informações em Página Brasileira do Mercosul. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em 27/01/12.

⁴ Ver mais informações em Tratado de Assunção. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>>. Acesso em 27/01/12.

Americano é a região onde há a maior concentração de falantes hispânicos no mundo. Na América do Sul, exceto pelo Brasil, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, o espanhol é o idioma oficial em todos os outros países, assim como, o México, na América do Norte, e na grande maioria dos países da América Central. Assim sendo, para que nós, falantes do português, possamos interagir com essa diversidade cultural se faz necessário aprender não só a língua, mas também a sua cultura. Desse modo, como defende Sedycias (2005), quem decidir aprendê-las contará com mais oportunidades no âmbito pessoal, econômico, cultural e acadêmico.

A aprovação da Lei Federal Nº 11.161 de 5 de Agosto de 2005, que propõe a implementação gradativa do ensino de língua espanhola, mediante oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do Ensino Médio no prazo de cinco anos e a inserção da prova de língua estrangeira no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2010, com opção entre língua espanhola e língua inglesa, instaurou-se uma situação de urgência na elaboração de propostas pedagógicas, produção de materiais didáticos e formação de profissionais que pudessem atender adequadamente a essa demanda.

Em decorrência da minha⁵ experiência como professora desse idioma há mais de dez anos, venho observando a dificuldade que nós, docentes, temos para elaborar atividades didáticas que aproximem o estudante de situações reais de uso da língua, que permitam ampliação do seu repertório e que, principalmente, estabeleçam uma relação dialética entre a vida do aluno, as demandas colocadas pela sociedade atual e o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, que os conhecimentos cotidianos do aluno contribuam na construção de novos conhecimentos durante o seu processo de aprendizagem, que esses conhecimentos e as experiências vivenciadas na escola sejam utilizados na sua vida cotidiana e, principalmente, que o aluno perceba que existe uma relação entre as experiências vivenciadas durante as aulas de língua espanhola e as vivenciadas fora da escola. Essa reflexão me motivou a investigar as razões dessas dificuldades e a buscar literatura existente a respeito. A Linguística Aplicada me ofereceu a teoria necessária e o suporte a essa investigação.

⁵ A opção pelo uso da primeira pessoa do singular somente neste parágrafo foi a de aproximar o leitor dos anseios da professora-pesquisadora.

Essa área do conhecimento viabilizou a realização desta pesquisa, que se fundamenta na visão de ensino-aprendizagem⁶ com base na Atividade Social, pautada no conceito de Leontiev (1977/1997) que define a Atividade Social como o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para que juntos alcancem um objetivo.

A professora-pesquisadora faz parte do grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, liderado pelas Prof^a. Dr^a. Fernanda Liberali e Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Magalhães. Esse grupo de pesquisadores desenvolve investigações no campo da Linguística Aplicada, que objetivam a transformação das condições sociais a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos que organizam as ações humanas para que alcancem uma sociedade criativa, múltipla e cidadã. Para esse grupo, assumir uma postura crítica está diretamente ligada à forma de agir no mundo que possibilite ações práticas.

Fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2008, Leontiev, 1977/1997 e Engeström, 1987/1999), este estudo pretende responder à seguinte questão: O trabalho com uma atividade social, ao longo de um semestre de um curso de língua espanhola como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?

Para responder a essa pergunta, a professora-pesquisadora norteou a interpretação dos dados por meio de quatro subperguntas:

Foi possível construir conhecimento, por meio de interações sociais, durante a atividade de ensino-aprendizagem? Como?

Foi possível promover espaços de ação criativa, nos quais colaboração e criticidade possibilitaram o desenvolvimento do aluno? Como?

Foi possível construir conhecimento por meio do duplo movimento entre conceitos científicos e conceitos espontâneos? Como?

Foi possível criar novas possibilidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta? Como?

⁶ Esta pesquisa entende o processo de ensino-aprendizagem como um movimento cíclico por meio do qual professor e alunos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Os resultados da análise e interpretação dos dados indicam a importância de se estabelecer uma relação dialética entre o processo de ensino-aprendizagem e a vida do aluno.

Essa relação dialética se apoia na ideia de Liberali (2009) que propõe uma organização curricular, dentro da visão sócio-histórico-cultural vygotskiana, cujo foco está na participação do estudante em atividades sociais como um motivo desencadeador do processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, essa visão de ensino-aprendizagem possibilita o trabalho com um conjunto de ações realizadas por um grupo de alunos para que atinjam um determinado objetivo.

Nesse sentido, Liberali (2009) sustenta que é necessário trabalhar com os diferentes componentes da Atividade Social (Engeström, 1987/1999): sujeitos, instrumentos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho. Engeström (1987/1999), apoiado nas discussões de Vygotsky (1934/ 2009) com base em Marx (1945/2002), afirma que a atividade humana não pode ser separada do contexto sócio-histórico e político, em que se realiza.

Por essa razão, este estudo, realizado em uma escola particular, na qual a professora-pesquisadora ministra aulas de língua espanhola desde 2006, considerou o contexto sócio-histórico-cultural no qual está incluído.

Nessa direção, contemplamos as aulas de língua espanhola, aqui investigadas, como uma atividade humana que ocorreu em um determinado tempo-espaço, marcado por interesses e necessidades próprios no que diz respeito aos sujeitos envolvidos.

Em 2008, essa instituição optou por uma proposta de ensino-aprendizagem com base na Atividade Social e contratou uma assessoria para implementá-la e orientar os professores de língua estrangeira em suas ações em sala de aula e na produção de um material didático próprio que atendesse a essa proposta. O curso de Língua Estrangeira passou a ser organizado em torno de atividades sociais, ou seja, situações cotidianas que exigissem a atuação direta do aluno.

Para cada atividade social foram escolhidos gêneros orais e escritos, que compunham a atividade social em questão. A partir da seleção desses gêneros foram trabalhados aspectos linguísticos e discursivos essenciais para que os alunos

vivenciassem a atividade social previamente selecionada pelos professores de idiomas, coordenação e assessoria.

Em comum acordo com os demais professores de espanhol, coordenadores pedagógicos e assessoras, a professora-pesquisadora ficou incumbida da elaboração do material didático destinado ao 8º Ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2010 e 2011. Esse material, antes de ser entregue aos alunos, era revisado por outra professora de espanhol, designada pela escola, para fazer a ponte entre os professores de espanhol e a assessoria. Exemplos do material podem ser vistos nos anexos 3, 4, 6 e 11.

Segundo a Proposta Pedagógica de 2011, ano no qual foi feita a produção e coleta de dados desta pesquisa, o ensino de língua estrangeira objetivava preparar os alunos para que interagissem em situações cotidianas. Para tanto, os professores deveriam direcionar o planejamento e ações considerando o conhecimento, as necessidades e o propósito de formação dos alunos, e assim, orientá-los à participação em atividades sociais que resultassem em produção e transformação de conhecimento.

O planejamento de língua espanhola do 8º Ano, série escolhida pela professora-pesquisadora para a produção e coleta de dado, partiu do Eixo Temático da série, que de acordo com a Proposta Pedagógica da escola deveria nortear as escolhas curriculares. Em 2011 o eixo temático do 8º Ano foi apresentado por meio da pergunta: Como é possível conciliar desenvolvimento e conservação? A intenção da instituição era a de que os professores promovessem discussões entre os alunos sobre a preservação do patrimônio material e imaterial para que esses alunos articulassem conceitos e valores e compreendessem a diversidade cultural e ambiental que constitui o Brasil.

Em consonância com a Proposta Pedagógica, as aulas de Língua Espanhola, apoiadas nesse eixo temático, deveriam oferecer aos alunos do 8º Ano, o contato com temas que exigissem o exercício constante da expressão de opinião e início da construção de argumentos.

A atividade social desenvolvida no primeiro semestre de 2011 foi “Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis”, ocorreu em uma feira de ciências, preparada pela área de língua inglesa. Os gêneros trabalhados foram:

(a) na modalidade oral: debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis; (b) na modalidade escrita: o folheto da programação de fóruns e textos de sites da Internet, sobre o que são e como se organizam fóruns e debates, como se organiza uma argumentação, o que são produtos sustentáveis e o que é comércio justo.

Em pesquisa bibliográfica no acervo de artigos, disponíveis em portais digitais dos maiores centros de estudos linguísticos do país, referentes ao ensino de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, foram encontrados seis artigos com temáticas próximas à tratada neste estudo. A seguir apresento, cronologicamente, uma síntese de cada um deles.

O primeiro artigo intitulado *Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o Vestibular*, de Isabel Gretel Eres Fernández e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, publicado em 2006, faz uma breve discussão acerca do papel da compreensão leitora em língua estrangeira, em especial do espanhol, nos cursos de idiomas, assim como, as concepções de leitura presentes em alguns documentos oficiais. O artigo ressalta como a compreensão leitora é avaliada em alguns exames de vestibular em língua estrangeira e constata a existência de uma discrepância em relação às diretrizes que orientam o ensino de idiomas e os aspectos que a cultura contemporânea privilegia nas aulas e nos exames seletivos. O artigo acrescenta a necessidade de pesquisas específicas destinadas a detectar as causas dessas divergências, que possam apontar caminhos para evitá-las ou, ao menos, minimizá-las.

O segundo artigo, *Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis*, de Isabel Gretel Eres Fernández e Simoni Rinaldi, publicado em 2009, trata da situação do ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras. O artigo parte das questões legais sobre a aprendizagem e o ensino para crianças que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Em seguida, avalia que é possível incluir o ensino de língua estrangeira antes do proposto nas leis. E, finaliza, sugerindo atividades para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, com recomendações para a implantação de cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.

O terceiro, sob o título em inglês, *Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil* de Talia Bugel e Hélade Scutti Santos, publicado em 2010, aborda as representações e atitudes dos alunos em relação ao

Espanhol Rioplatense (Argentina) e Espanhol Peninsular com propostas para o tratamento de variedades linguísticas nas práticas de sala de aula.

O quarto artigo com o título em espanhol, *Consideraciones sobre pruebas de selectividad de español como lengua extranjera* de Isabel Gretel Eres Fernández e Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, publicado em 2010, sintetiza uma pesquisa realizada sobre 23 provas de vestibular de espanhol como língua estrangeira, propostas por algumas instituições de ensino superior da região sudeste brasileira, que constatou que, embora, a maioria das questões fizesse referência a um texto, muitas provas avaliavam apenas o domínio do léxico e das regras gramaticais o que pode reduzir o ensino e aprendizagem de idiomas a esses dois aspectos. Esse artigo também alerta para o fato de que existe uma lacuna entre os documentos legais que norteiam e regulam o ensino médio e os exames de vestibular em língua estrangeira.

O quinto, *Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura* de Silvana Serrani-Infante, publicado em 2011, trata de um estudo sobre compreensão de leitura, baseado em uma abordagem contrastiva de cunho argumentativo-discursivo, que examina o processo discursivo ao observar a conexão entre a leitura em língua estrangeira (espanhol) e a produção escrita e a memória textual em língua materna (português). O estudo também investigou a relação teórica entre língua, subjetividade e discurso com foco na questão da polidez. Os resultados levaram à conclusão que a concepção de polidez deve ser pensada além dos fenômenos restritos a estratégias pragmáticas para que evitem conflitos e que passe a ser abordada enquanto marca de constituição identitária e social.

O sexto artigo, *Reconhecer-se como brasileiro ao conhecer a heterogeneidade linguístico-cultural hispano-americano*, de Lucielena Mendonça de Lima, publicado em 2011, discute os conceitos relacionados com a Educação Intercultural aplicados ao processo de ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira no Ensino Médio brasileiro, assim como, as bases teórico-metodológicas do documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Espanhol* (MEC, 2006). Apresenta algumas sugestões de temas que podem ser trabalhados na sala de aula de Espanhol como Língua Estrangeira, para promover o conhecimento da heterogeneidade linguístico-cultural hispano-americana, com o objetivo de que o aluno se reconheça como cidadão brasileiro.

Até o momento, não foram encontradas referências disponíveis sobre a visão de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

Esta pesquisa visa contribuir com o ensino de língua espanhola, ao estabelecer uma relação dialética entre a vida do aluno e seu processo de aprendizagem, podendo trazer contribuições, tanto no campo da pesquisa acadêmica, como no terreno do ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira.

A pesquisa está organizada em três capítulos: Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa e Análise e Discussão de Dados. E por fim, apresenta as considerações finais sobre os resultados desse estudo.

O primeiro capítulo, destinado a Fundamentação Teórica, justifica a inserção desta pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA) por se tratar de um estudo da Linguagem em um determinado contexto escolar. Tece um panorama dos métodos que mais se destacaram no ensino de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira no Brasil.

Discute a base teórica desta pesquisa, que se fundamenta na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural Vygotsky (1934/2008), Leontiev (1977/1997) e Engeström (1987, 1999) sustentada pelo materialismo-histórico-dialético (Marx e Engels, 1945). Defende a perspectiva de ensino-aprendizagem com base na Atividade Social, ao considerar o aluno um ser social com necessidades, interesses individuais e coletivos, em função do momento sócio-histórico-cultural no qual vive.

Disserta sobre a atividade social como organizador curricular; a *performance* como situações cotidianas próximas da realidade, nas quais os alunos podem atuar de diversas formas em diferentes papéis; a importância do gênero no ensino-aprendizagem de língua espanhola; e os temas transversais como organizadores de planejamentos nas diversas áreas do conhecimento.

Finalmente, aborda três conceitos vygotskyanos frequentemente discutidos no campo do ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. São eles: Funções Mentais Superiores, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e Duplo Movimento. Primeiro trata da relação entre as Funções Mentais Superiores e o desenvolvimento do aluno, em seguida, discute o conceito de ZPD, pela visão de uma parte de pesquisadores do grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividade no

Contexto Escolar) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E finaliza, ao discutir o conceito de Duplo Movimento relacionado ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O segundo capítulo, destinado à Metodologia da Pesquisa, inicia-se pela discussão e justificativa da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006) como escolha metodológica desta investigação. Em seguida, descreve o contexto da pesquisa, a professora-pesquisadora e os alunos que participaram deste estudo.

Relata o projeto piloto desenvolvido no segundo semestre de 2010 e a elaboração do planejamento e da sequência didática desenvolvida no primeiro semestre de 2011, foco desta pesquisa.

Apresenta os procedimentos e a produção e coleta de dados da pesquisa; as notas de campo sobre as expectativas de cada aula e as observações mais relevantes para a reformulação do planejamento; a contribuição do questionário, aplicado para os alunos, na reflexão da professora-pesquisadora em relação ao planejamento. Em seguida, apresenta os procedimentos de análise e interpretação dos dados e a credibilidade desta investigação.

O terceiro capítulo, destinado à análise e discussão dos dados, se inicia pela contextualização do excerto que foi analisado, seguido da apresentação das categorias de análise e interpretação utilizadas e, posteriormente, apresenta a discussão do excerto analisado.

Para finalizar, são apresentadas considerações sobre os resultados da pesquisa e o papel deles na formação da professora-pesquisadora e sua importância no ensino de língua espanhola.

Capítulo 1: Fundamentação Teórica

*Somos o que fazemos, mas somos,
principalmente, o que fazemos
para mudar o que somos.*

Eduardo Galeano

A primeira seção deste capítulo justifica a Linguística Aplicada como base epistemológica e organizadora do escopo desta pesquisa, pois trata de um estudo da Linguagem em um determinado contexto escolar. A investigação foi realizada em uma sala de aula de uma escola particular, localizada na Zona Oeste da Cidade de São Paulo, lugar no qual, diferentes interlocutores, por meio de interações verbais, produziram enunciados concretos. A seção está pautada tanto em Moita Lopes (1996 e 2006), Pennycook (2006) e Fabrício (2006), linguistas que defendem a LA como uma área do conhecimento que focaliza uma investigação aplicada e que considera o papel social dos interlocutores, como nas discussões de Bakhtin e Voloshinov (1929/2006), sobre o conhecimento humano constituído pela linguagem.

A segunda seção tece um panorama dos métodos que mais se destacaram no ensino de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira no Brasil. Primeiro apresenta os três métodos mais utilizados até o final do século XX e, em seguida, apresenta o Enfoque Comunicativo, como contraponto aos métodos anteriores.

A terceira seção inicia-se pela discussão da base teórica desta pesquisa, fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), que se sustenta no materialismo-histórico-dialético (Marx e Engels, 1945), pois considera que é na práxis que o homem se desenvolve no âmbito histórico-social, como em estudos de Vygotsky (1934/2008), Leontiev (1977/1997) e Engeström (1987, 1999) a respeito da TASCH, que refletem e discutem as formas pelas quais um determinado grupo social alcança o seu objetivo comum, ao considerar o contexto sócio-histórico-cultural. Em seguida, em uma subseção, apresenta a justificativa da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural, como base da pesquisa, por ter sido realizada durante uma atividade humana

em um determinado contexto sócio-histórico-cultural: as aulas de língua espanhola, como língua estrangeira, que ocorreram ao longo do 1º semestre de 2011.

A quarta seção discute o ensino-aprendizagem com base na Atividade Social, ao considerar o estudante um ser social com necessidades e interesses individuais e/ou coletivos, em função do momento sócio-histórico-cultural no qual está inserido. Essa perspectiva, ao considerar o contexto de produção, circulação, linguístico e discursivo no qual será desenvolvida a atividade social, busca desenvolver situações, nas quais os sujeitos possam atuar e interagir como se estivessem vivenciando acontecimentos reais. Essa seção está subdividida em quatro subseções.

A primeira sustenta a Atividade Social como um organizador curricular na ótica sócio-histórico-cultural, pois apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem que possa orientar e organizar o currículo pedagógico, utilizando a estrutura e funcionamento de uma atividade social que considere as interações entre os componentes da atividade. Em seguida, trata da *performance* (Holzman, 2009) como um tipo de dramatização ou brincadeira relacionada a situações cotidianas que se aproximam da realidade, nas quais os alunos atuam em diferentes papéis.

Posteriormente, discute o papel do gênero no ensino de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, por meio da Atividade Social. Nesse cenário, os gêneros possibilitam o agir dos sujeitos em diferentes atividades sociais. A discussão está fundamentada nas teorias de Bakhtin (1979/1997) e nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004/2010). Os gêneros do discurso são considerados determinantes no desempenho satisfatório dos sujeitos em diferentes esferas, como por exemplo: a esfera escolar, a acadêmica e a jornalística.

Finaliza, sugerindo os Temas Transversais como orientadores da organização dos planejamentos nas diversas áreas do conhecimento. Essa forma de organização objetiva articular os conhecimentos e as expectativas de aprendizagem das diversas disciplinas à proposta pedagógica da instituição de ensino.

A quinta seção discute três conceitos vygotskyanos que se destacam no ensino-aprendizagem de todas as áreas do conhecimento e que foram utilizados como categorias de interpretação desta pesquisa. A fim de uma melhor compreensão desses conceitos, esta seção está organizada em três subseções.

A primeira estabelece uma relação entre as Funções Mentais Superiores e o desenvolvimento do aluno. A segunda discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal pela visão do grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A terceira amplia essa discussão em direção ao conceito de Duplo Movimento.

1.1. Orientações da Linguística Aplicada

Esta seção justifica a inserção desta investigação no território da Linguística Aplicada, já que foi nessa área do conhecimento que a professora-pesquisadora encontrou discussões teóricas, pautadas nas idéias de Bakhtim e Voloshinov (1929/2006), que envolvem a reflexão a respeito do conhecimento humano mediado pela linguagem.

O *corpus* para a análise de dados desta pesquisa é a materialidade linguística presente nas falas transcritas dos participantes; emitidas tanto pelos alunos, como pela professora-pesquisadora. Trata-se, portanto, de um estudo da Linguagem em um determinado contexto escolar.

Segundo Moita Lopes (1996) a Linguística Aplicada é uma área de investigação aplicada, mediadora e interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, e que colabora com o avanço do conhecimento teórico. Para o autor, a pesquisa aplicada foca a resolução de problemas do uso da linguagem, tanto no contexto escolar, como fora dele; a mediação e a interdisciplinaridade estão presentes no ato de mediar o conhecimento teórico de várias disciplinas como psicologia, educação e linguística.

Em relação à linguagem do ponto de vista processual, para Moita Lopes (1996), a pesquisa que tem esse foco deve considerar a perspectiva do uso da língua e de seu usuário no processo da interação linguística escrita e oral.

O autor também sustenta que a Linguística Aplicada trabalha com problemas da vida, por exemplo: quem fala, o que fala e em que contexto fala. Esta pesquisa entende o termo *problema* como um assunto controverso que, até o momento, não

foi respondido de forma satisfatória e, portanto, está sujeito a investigações científicas e discussões acadêmicas⁷.

Como foi dito no início deste capítulo, a fundamentação teórica desta pesquisa está pautada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e, portanto, trata de questões sócio-histórico-culturais. Fato que confirma sua inserção na Linguística Aplicada, pois o aporte teórico indica diferentes áreas do conhecimento, como os conceitos de Vygotsky e as teorias de Bakhtin.

Pennycook (2006) sustenta que a Linguística Aplicada é transgressiva, pois ultrapassa os limites estabelecidos pelas áreas de conhecimento e tem como objetivo “atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa; é pensada em movimento, articula-se para a ação na direção de mudança” (PENYCOOK, 2006: 76). Em outras palavras, este estudo não considera as diversas áreas do conhecimento como disciplinas estanques e estáticas e, por conseguinte, concorda com o argumento de Moita Lopes (2006), que defende uma Linguística Aplicada indisciplinar, uma vez que não está contida em si mesma e pode ser encontrada em diferentes contextos.

Esta pesquisa considera que, em se tratando de pessoas em um determinado contexto escolar, não é possível escolher um método predefinido e simplesmente aplicá-lo de maneira técnica à espera de resultados. Faz-se necessário buscar não só a teoria, mas uma metodologia de pesquisa que investigue o uso da linguagem, considerando o contexto, a cultura, a sociedade, e as relações entre os indivíduos. Para Braga et al. (2005) a Linguística Aplicada é um campo que investiga problemas sociais linguísticos de impacto social, com base teórico-metodológica predominantemente discursiva e transdisciplinar.

Fabício (2006) afirma que a Linguística Aplicada é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. A autora sustenta que esses fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematização, o que torna mais difícil estudar a linguagem como objeto autônomo, ou seja, que existe em si mesmo e dentro de um domínio delimitado.

⁷ Definição baseada no dicionário Houaiss 2009.

Pennycook (2006) defende uma Linguística Aplicada Crítica como uma abordagem que sofre mudanças e está em constante evolução para as questões da linguagem em contextos múltiplos, ao invés de entendê-la como um método, ou uma série de técnicas, ou um corpo imóvel de conhecimento. O autor propõe quatro significados para o termo crítico: (1) “no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; (2) no sentido de ser relevante socialmente; (3) crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e (4) crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. (PENYCOOK, 2006: 67).

Este estudo se enquadra nos dois primeiros significados supracitados, já que objetiva uma compreensão crítica da transformação no processo de ensino-aprendizagem, por meio de vivências em atividades cotidianas, com base na Atividade Social. Compreensão essa que se deu pela análise da materialidade linguística das falas dos alunos e da professora-pesquisadora, considerando o papel social desses interlocutores. Aspecto importante para a realização deste estudo e que também justifica sua inserção no campo da Linguística Aplicada.

1.2. Panorama dos Métodos de Ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira no Brasil

Esta seção tece um panorama, organizado cronologicamente, dos métodos que mais se destacaram no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. Inicia-se por uma apresentação dos três métodos mais utilizados até o final do século XX. O primeiro é o Método Tradicional, seguido do Método Direto e depois pelo Audiolingual. Posteriormente, apresenta o Enfoque Comunicativo, representados pelo Método Nocial-Funcional e pelo Enfoque por Tarefas, como contraponto aos métodos anteriores.

Antes de iniciar a apresentação é importante ressaltar que existem diferentes definições para o termo método, portanto se faz necessário determinar o que esta pesquisa entende por método. O mais coerente seria pautar-se na definição proposta por Sánchez (2004), já que a primeira parte desta seção está baseada em sua análise em relação aos três primeiros métodos.

Segundo Sánchez (2004), o método está relacionado à complexidade da atuação docente, sendo um todo coerente no qual se implicam componentes e elementos que giram entorno de três grandes eixos: o componente teórico, o componente dos conteúdos e o componente das atividades didáticas. Segundo o autor o componente teórico se refere à teoria linguística, ou seja, a natureza da língua; à teoria psicológica, relacionada aos princípios de aprendizagem; à teoria pedagógica, referente aos princípios de ensino; à teoria sociológica, que abrange o contexto, o educacional e o geográfico e aos princípios econômicos aplicados à gestão e planejamento do ensino.

Para Sánchez (2004), o componente dos conteúdos engloba os elementos que constituem o objeto do ensino e da aprendizagem, ou seja, os objetivos. Para tanto, se faz necessário selecionar e estruturar os materiais didáticos de acordo com os elementos linguístico (morfologia, sintaxes, vocabulário, sistema gráfico e sistema de sons), assim como os elementos pragmáticos (sociolinguísticos, psicolinguísticos e contextuais).

Sanchez (2004) acrescenta que o componente das atividades didáticas se refere aos procedimentos em relação à tipologia, ou seja, o desenho de curso e a sequência de atividades, assim como, o papel do professor e dos alunos; à psicologia, no que se refere aos elementos motivadores gerais e específicos, aos desafios, à interação e à adaptação à idade dos alunos; ao contexto pragmático e sociológico e, por fim, ao planejamento e gestão das atividades na aula, como será feita a distribuição das tarefas, qual será o tempo de duração e a quantidade de exercícios propostos.

Feita a definição de método proposta por Sánchez (2004) passemos à explanação dos métodos mais utilizados no ensino de E/LE.

O Método Tradicional, também conhecido como Gramática e Tradução, foi utilizado durante muito tempo no ensino de língua espanhola. Consiste no ensino da estrutura da língua, por meio da análise detalhada das regras gramaticais e da tradução de textos previamente selecionados. Segundo Sánchez (2004), a língua escrita é o ponto de partida, tem como modelo textos literários, produzidos por pessoas cultas. As regras gramaticais seguem esses modelos e a sua aprendizagem se reduz aos aspectos formais da língua. O vocabulário é apresentado por meio de listas

de palavras, o contexto não é levado em consideração e a ênfase está na correção das traduções feitas pelos alunos.

Para Gargallo (1999), no Método Tradicional, o uso da língua estrangeira está restrito à capacidade de decodificar textos escritos e de produzir discursos que respeitem regras organizacionais e estruturais. As tarefas propostas se limitam à simples memorização, a exercícios mecânicos e à execução das instruções dadas pelo professor ou pelo livro didático. Para Sánchez (2004), a gestão da aula acontece de forma unilateral definida e conduzida pelo professor e a participação do aluno é circunstancial. O professor é o protagonista nesse processo de ensino, considerado a autoridade máxima, cuja função é transmitir seus conhecimentos linguísticos e corrigir os erros dos alunos.

Sánchez (2004) também destaca que nesse método a aprendizagem é sempre consciente e privilegia as características dos adultos em detrimento das possibilidades dos jovens e crianças. O autor afirma que o objetivo primordial desse método é usar a língua aprendida como instrumento de comunicação em relação às habilidades de ler e escrever. E acrescenta que os objetivos específicos são: a leitura de textos literários; a tradução da língua aprendida à língua materna e vice versa; a memorização de regras e normas linguísticas, assim como, o aprendizado de regras e exceções de ortografia, morfologia e sintaxes. Para o autor, esse panorama favorece o desenvolvimento da capacidade mental e intelectual do ser humano.

O Método Direto surge, ao final do século XIX e início do século XX, em oposição ao Tradicional no sentido de que o instrumento priorizado na comunicação é a língua oral, sendo assim, a língua escrita se torna secundária. Segundo Sánchez (2004), o modelo de língua aparece nas situações cotidianas; as regras de gramáticas são aprendidas pela indução, mediante o uso prático que é a base desse método; a gestão da aula é unilateral, definida e guiada pelo professor, no qual ele é o modelo e interage com os alunos, que participam respondendo aos estímulos recebidos. Esse método está pautado no uso exclusivo do idioma aprendido durante as aulas, a prioridade está na pronúncia. Para Sánchez (2004) o objetivo está no aprendizado de vocabulário, de frases e expressões necessárias à comunicação em situações cotidianas. O aluno deve relacionar o aprendido à experiências habituais da vida diária e usar a linguagem informal. O autor acrescenta que cabe ao professor decidir,

organizar e reorganizar os objetivos do curso que não são definidos com precisão, como no Método Tradicional.

O Método Audiolingual surgiu na década de 40 do século XX e também se opõe ao Método Tradicional, no sentido de dar ênfase a língua oral sobre a língua escrita. Sánchez (2004) afirma que esse método considera a língua como um conjunto de estruturas organizadas de forma hierárquica em três níveis: o fonológico, o morfológico e o sintático (o nível semântico não é relevante). Considera-se o contexto que auxilia na compreensão do significado de palavras e frases. A aprendizagem consiste na formação de hábitos e por meio de contínuas e insistentes repetições. A gramática se aprende de forma indutiva e não de forma explícita como no Método Tradicional.

Eres Fernández e Kanashiro (2006) afirmam que os defensores desse método acreditavam que a exposição antecipada dos aprendizes à língua escrita poderia prejudicar o seu desempenho na língua falada e que, portanto, a compreensão leitora só poderia ser introduzida depois que os alunos possuísem um determinado grau de domínio oral.

Nesse método, as estruturas da língua espanhola são apresentadas gradualmente por meio de exercícios estruturais; a gramática e o vocabulário são apresentados em frases completas e transmitidos por uma série de modelos e exemplos. A aquisição da E/LE acontece por meio de um processo mecânico de formação de hábitos e pela repetição oral de estruturas que objetiva a sua memorização, para que o aluno a utilize de maneira automática.

Sánchez (2004) afirma que a gestão da aula é unilateral, definida e dirigida pelo professor ou pela instituição de ensino, que os alunos participam por meio da repetição de estruturas orientadas pelo professor e que os erros são corrigidos de imediato, pois os defensores desse método acreditam que se os erros não forem corrigidos de forma imediata, poderão ser consolidados pelos alunos. O professor é o protagonista e o modelo, sua função se reduz ao ensino do que foi previamente definido no material didático.

Nos anos sessenta surgem as primeiras críticas em relação ao Método Audiolingual. Segundo Abadía (2004), muitos profissionais dedicados ao ensino de idiomas passaram a rejeitar as teorias que se pautavam em correntes metodológicas

como a linguística estrutural (Bloomfield, 1933 apud Abadía, 2004: 689) e a teoria comportamental (Skinner, 1957 apud Abadía, 2004: 689). A autora acrescenta que na década de setenta, nos Estados Unidos, surgiram movimentos em busca de metodologias que exigissem as estratégias cognitivas do estudante de uma língua estrangeira, enquanto na Europa, o Enfoque Comunicativo⁸ tomava forma.

Abadía (2004) menciona a existência de sinonímia referente ao Enfoque Comunicativo, como: *Ensino Comunicativo, Método comunicativo, Enfoque Nocional-Funcional ou Programa Nocional-Funcional*. A autora sustenta que o principal objetivo do *ensino comunicativo* “é que o aluno adquira a capacidade de usar a língua para comunicar-se de forma efetiva.”⁹ (ABADÍA, 2004: 690). A autora também acrescenta que no Enfoque Comunicativo, a teoria a respeito da língua é resultado do conceito de competência comunicativa, complementado pela teoria das funções (Halliday 1973, apud ABADÍA, 2004: 690) pelas contribuições da filosofia da linguagem sobre os atos de fala (Austin, 1990) e da análise do discurso.

No que se refere à aprendizagem não existe uma teoria específica como, por exemplo, no Método Audiolingual. O Enfoque Comunicativo não engessa o desenho e nem o procedimento de um curso ou de um material didático. Segundo Abadía (2004), esse enfoque não determina o desenho em relação aos objetivos gerais, aos objetivos específicos, ao modelo do programa e tão pouco aos tipos de tarefas, assim como, não determina os procedimentos referentes às práticas em sala de aula, aos recursos a serem utilizados e aos modelos de interação que, no entender desta pesquisa, ocorrem entre professor e alunos, bem como entre aluno e aluno.

Eres Fernández e Kanashiro (2006) sustentam que o Enfoque Comunicativo, ao valorizar a comunicação, busca equilibrar a ênfase entre as habilidades linguísticas pelo fato de proporcionar ao aluno um agir adequado em diferentes situações de comunicação.

A primeira forma de organização dos conteúdos seguiu um programa nacional-funcional que se ajustou em categorias nacionais e funcionais. As categorias nacionais, de caráter semântico-gramatical, referem-se ao contexto no qual os sujeitos se

⁸ Esta pesquisa adota este termo por ser o mais utilizado nos materiais didáticos utilizados para o ensino de E/LE no Brasil

⁹ Tradução minha: “es que el alumno adquiriera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva” (Abadía, 2004: 690).

comunicam; e as funcionais, de natureza pragmática, se atribuem à intenção concreta do sujeito, em um contexto determinado. Para Liberali (2009) este método combina um conjunto de atos de fala às situações comunicativas, que podem servir a diferentes propósitos (por exemplo: cumprimentar e pedir informações).

Abadía (2004) ressalta que no início dos anos setenta o conceito de competência comunicativa (Heymes, 1967/1972 apud ABADÍA, 2004: 690) e a percepção da língua estrangeira, como instrumento de comunicação, foram a base para uma nova forma de abordar o ensino. A autora acrescenta que desde a definição proposta por Heyems até os dias de hoje, o conceito de competência comunicativa recebeu modificações e enriquecimentos.

Canale e Sawin (1980 apud ABADÍA, 2004: 691) propuseram um modelo para definir esse conceito. Essa proposta compreende quatro competências que se relacionam: (a) a linguística ou gramatical, que se refere ao domínio da gramática e do vocabulário; (b) a sociolinguística, que envolve o uso apropriado da língua em um contexto social determinado, no qual ocorre a comunicação; (c) a discursiva, que engloba a relação entre os elementos da mensagem com o restante do discurso e (d) a estratégica, que se refere ao domínio de estratégias de comunicação que suprem carências em relação às outras competências.

Atualmente o ensino de língua espanhola como língua estrangeira, se baseia no MCER (*Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*) publicado em espanhol pelo Instituto Cervantes, em 2002. Este documento considera que a competência comunicativa compreende os componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos.

Segundo o documento MCER, as competências linguísticas abrangem os conhecimentos e as destrezas léxicas, fonológicas e sintáticas; assim como, outras dimensões da língua como sistema, que independem do valor sociolinguístico de suas variantes e das funções pragmáticas de suas realizações. As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Por sua vez, as competências pragmáticas estão relacionadas ao uso funcional dos recursos linguísticos, ou seja, à produção de funções da língua e de atos de fala, por meio de roteiros ou cenários de intercâmbios comunicativos; também se relacionam ao

domínio do discurso, à coesão e coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia, bem como, à parodia.

Abadía (2004) menciona que em 1979, Slagter publicou em espanhol *Un Nivel Umbral*¹⁰ para o ensino de E/LE, que sofreu críticas pela ausência de um desenvolvimento linguístico específico da língua espanhola, como foi feito nas adaptações para o francês e o alemão. Em 1988, Gelabert, Herrera, Martinell e Martinell publicaram a obra *Nivel Umbral, Intermedio y Avanzado. Repertorio de funciones comunicativas del español*, no qual se encontram 181 unidades que se referem a atos comunicativos agrupados em quatro seções: Relação social, Informação e comunicação, Ações comunicativas e Sentimento, gostos e opiniões.

Abadía (2004: 702) resume as características do Enfoque Comunicativo em treze pontos:

1. Ênfase no uso da língua como instrumento de comunicação;
2. Ensino centrado no aluno;
3. Desenvolvimento da competência comunicativa;
4. Simulação de situações comunicativas da vida real, reproduzidas por meio de jogos de papéis;
5. Desenvolvimento e integração das quatro habilidades: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita e compreensão leitora;
6. Desenvolvimento da autonomia de aprendizagem: desenvolvimento de estratégias comunicativas e de aprendizagem;
7. A gramática se ocupa da análise do funcionamento da língua de uma perspectiva comunicativa (Matte Bom, 1992) e se ensina indutivamente. A seleção se adequa à necessidade do momento. Há uma progressão gramatical das estruturas mais simples às complexas;
8. Seleção do vocabulário mais frequente e produtivo. Aprendizagem contextualizada de vocabulário e não mediante lista de palavras.
9. Seleção de tarefas, desde as mais controladas às mais livres;
10. Introdução de textos autênticos;
11. Diferentes formas de trabalho na aula para o cumprimento dos objetivos: trabalho individual, em duplas ou em grupos.
12. Reconhecimento da dimensão afetiva da aprendizagem;

¹⁰ Adaptação do inglês para o espanhol de "Threshold-level" (T-Level) do inglês. Acesso em 17/02/2012 http://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

13. Importância crescente da aprendizagem intercultural.

Abadía (2004) sustenta que a competência intercultural torna-se um objetivo fundamental na aprendizagem de uma língua, ao defender que esse conceito inclui a subcompetência sociocultural relacionada aos conhecimentos culturais que o aluno deve adquirir para que possa comportar-se de forma apropriada, ou seja, de acordo com as regras, hábitos sociais e costumes do país, no qual se fala a língua que, no caso do espanhol, implica muitas diferenças.

No Enfoque Comunicativo a língua é trabalhada no nível do discurso e a gramática é ensinada de forma indutiva, por meio de textos autênticos (por exemplo: folhetos turísticos, notícias de revistas, entrevistas e reportagens). Os conteúdos trabalhados, como os aspectos linguísticos, partem de situações comunicativas reais. As tarefas buscam imitar a realidade fora da sala de aula. O aluno é o protagonista, isto é, participa ativamente da aula, interagindo com os colegas e o professor, que é o responsável por estimular a sua reflexão de estudante, a respeito das regras de funcionamento da língua e, assim, a elaborar hipóteses. Também é função do professor orientar as tarefas propostas, considerando as necessidades e os interesses dos alunos; promover situações de interação entre os participantes; organizar as tarefas e observar o seu desenvolvimento durante a aula; elaborar materiais didáticos; facilitar a aprendizagem e promover a cooperação entre os alunos. A avaliação deve considerar todo o processo de ensino-aprendizagem e auxiliar na reelaboração desse processo.

Assim como o Método Nocial-Funcional o Ensino Mediante Tarefas faz parte do ensino comunicativo. Segundo o *Diccionario de Términos Claves de ELE*¹¹, essa proposta surge por volta dos anos 1990 para o ensino de língua inglesa, como uma evolução do Enfoque Comunicativo e rapidamente se difunde em determinados círculos do ensino de espanhol como língua estrangeira.

Abadía (2004) afirma que o Ensino Comunicativo Mediante Tarefas é uma proposta de desenho de curso dentro do *ensino comunicativo* de línguas estrangeiras, que traz duas mudanças importantes no desenvolvimento do *ensino comunicativo*, são

¹¹ *Diccionario de Términos Claves*, seção *Enfoque por Tareas* disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

elas: a incorporação dos processos de comunicação na sua concepção e a aprendizagem a partir da realidade da aula.

O objetivo do curso é o uso da segunda língua vinculada à necessidade real de comunicar algo a alguém. Existem três modalidades para essa forma de ensino: o Enfoque por Tarefas, que é o mais utilizado para o ensino de espanhol, como língua estrangeira, o *Projeto* e a *Simulação Global*.

No Enfoque por Tarefas, a unidade didática é planejada em torno de uma tarefa final, como exemplifica Abadía (2004): escrever a biografia de uma pessoa famosa ou elaborar um cartaz sobre um tema ou notícia recente.

O Projeto é mais extenso que as tarefas supracitadas, pois exige mais participação e envolvimento por parte dos alunos. Alguns exemplos de projetos citados por Abadía (2004) são: a elaboração de uma revista, a preparação de uma viagem ou a criação de um roteiro e representação de uma obra de teatro. A autora acrescenta que todas as atividades didáticas¹² são voltadas à preparação, ao desenvolvimento e à elaboração do projeto, propondo o exemplo de se fazer uma viagem (virtual ou real) a Sevilha, como um projeto que englobe atividades didáticas, entre as quais os alunos procuram e reservam um alojamento, consultam tarifas de trem, avião ou ônibus, informam-se a respeito das possibilidades de coisas a serem vistas e organizam as visitas.

A *Simulação global*, segundo o *Diccionario de Términos Claves*, é uma técnica de aprendizagem elaborada por um grupo de pesquisadores dos anos 80 em Paris, na qual se mistura a dramatização (jogo de papéis, role playing) e a busca de ideias criativas coletivas, com a finalidade de despertar a criatividade.

Abadía (2004) afirma que a Simulação global pode ser definida como um projeto mais amplo que tenta, por meio de simulações, reconstruir na aula todos os elementos que configurem uma determinada situação real (a vida na casa de um vizinho, por exemplo) ou de ficção (a vida em outro planeta, por exemplo). Uma vez definida a situação e o cenário no qual se realizará a simulação, são repartidos os diferentes papéis e os alunos adotam um personagem durante toda a dramatização.

¹² A professora-pesquisadora optou por traduzir “*tareas*” em minúsculo por “atividades didáticas” para que não houvesse confusão em relação ao termo atividade, que esta pesquisa, pautada na Teoria da Atividade, considera toda a atividade humana.

Segundo Abadía (2004) existem diferentes formas de elaborar uma unidade didática, considerando a proposta do Enfoque Tarefas. A autora aponta a proposta de Alba e Zanon (1999: 155) como o modelo mais utilizado para a elaboração das unidades didáticas no ensino de E/LE. A seguir, apresento a sequência de planejamento proposto pelos autores:

- 1º- Escolher o tema, o âmbito ou foco de interesse que dará coerência à unidade. Essa escolha deve ser negociada com os alunos, considerando seus interesses;
- 2º- Estabelecer o produto final que os alunos deverão elaborar ao término da unidade didática, que pode ser sugerido pelo professor ou acordado com os alunos;
- 3º- Especificar e delimitar os objetivos de aprendizagem: o que será desenvolvido e os conhecimentos que serão adquiridos;
- 4º- Especificar e delimitar os conteúdos necessários para que se possa realizar o produto final. Definir os conteúdos funcionais, gramaticais, lexicais, temáticos, discursivos, socioculturais e estratégicos;
- 5º- Programar e sequenciar as atividades didáticas intermediárias (denominadas formais, de conteúdo gramatical ou possibilitadoras), assim como, as tarefas comunicativas, que possibilitarão e facilitarão a realização do produto final por parte dos alunos. Esta é a programação do processo de aprendizagem que levará à realização desse produto, conforme proposta original.

Fernandez Lopez (2001) sugere um passo a mais: a *Previsão dos materiais necessários e imprescindíveis*, como suprimento para evitar a procura de materiais durante a execução da unidade; pois, via de regra, não há tempo suficiente para essa busca após o início do trabalho com os alunos.

No Enfoque por Tarefas os conteúdos gramaticais são trabalhados de acordo com sua necessidade para que o aluno possa comunicar-se. O objetivo é o produto final, portanto, tudo gira em torno dele. O professor é mediador e deve fazer as intervenções, de acordo com as necessidades dos estudantes, que são os protagonistas das aulas. Cabe ao professor aumentar ou diminuir o grau de exigência a favor do grupo.

Para García Santa-Cecilia (1995: 57), encontrar uma fórmula que estabeleça planos pedagógicos que atendam as dimensões ‘comunicativas’ e ‘formais’ é um desafio difícil de alcançar, tanto no âmbito teórico, como no prático. Em outras palavras, até o momento, não há uma fórmula perfeita que concilie a efetiva comunicação e o ensino formal de estruturas gramaticais e lexicais. Abadía (2004) aponta que entre os materiais didáticos produzidos para o ensino de E/LE nos anos noventa, assim como, em recentes publicações, podemos encontrar materiais didáticos que tentaram unir, por meio de exercícios de fixação de estilo estrutural, os princípios do Enfoque Comunicativo, ou seja, a língua como instrumento de comunicação, à aprendizagem de estruturas gramaticais e lexicais; ou melhor, à língua como sistema. A autora levanta questões importantes: a) se o trabalho prático proposto nos materiais didáticos realmente desenvolve, de forma coerente, as dimensões comunicativas e formais; b) se a estrutura das unidades didáticas objetiva as funções comunicativas; c) se são os temas gramaticais que marcam a progressão no processo de aprendizagem.

Em outras palavras: a gramática está a serviço da comunicação ou as propostas comunicativas são pretextos para o ensino de gramática? Responder a essa pergunta só é possível mediante uma análise das propostas e materiais didáticos oferecidos para o ensino de espanhol como língua estrangeira e este não é o foco desta pesquisa.

Esta seção se propôs a apresentar a evolução dos métodos mais utilizados para o ensino de língua espanhola, como língua estrangeira, no Brasil.

1.2.1. Perspectiva de Ensino-aprendizagem com foco em Atividade Social

Diferente das propostas de ensino de idiomas pautadas no conceito de método, que envolve um conjunto de etapas de ensino previamente definidos, conforme os métodos de ensino de língua espanhola mencionados na seção anterior, esta pesquisa propõe um processo de ensino-aprendizagem, pautado na perspectiva da Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural, como pano de fundo para uma proposta de ensino-aprendizagem que, a partir de uma atividade social, considera tanto a organização do

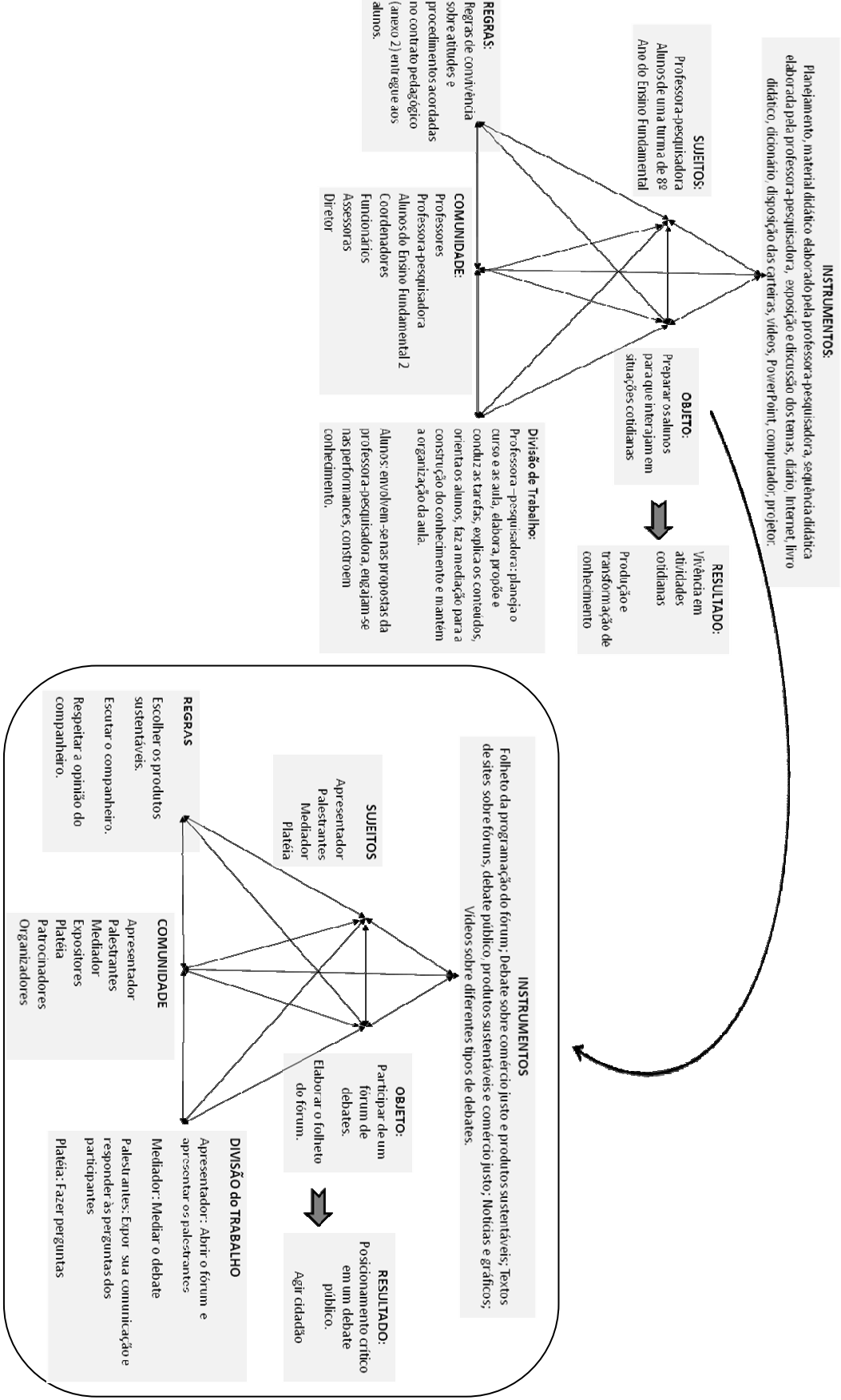
currículo, do conteúdo e do modo de ensinar, como a própria a atividade de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, o ensino-aprendizagem por meio da Atividade Social defende uma concepção de ensino-aprendizagem que considera o agir humano, a constituição do sujeito e “a vida que se vive” (Marx e Engels, 1845-46/ 2006:26).

O Grupo de Pesquisa LACE contempla uma proposta de ensino-aprendizagem como uma atividade que faz parte do agir humano, na qual o objeto de ensinar é a atividade vivida.

A figura 1 ilustra essa proposta, na qual o objeto da atividade de ensino-aprendizagem é a atividade social: Participar de um fórum de debate.

Figura 1: Representação gráfica da atividade social “Participar de um fórum de debate” como objeto da atividade de ensino-aprendizagem.



Rodrigues, P.A. 2012
Baseada na representação gráfica de Pretini e Klein-Alves (Liberali, 2009:21)

Na atividade social de ensino-aprendizagem os sujeitos eram a professora-pesquisadora e os alunos de uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental, que tinham como objetivo, a preparação dos alunos para que interagissem em situações cotidianas. A divisão de trabalho estava de acordo com a função dos sujeitos: a professora-pesquisadora era responsável pelo planejamento do curso e das aulas; a elaboração e condução das tarefas; a explicação dos conteúdos; a orientação dos alunos; a mediação para a construção do conhecimento e manutenção da organização da aula. Os alunos foram responsabilizados pelo envolvimento nas propostas da professora-pesquisadora, pelo engajamento durante as *performances* e pela construção do conhecimento coletivo.

A regras que orientaram essa atividade social foram as regras de convivência sobre atitudes e procedimentos acordadas no contrato pedagógico (anexo 2), elaborado pela equipe de professores de língua espanhola e entregue aos alunos, no início do ano letivo.

A comunidade envolvida era formada por professores do Ensino Fundamental 2, pela professora-pesquisadora, pelos alunos do Ensino Fundamental 2, pelos coordenadores, pelos funcionários, pelas assessoras e pelo diretor da unidade.

A mediação da atividade social foi feita por meio do planejamento, do material didático elaborado pela professora-pesquisadora, da sequência didática elaborada pela professora-pesquisadora, do diário de classe, da Internet, do livro didático, do dicionário bilingue (espanhol e português), da disposição das carteiras, dos vídeos selecionados pela professora-pesquisadora, pelas apresentações de tarefas em PowerPoint, pelo computador e pelo projetor.

A atividade social “Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis” foi o objeto da atividade social de ensino-aprendizagem. Nesse fórum, os alunos atuaram como apresentadores, mediadores, palestrantes e pessoas interessadas no assunto, suposta plateia. Esses sujeitos tinham como objetivo a participação nesse fórum. A divisão de trabalho foi feita de acordo com a função de cada participante: o mediador era responsável pela abertura do fórum, pela apresentação dos palestrantes, pela mediação do debate e pela interação entre palestrantes e plateia; os palestrantes eram responsáveis pela exposição e explicação

da sua comunicação. A função das pessoas que estavam na plateia era a de questionar os palestrantes.

As regras orientadoras e organizadoras dessa atividade social foram: escolher os produtos sustentáveis, escutar o companheiro e respeitar a opinião do companheiro. A comunidade envolvida estava formada pelos apresentadores, palestrantes, mediadores, expositores, organizadores, patrocinadores e pelas pessoas que estavam na plateia. Toda a atividade social foi mediada por instrumentos, na modalidade oral: o debate público e os vídeos sobre diferentes tipos de debates. Na modalidade escrita: o folheto da programação do fórum, textos de sites sobre fóruns debate público, produtos sustentáveis e comércio justo, notícias e gráficos.

No intuito de aprofundar essa discussão sobre o ensino-aprendizagem pautado por atividades sociais, a seguinte seção discute a base teórica desta pesquisa fundamentada pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

1.3. Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, conhecida pela abreviação TASCH, está pautada no materialismo-histórico-dialético (Marx e Engels, 1945) ao considerar que a atividade prática torna possível o desenvolvimento histórico-social do ser humano, assim como o seu desenvolvimento individual. Os autores defendem que a vida social é essencialmente prática, que é na práxis que os sujeitos produzem seus meios de vida e que essa produção acontece na atividade humana como um produto histórico, consequência das ações dos sujeitos na sociedade.

Schettini (2009) afirma que a filosofia marxista é o ponto de partida para o entendimento da Teoria da Atividade, pois compreende que a atividade de trabalho é condição essencial da existência humana, assim como, é responsável pela transformação do próprio homem e da sociedade. A autora acrescenta que, para Marx, o trabalho se caracteriza por dois elementos essenciais: o instrumento e a atividade coletiva, ou seja, o ser humano entra em contato com outros seres humanos por meio de atividades coletivas, que são mediadas por instrumentos. Sendo assim, o trabalho

humano é uma atividade social cooperativa, com funções divididas entre os sujeitos da atividade.

Segundo Schetini (2009), Vygotsky, ao perceber a importância do papel dos instrumentos e do trabalho na cultura humana, começa a investigar como o uso dos instrumentos e o trabalho influenciam os processos mentais humanos.

A proposta de ensino-aprendizagem, com base na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (1934/2008), Leontiev (1977/1997) e Engeström (1987, 1999), oferece uma visão para educação, na qual os alunos não são mais tratados como um simples receptores de conhecimento, mas como participantes responsáveis pela construção do conhecimento. Constituem-se como sujeitos por meio da reflexão sobre o contexto do qual fazem parte.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos e o mundo são tratados conjuntamente, ou seja, são considerados sujeitos concretos que estão situados em um tempo e em um espaço determinados e inseridos em um contexto socioeconômico-cultural-político-histórico.

Para Vygotsky (1934/2008) todos os tipos de conhecimentos precisam ser contextualizados e ensinados de acordo com as necessidades dos alunos. Sendo assim, o ponto de partida para as propostas de ensino-aprendizagem seriam as necessidades presentes no contexto sócio-histórico-cultural do aluno. Liberali (2009) entende que a TASCH (Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural) focaliza o estudo das atividades, nas quais os sujeitos estão em interação em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Para a autora, essas atividades são realizadas por participantes dispostos a atuar em favor da coletividade para alcançarem objetivos compartilhados que atendam, plena ou parcialmente, suas necessidades particulares.

Segundo Leontiev (1977/1997), um dos percussores da Teoria da Atividade, a atividade humana só existe dentro de um sistema que obedece aos sistemas de relações da sociedade, assim como, a atividade de todo o indivíduo depende de suas condições de vida e de seu lugar na sociedade. Para o autor, a vida de todo indivíduo é constituída de um sistema, ou melhor, de uma hierarquia de sucessivas atividades.

Para Leontiev (1977/1997), a atividade humana é o conjunto de ações mobilizadas por um grupo, para alcançar um objetivo. Esse conjunto de ações só pode ser considerado uma atividade, se os sujeitos, pertencentes a um determinado grupo

social, se dirigirem a um mesmo objeto previamente definido por uma necessidade. O autor afirma que o homem, sendo um ser social, realiza diferentes ações, com objetivos parciais, que o ajudam a compor o objeto da atividade. Dessa forma se constitui, historicamente, como sujeito em relações mediadas com o mundo.

Nesse panorama os estudos passam a refletir sobre as formas como um determinado grupo social alcança o seu objetivo comum e como as ações ocorrem, considerando o contexto sócio-histórico-cultural. Leontiev (1977/1997) afirma que o conceito de atividade implica o conceito do objeto da atividade. Para o autor, o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, que se revela em duas formas. Primeiro, de forma independente, ao conduzir a atividade. Segundo, como a imagem mental do objeto, ou seja, como o produto subjetivo da atividade, que carrega em si o conteúdo objetivo da atividade. Em outras palavras, o objeto da atividade impulsiona atividade.

O autor acrescenta que o que distingue uma atividade de outra é a diferença entre os seus objetos, são eles que orientam a atividade, podem estar tanto no campo material como ideológico e podem ser percebidos ou imaginados, ou seja, podem existir apenas na mente do ser humano. Para esse autor, o conceito de atividade está limitado ao conceito de motivo; portanto, não existe atividade sem motivo.

Leontiev (1981) afirma que a ligação entre motivo e objeto da atividade é histórica e se refere às relações sociais objetivas, pois é a atividade coletiva que oferece uma base objetiva para a estrutura específica da atividade individual. Em outras palavras, o motivo pode ser tanto individual como coletivo.

Segundo Leontiev (1977/1997), as ações são os componentes básicos que realizam as atividades humanas, que a ação é um processo que corresponde à noção de resultado a ser alcançado e que esse processo obedece a uma meta consciente. Para o autor, assim como o conceito de motivo está relacionado ao conceito de atividade, o conceito de meta é correlativo ao conceito de ação. Por essa razão, Leontiev explorou a ideia de metas parciais e globais, e assim, preparou o terreno para a versão expandida de atividade de Engeström.

Daniels (2003) suatenta que houve uma evolução nos modelos da teoria da atividade proposta por Vygostky, Leontiev e Engestrom. Para o autor, Vygotsky uniu os artefatos culturais às ações humanas. O trabalho de Leontiev envolveu a elaboração das noções de objeto, de meta e da importância do objeto para a análise da

motivação. Engeström foi além, ao definir a atividade como uma formação coletiva e sistêmica, que apresenta uma estrutura mediacional complexa, ou seja, não se reduz às ações com um começo e um fim definidos, e sim, como um sistema de atividade que produz ações e se realiza por meio dessas ações.

A seguir a figura 2 apresenta o modelo da atividade da primeira geração, baseada nas ideias vygotskyanas.

Figura 2: Modelo da teoria da atividade da primeira geração, baseado em Vygotsky (Daniels, 2003:114).



A figura 2 representa o pensamento de Vygotsky em relação à interação dos três vértices do triângulo. Os sujeitos, por meio de instrumentos, atingem seu objeto alcançando um resultado. O instrumento tem a função de mediar a interação entre sujeito e objeto. O ser humano cria o instrumento para uma finalidade específica, essa ferramenta leva consigo a função para a qual foi projetada, assim como o modo de utilização que lhe foi atribuído.

Vygotsky (1934/2009), baseado no ideário marxista, defende que o ser humano se transforma, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, que a origem da sua cultura e da sua história está relacionada ao trabalho, e que as relações sociais, a atividade coletiva, a criação e utilização de instrumentos se desenvolvem por meio do trabalho, buscou compreender as características do ser humano, ao assumir que o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana são os fatores que tornam o homem uma espécie diferenciada.

Assim como as ideias marxistas concebem o instrumento como mediador da atividade laboral do homem, Vygotsky concebeu os signos como instrumentos da atividade psicológica:

“A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VYGOTSKY, 1934/2009: 52).

Para Vygotsky (1934/2009), a analogia básica entre signo e instrumento se baseia em sua função mediadora.

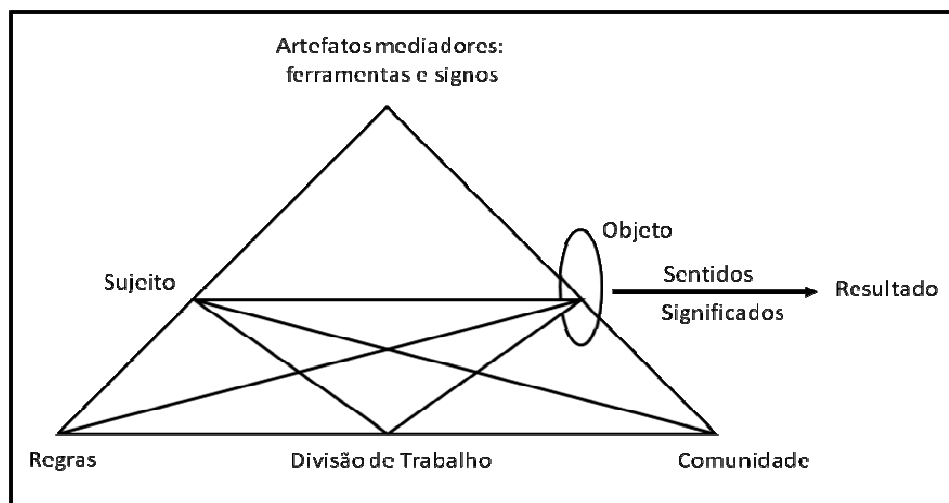
Passemos ao modelo da atividade da segunda geração desenvolvida por Engeström (1987/1999), a partir da proposta de Leontiev, ao sustentar que as metas são determinadas no percurso da atividade, ampliou a representação triangular original.

Segundo Daniels (2003), o intuito de Engeström era analisar os sistemas de atividade no nível macro da comunidade, em lugar de um nível micro que se concentra em sujeitos que agem por meio de ferramentas. Essa ampliação do triângulo vygotiskiano básico se mostra pelo acréscimo de três elementos: **comunidade**, **regras** e **divisão de trabalho**, e busca representar os elementos sociais num sistema de atividade que destaque a análise de suas interações.

Para Engeström (2002):

“a **comunidade** se refere a um grupo de pessoas que compartilham o mesmo objeto de atividade (...); a **divisão de trabalho** se refere à divisão das funções e tarefas entre os membros da comunidade (...); e as **regras** se referem aos padrões e às normas que regulam a atividade” (ENGESTRÖM, 2002:183).

Figura 3: Modelo da teoria da atividade da segunda geração. A estrutura de um sistema de atividade humano desenvolvido por Engeström (1987/1999).



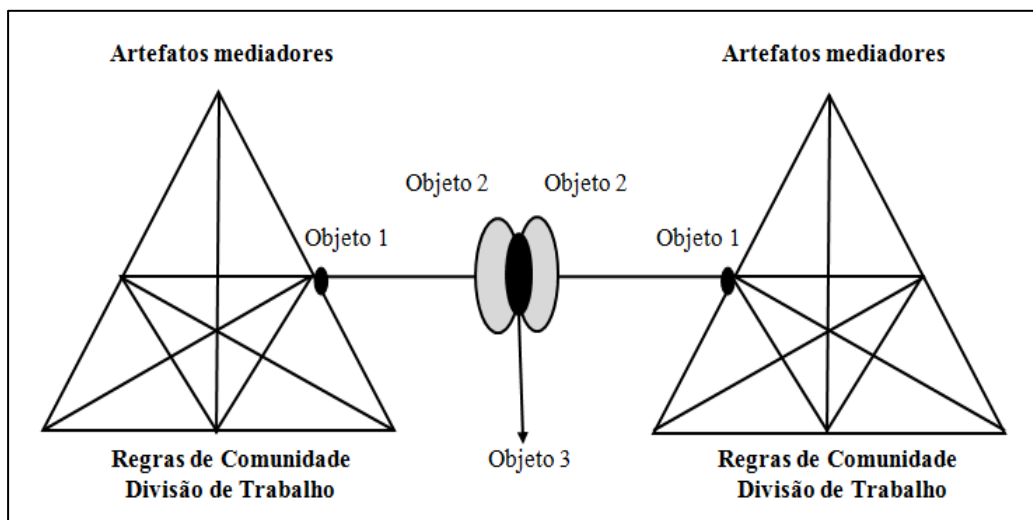
Daniels (2003) afirma que para Engeström (1987/1999), a elipse indica que as ações orientadas para o objeto, de forma explícita ou implícita, se caracterizam por ambiguidades, surpresas, interpretações, produção de sentidos e potencial para mudanças. Para Daniels (2003), o mérito de Engeström está no foco dado às inter-relações entre o sujeito individual e a sua comunidade.

Segundo Daniels (2003), o interesse maior de Engeström constitui-se do processo de transformação social, por isso ele incluiu a estrutura do mundo social na análise, que leva em consideração o conflito existente na prática social, ou seja, para Engeström (1987/1999), sujeito e ambiente são modificados pela atividade mediada.

Observemos a figura 4 que representa dois sistemas de atividade interativos como modelo mínimo, como apenas dois sistemas do que podem ser milhares de sistemas com padrões de contradições e tensão.

Para Engeström (1991) à medida que os sujeitos agem, as metas das ações são revistas e reformuladas. Para o autor, a construção e a redefinição do objeto estão relacionadas ao potencial criativo da atividade.

Figura 4: Modelo da teoria da atividade da terceira geração, baseado em Engeström (1987/1999).



Daniels (2003) afirma que Engeström (1987/1999) teoriza a atividade como:

- contextual e orientada para a compreensão de práticas locais historicamente específicas, de seus objetos, artefatos mediadores e organização social;
- baseada numa teoria dialética do conhecimento e do pensamento, focada no potencial criativo e na cognição humana; e
- uma teoria desenvolvimental, que busca explicar e influenciar mudanças qualitativas nas práticas humanas ao longo do tempo. (ENGESTRÖM, 1999)

Por esses motivos, Engeström (2002) ressalta a necessidade de uma abordagem que supere a encapsulação da aprendizagem escolar e que objetive o aprendizado sobre as coisas da vida diária. O autor sugere uma abordagem da aprendizagem por expansão, desenvolvida em seus grupos de pesquisa na Finlândia e nos Estados Unidos, que “romperia com a encapsulação da aprendizagem escolar por uma ampliação gradual do objeto e do contexto de aprendizagem” (ENGESTRÖM, 2002: 197). Para o autor, o objeto expandido da aprendizagem é formado pelo contexto da crítica, pelo contexto da descoberta e pelo contexto da aplicação dos conteúdos curriculares específicos.

O contexto da crítica possibilita que o aluno resista, questione e debata; o contexto da descoberta torna possível experimentar, modelar, simbolizar e generalizar; e, por fim, o contexto da aplicação, enfatiza a relevância social, a aplicabilidade do conhecimento, o envolvimento da comunidade e a prática guiada.

Isso implicaria uma transformação qualitativa em toda a atividade da aprendizagem escolar, se necessário uma formação de redes de aprendizagem que transcendessem os limites da instituição de ensino. Para Engeström (2002), essa transformação só é possível por meio de conteúdos curriculares particulares.

O grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), do qual a professora-pesquisadora faz parte, entende que o espaço escolar é um lugar propício a produzir e reproduzir práticas sociais e culturais que relacionem os conhecimentos científicos aos conhecimentos cotidianos.

Esse grupo de pesquisadores desenvolve uma perspectiva de organização curricular, baseada em atividades sociais (Liberali, 2009), na qual o aluno possa construir o conhecimento por meio de vivências e experiências cotidianas. Para Magalhães (2009), o trabalho com a Atividade Social favorece as práticas culturais, assim como, o uso de diferentes formas de mediação em situações de sala de aula possibilitam um desempenho real em atividades da “vida que se vive” (Marx e Engels, 2002: 26).

As aulas de língua espanhola, nas quais foram produzidos e coletados os dados desta pesquisa, constituem uma atividade humana e toda atividade humana acontece em contextos sócio-histórico-culturais.

Nesse cenário, os participantes, a professora-pesquisadora e os alunos estavam em estado de interação, em um contexto cultural determinado e historicamente dependente, a sala de aula.

Possuíam papéis sociais definidos, a professora-pesquisadora era responsável por mediar a produção de conhecimento e a manter a organização da aula; o aluno, responsável pela participação e desenvolvimento da aula, para que, em conjunto, a coletividade alcançasse um objetivo compartilhado.

O objetivo era a transformação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, por meio da vivência em atividades cotidianas, que atendessem a suas necessidades particulares, como: a formação de sujeitos comprometidos em colaborar com o mundo e com o outro; a possibilidade de atuar em diferentes contextos sociais; a oportunidade de aprender a expor suas ideias; a necessidade de ouvir as ideias dos outros e, por fim, a busca de informações que pudessem ser necessárias.

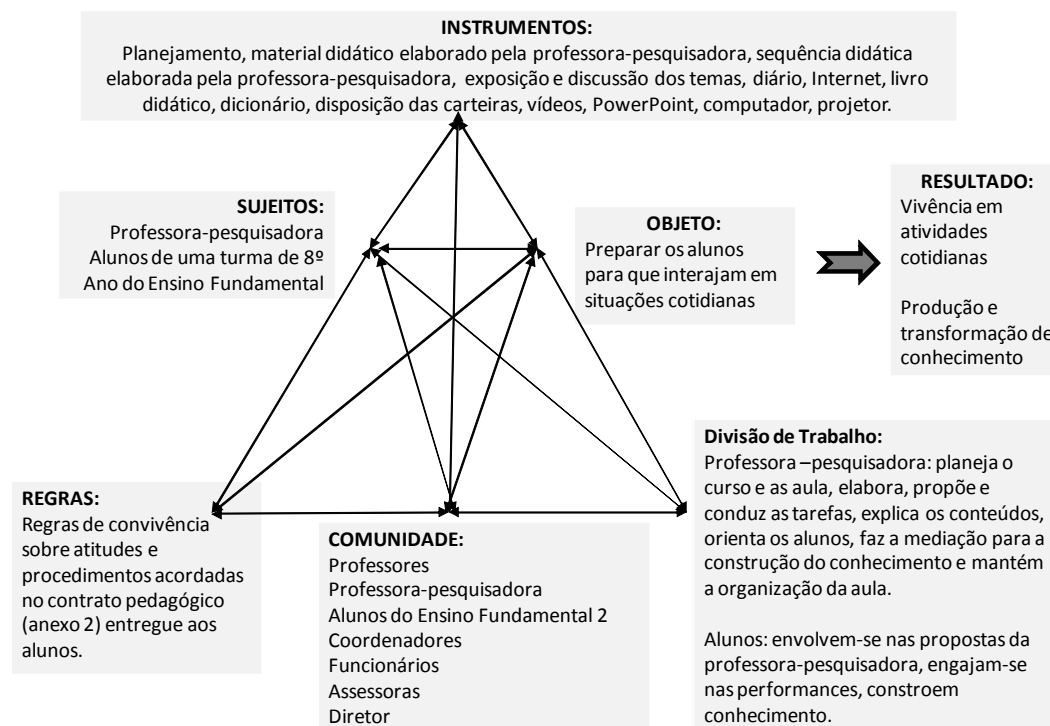
A atuação dos sujeitos se deu em favor do coletivo representado pela comunidade escolar.

O planejamento, o material didático, o contrato pedagógico, os recursos tecnológicos e a disposição das carteiras foram os instrumentos utilizados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, assim como, os discursos que permearam a prática didática.

As regras de convivência sobre atitudes e procedimentos durante a aula, acordadas no contrato pedagógico,¹³ foram as regras utilizadas para o desenvolvimento satisfatório da atividade social, a fim de preparar os alunos para que pudessem interagir em diferentes contextos, ao interpretar, expressar e negociar significados. Esse resultado é uma síntese dos objetivos presentes na Proposta Pedagógica da instituição.

A finalidade da figura que segue é ilustrar as interações entre os elementos dessa atividade social.

Figura 5: Componentes da Atividade Social: Aula de Língua Espanhola como Língua Estrangeira



Baseado no triângulo de Engeström (1999)
Rodrigues, P. A. 2012

¹³ Ver anexo 2.

As aulas de Língua Espanhola aconteceram em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, cuja comprovação sustenta-se pela presença dos aspectos sociais, culturais e históricos envolvidos.

Em relação aos aspectos sociais, podemos afirmar que os sujeitos vivenciaram experiências próprias dessa atividade, pois estavam inseridos em um contexto específico, neste caso, a sala de aula. A produção foi marcada pelas ações no grupo estabelecidas pelo espaço social.

Essa atividade estava inserida em um determinado tempo-espaço, marcado por interesses e necessidades próprios da cultura estabelecida na instituição escolar, que pode ser observada na Proposta Pedagógica que orienta as ações dos professores. Para o entendimento das relações sociais e da cultura estabelecidas é importante conhecer os aspectos históricos da atividade social: aula de língua espanhola, não só a história da instituição¹⁴, mas como cada participante dessa atividade se constituiu ao longo de sua própria história¹⁵.

Esta seção se propôs a justificar escolha da perspectiva sócio-histórico-cultural como base desta pesquisa e utilizou a aula de língua espanhola como exemplo concreto de uma atividade social determinada, na qual foi feita a coleta de dados deste estudo. A intenção não era discutir os aspectos sociais, culturais e históricos da aula, pois esse não é o foco desta pesquisa.

1.4. Atividade Social

Na perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2008), os sujeitos, inseridos em um contexto sócio-econômico-cultural-político-histórico, agem e refletem como elaboradores, criadores e transformadores do conhecimento e do mundo.

Segundo Liberali (2009), o foco da atividade social está na mediação entre os participantes e no processo de ensino-aprendizagem que se concretiza em contextos históricos, sociais e culturais. A autora acrescenta que a produção de conhecimento

¹⁴ Ver seção 2.3. Contexto da Pesquisa

¹⁵ Ver descrição dos participantes desta pesquisa na seção 2.4.

acontece na interação entre ações cotidianas e conceitos científicos (culturalmente selecionados como conteúdos a serem ensinados na escola). Essa interação pode ocorrer por meio de situações desafiadoras e mediante a descoberta de novos conceitos.

Para a autora, dessa maneira, formam-se sujeitos compromissados em colaborar com o mundo e com o outro para que atuem em diferentes contextos sociais, pois os alunos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as idéias dos seus pares, e podem buscar as informações que lhes são necessárias, e, principalmente, encontram o desejo de transformar o meio e a si mesmos.

Liberali (2009), pautada no conceito de Leontiev (1977/1997) que enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um objetivo, argumenta que o ensino-aprendizagem por meio da Atividade Social possibilita ações executadas por um grupo de pessoas para alcançarem um determinado objetivo, focalizando a satisfação das necessidades dos participantes na “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845-46/2002:26).

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem considera o aluno como um ser social com necessidades, interesses individuais e coletivos em função do momento sócio-histórico-cultural no qual vive. Sendo assim, busca desenvolver situações nas quais esses indivíduos possam atuar e interagir como se estivessem vivenciando acontecimentos reais.

Nesse panorama, as ações humanas são mediadas por instrumentos presentes em contextos sociais, consequentemente, essa forma de ensino-aprendizagem leva em consideração o contexto de produção e circulação no qual se desenvolve a atividade social.

Para tanto, se faz necessário determinar quais instrumentos são essenciais à efetiva participação dos sujeitos na atividade social e organizá-los, de tal maneira, que o aluno se aproprie desses instrumentos de forma produtiva e, assim, alcance resultados satisfatórios.

A clareza do trabalho a ser desenvolvido é de suma importância, para que o aluno perceba que as tarefas desencadeadas em sala de aula estabelecem relação com “a vida que se vive” (Marx e Engels, 1845-46/2002:26). Por esse motivo, as instruções,

tanto do professor, como do material didático, devem ser objetivas, a fim de promover a participação dos sujeitos em um ambiente colaborativo.

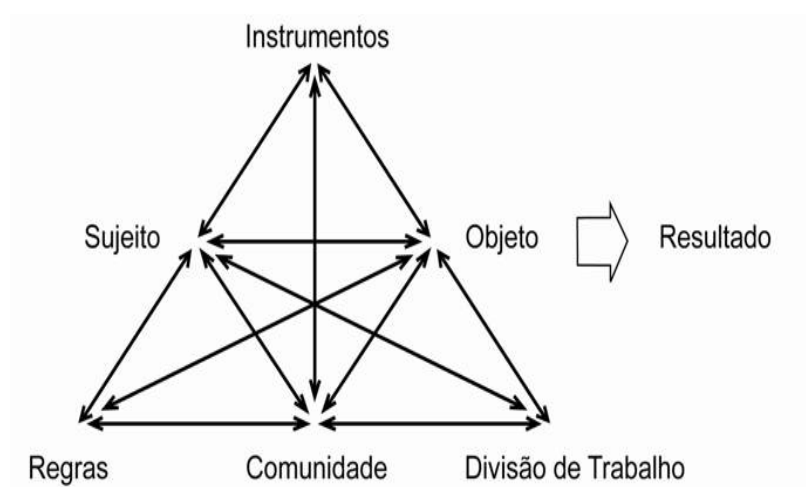
Então, como desenvolver um trabalho que busque uma maior integração entre o aluno e um ambiente que promova a colaboração visando à transformação dos sujeitos envolvidos na atividade?

Uma possível ação poderia estar presente na proposta de organização curricular por meio de atividades sociais, pois proporcionam situações que reciram atividades cotidianas para serem vivenciadas por meio de *performances*, nas quais os alunos, ao representarem diferentes papéis, possam estabelecer relações entre conhecimentos científicos e cotidianos (VYGOTSKY, 1934/2009), para realizar um *Duplo Movimento* (HEDEGAARD, 2002).

Essa perspectiva de ensino-aprendizagem envolve o levantamento das necessidades e desejos (SPINOZA, 1677/2009) da comunidade escolar, a escolha e planejamento da atividade social que será desenvolvida, a definição dos componentes da atividade (Engeström, 1987/1999) e a escolha das expectativas de aprendizagem, dos procedimentos metodológicos e dos tipos de avaliação. Essa é a proposta de organização curricular presente no livro *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira* (Liberali, 2009).

A figura a seguir faz referencia à representação gráfica proposta por Engestrom (1987/1999), que demonstra as interações entre os componentes da Atividade Social.

Figura 6: Representação gráfica elaborada por Engeström (1987/1999)



O quadro abaixo, baseado na representação gráfica de Engeström (1987/1999), retrata a forma como Liberali (2009) compreende os componentes de uma atividade.

Componentes da Atividade	
Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de Trabalho	Ações intermediárias, realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam de forma independente à satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/ instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário; revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

Quadro 1: Componentes da Atividade (Liberali, 2009:12)

A proposta de ensino-aprendizagem por meio da Atividade Social é a de orientar a organização curricular, por meio da estrutura e funcionamento de uma atividade social, estabelecendo as interações entre os componentes dessa atividade.

1.4.1. Atividade Social como Organizador Curricular

Organizar o trabalho didático requer cuidado no momento de selecionar as expectativas de aprendizagem, planejar e sequenciar as tarefas que serão realizadas pelos alunos e decidir como será avaliado o processo de aprendizagem do aluno. É importante que o professor, ao elaborar o seu planejamento, leve em consideração a proposta pedagógica da instituição de ensino da qual faz parte.

A proposta de organização curricular com base na Atividade Social pretende auxiliar o professor no momento de planejar, elaborar, sequenciar, aplicar e refletir sobre as tarefas que serão desenvolvidas pelos alunos; assim como, nas suas ações durante as aulas. Liberali (2009) sugere uma proposta de trabalho dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2008). O quadro abaixo sintetiza os pontos, indicados pela autora, que foram utilizados na organização da sequência didática desta pesquisa.

1. Definir a questão ou a ideia-guia	Considerar os princípios e os valores presentes na proposta pedagógica da instituição, assim como, a diversidade de contextos, necessidades e interesses. Buscar as necessidades dos sujeitos envolvidos na atividade de ensino-aprendizagem para traçar as bases do planejamento didático. Construir desejos (objetivos), que possam ser atingidos de forma colaborativa.
2. Delimitar o trabalho transdisciplinar	Integrar diferentes áreas em projetos e ações compartilhados e, assim, superar a divisão de conteúdos em áreas estanques.
3. Definir as expectativas	Considerar os potenciais cognitivos e os conceitos científicos e cotidianos que comporão a base daquilo que será objeto de ensino-aprendizagem. Organizar e integrar os conteúdos que serão trabalhados às situações reais, nas quais os alunos possam reconhecer, analisar e refletir sobre diversos assuntos /temas. Combinar os conhecimentos científicos selecionados aos potenciais e às necessidades dos estudantes.
4. Determinar a atividade social	Recriar as atividades da vida real e, assim, permitir a sua apropriação. Planejar, imaginar situações e representar papéis em contextos sociais diversos que, no momento, para o estudante, estão além das suas possibilidades imediatas.

5. Desenvolver procedimentos metodológicos	Desenvolver procedimentos didáticos ou estratégias que organizem o trabalho com o conteúdo durante a atividade de ensino-aprendizagem. Promover um “lócus de construção colaborativo-crítica” (MAGALHÃES, 2009), nas quais colaboração e criticidade possibilitem o desenvolvimento do aluno. Promover conflitos tanto na discussão argumentativa como nas <i>performances</i> em sala de aula, para que o estudante estabeleça uma relação científico-cotidiana, baseada no <i>duplo movimento</i> (VYGOTSKY, 1934; HEDEGAARD, 2002). Propor <i>performances</i> nas quais os sujeitos possam criar outras formas de relacionamento com eles mesmos, com os outros e com o mundo a sua volta.
6. Avaliar (Avaliação processual)	Perceber e interceder na forma como os estudantes estão participando das <i>performances</i> da vida, ou seja, como os alunos se apropriam dos instrumentos, das regras e dos papéis na divisão de trabalho, assim como, na produção dos resultados. Redirecionar as ações didáticas, quando houver necessidade.

Quadro 2: Organizador Curricular baseado em Liberali (2009)

Esta pesquisa privilegiou o papel das *performances* durante o processo de ensino-aprendizagem, por entender que, pela atuação, os alunos se apropriariam dos componentes da atividade, principalmente, em relação aos instrumentos e, dessa forma, segundo Liberali (2009), poderiam criar novas possibilidades de relacionamentos consigo mesmos, com os outros e com o mundo a sua volta.

Este estudo, pautado nas discussões realizadas pelo Grupo LACE, considera que os instrumentos da Atividade Social se encontram no imbricamento do indivíduo que age e os objetos ou as situações nas quais ele atua, sua função está na mediação entre os sujeitos e os demais componentes.

Para Liberali (2009), são os instrumentos que dão forma à atividade, que transformam os outros componentes e que por estes também são transformados. Sendo assim, ao considerar o gênero do discurso como instrumento, o Grupo de pesquisa LACE defende que os gêneros são a base para a transformação do mundo externo, das relações com outros indivíduos entrelaçados com o mundo interior do próprio sujeito, inserido em um determinado contexto de produção.

As seções seguintes discutem o papel da *Performance* e do Gênero na atividade de ensino-aprendizagem, por meio da Atividade Social.

1.4.2. Performance

A organização curricular por meio de atividades sociais prevê práticas performáticas, nas quais os alunos atuam em diferentes papéis que o aproximam de situações reais da vida cotidiana.

Liberali (2009) esclarece que a relação entre o conceito de Atividade (VYGOTSKY, 1934/2008; LEONTIEV, 1977/1997; ENGESTRÖM, 1987/1999) e o conceito de *Performance* (HOLZMAN, 2009) decorreu de discussões de estudos vygotksyanos sobre o papel do brincar na vida das crianças.

Para Vygotsky (1934/2008), o brincar, que faz parte de um plano imaginário, está relacionado à forma como as crianças participam e se apropriam da cultura de um determinado grupo social. Para o estudioso, nesse plano imaginário, os sujeitos desenvolvem a capacidade de imaginar acontecimentos, planejar e representar diferentes papéis em situações sociais diversas. Nesse sentido, Liberali (2009) baseada em Holzman (2009), considera que o indivíduo colocado a desempenhar o papel do outro, pode ir além de suas possibilidades imediatas e, assim, criar possibilidades futuras.

Newmam e Holzman (1993/2002) afirmam que Vygotsky conferiu ao brincar um lugar de grande importância em sua teoria sobre o desenvolvimento, “(...) brincar não é o aspecto predominante da infância, mas o fator primordial no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1978: 101).

Para Newmam e Holzman (1993/2002) o conceito de brincar está associado a um grande número de outros conceitos e atividades, como por exemplo: os jogos, a imaginação, a fantasia, a representação simbólica, o faz de conta, a encenação, o prazer e o divertimento. Os autores discutem três significados do brincar e o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança: (a) a brincadeira livre que, na primeira infância, envolve as atividades de faz de conta e fantasia; (b) os jogos, presentes nos anos escolares, considerados atividades mais estruturadas e regidos por regras que

representam a forma pela qual o adulto brinca, e (c) a *performance*, encenação ou desempenho teatral, comum na primeira infância e que se formaliza na fase adulta.

Vygotsky (1978) defende que o brincar, como uma situação imaginária, se baseia em regras e nem sempre é prazeroso. Newmam e Holzman (1993/2002), baseados nas ideias de Vygotsky sobre o brincar, afirmam que a importância das regras cresce com o desenvolvimento. Os autores, pautados nas ideias vygotskianas do brincar, defendem que “a situação imaginária é uma reprodução ou uma recriação de uma situação real” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002: 116). Na brincadeira, a criança se comporta de maneira diferente das situações reais por ela vivenciadas. Assim, para Newmam e Holzman (1993/2002) no campo da imaginação, a criança se liberta das coerções situacionais e, ao mesmo tempo, impõe restrições por conta própria. Em outras palavras, por meio da brincadeira a criança desenvolve possibilidades que em outras situações eram reprimidas, da mesma forma que atribui regras para que todos participem da brincadeira da mesma forma.

Os autores acrescentam que o brincar é mais uma *performance* do que uma atuação, que se difere da atuação por ser uma atividade socializada, na qual as pessoas criam novos papéis de forma consciente, com base no que já existe, para que tenham um desempenho social. Sendo assim, é por meio da *performance* que os sujeitos recriam e atuam de forma consciente em uma determinada situação.

Segundo Liberali (2009), a *performance* se organiza como uma atividade que recria as atividades da “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 2002: 26) permitindo a sua apropriação. A autora acrescenta que esse conceito de *performance* está fundamentado na discussão vygotskyana de *stage*, terminologia “usada para discutir a psicologia em termos de drama” (Liberali, 2009: 19), e é nessa concepção que os participantes atuam em situações performáticas. Para Holzman (2009), ao vivenciarem situações de *performance* em sala de aula, os alunos experimentam um constante processo de mudanças, desenvolvimento e transformação, que pode ser observado pelos professores, por eles mesmos e por seus familiares.

Holzman (2009) entende que, durante a *performance*, os sujeitos criam quem são por serem quem não são, por esse motivo desenvolvem outras formas de relacionar-se com os outros, consigo mesmos e com o mundo ao seu redor. A autora

defende o papel libertador da *performance* como uma forma de ir além de si mesmo vivenciando o papel do outro.

Em termos de ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira, esta pesquisa considera o momento da *performance* como um espaço que permite a participação ativa do aluno em situações concretas de comunicação, nas quais ele possa desenvolver habilidades orais, escritas, auditivas e de leitura em língua estrangeira.

Contudo, em termos de desenvolvimento, este estudo considera que a atuação em diversos papéis, em momentos de *performances*, possibilita que o aluno crie novas situações, reorganize o cenário, experimente algo novo, se expresse de formas variadas, se coloque no lugar do outro e veja o mundo de diferentes perspectivas. Em outras palavras, e *na* e *pela performance* que o aprendiz, ao agir além de si mesmo, pode criar possibilidades futuras que ultrapassem os muros da escola.

1.4.3. O Gênero no Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola por meio da Atividade Social

Esta seção discute a importância do gênero do discurso no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, por meio da Atividade Social.

Antes de iniciarmos essa discussão, tomemos a citação feita por Bakhtin (1979/1997) para definir gênero do discurso:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos 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, 1979/1997: 280).

Em outras palavras o enunciado é parte de um discurso, que pode ser oral ou escrito, associado ao contexto no qual foi declarado, ou seja, associa-se a uma esfera

de circulação que pertence a uma atividade humana, como por exemplo: a esfera escolar, a acadêmica ou a jornalística.

Ao afirmar que os enunciados são relativamente estáveis, o autor sugere que eles podem variar de acordo com a necessidade do enunciador. Assim como os gêneros do discurso também podem sofrer modificações de acordo com a esfera de circulação. Neste caso, os gêneros se modificam para que possam atender às necessidades da sociedade.

Um exemplo desse tipo de modificação é a preferência do e-mail em lugar da carta. A carta foi bastante utilizada como meio de comunicação entre as pessoas em um determinado contexto e atendia às necessidades da sociedade da época. Atualmente, em uma sociedade que depende da rapidez e agilidade na transmissão de informações, esse tipo de correspondência foi quase que substituída pelo e-mail. No entanto a carta não deixou de existir, o que ocorreu foi uma modernização em relação ao gênero correspondência.

Outro exemplo é a preferência do *blog*¹⁶, ao invés do diário pessoal. Em uma determinada época, os diários pessoais, como aponta o capítulo 3, das Orientações Curriculares para o ensino Médio, que tratam dos Conhecimentos de Língua Estrangeira, serviam para registrar “para sempre” os pensamentos mais íntimos das pessoas. Em contrapartida, os *blogs* na Internet são constantemente atualizados, reescritos e deixados acessíveis ao público em geral. Existe uma combinação entre a comunicação escrita e a falada, que se utiliza de uma variedade de materiais visuais, e até mesmo sonoros, que tornam o processo de comunicação mais complexo, uma vez que imagens e sons podem ser tão eloquentes quanto o texto escrito.

Considerando esse panorama, tomemos a citação de Marcuschi (2002) que amplia a definição bakhtiniana de gêneros do discurso:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002: 19).

¹⁶ Termo derivado de *weblog*, equivalente a “diário na rede” em português, que permite postar textos e imagens.

Nesta definição, o autor leva em consideração as necessidades de uma sociedade, na qual os recursos tecnológicos são essenciais à comunicação, no contexto da chamada modernidade atual.

Retomando Bakhtin (1979/1997), o enunciado reflete as condições específicas e a finalidade de cada uma das esferas da atividade humana. Logo, cada esfera possui gêneros que visam seu propósito e, dessa forma, os gêneros determinam o enunciado que revela as condições de sua esfera discursiva. Para o autor, o enunciado apresenta conteúdo temático, estilo e construção composicional que se funde indissolivelmente no todo do enunciado e são marcados pela especificidade da esfera de comunicação. Os três elementos são interdependentes das condições específicas e dos objetivos de cada esfera da atividade humana.

Faraco (2009) afirma que a noção de gênero serve como uma unidade de classificação que reúne objetos diferentes com base em traços comuns. O autor acrescenta que para Bakhtin (1979/1997) os gêneros do discurso e as atividades são mutuamente constitutivos, sendo assim, o agir humano não se dá de modo independente da interação e nem o dizer ocorre fora do agir.

Nesse sentido, o conteúdo temático se refere ao assunto tratado pelo enunciado, ou seja, é a mensagem transmitida pelo enunciador, como aponta Cristovão (2001). Circunscreve-se no conjunto de informações apresentadas no texto.

A construção composicional, segundo Bakhtin (1979/1997) se reporta à estrutura formal do enunciado, ao tipo de estruturação e de conclusão de um todo, ao tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal. Em outras palavras, a construção composicional do gênero corresponde à organização textual e a relação entre locutor e interlocutor, o que permite o reconhecimento do gênero e a finalidade de cada esfera da atividade humana.

Bakhtin (1979/1997) afirma que o estilo reflete a individualidade do enunciador, está vinculado às unidades temáticas determinadas e se refere aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. O estilo tem como finalidade o destinatário, que segundo Severo (2011) pode ser afetado por outras variáveis, como as relações dialógicas entre os enunciados, entre os sujeitos e entre os sujeitos e mundo.

Para Bakhtin (1979/1997) aprender a falar é aprender a estruturar enunciados; por esse motivo, o autor enfatiza os gêneros do discurso e a interação entre locutor e receptor. Notamos essa importância em sua citação:

é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita (BAKHTIN, 1979/1997: 327).

Como resultado da diversidade e da infinidade de relações sociais presentes na vida humana, Bakhtin (1979/ 1997) ressalta a heterogeneidade dos gêneros do discurso, tanto orais como escritos, e divide-os em dois tipos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexo).

Os gêneros primários são considerados pelo autor os diálogos orais da vida cotidiana, por exemplo: a conversa familiar, sociopolítica, filosófica, das reuniões sociais e de círculos de amigos. Esses gêneros primários são realizados em situações de comunicação verbal espontânea, sem elaboração, quando há uma comunicação imediata entre os interlocutores.

Para Bakhtin (1979/ 1997) os gêneros secundários são os gêneros mais complexos, como os romances, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, e aparecem em circunstâncias nas quais há uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente no que se refere à escrita artística, científica e sociopolítica. O autor também afirma que:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (...) (BAKHTIN, 1979/1997: 281)

No caso do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, Liberali (2009) defende que a participação dos sujeitos, em qualquer atividade humana de qualquer esfera de circulação, deve considerar a integração entre os gêneros primários e os gêneros secundários que compõem a atividade social.

Dessa forma, os gêneros do discurso definem a atuação dos sujeitos em uma determinada atividade social, pois segundo Faraco (2009) eles cumprem funções sócio-cognitivas indispensáveis e, pela sua estabilidade, organizam as atividades, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade e nos ajudam a entender as

ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações. Em outras palavras, os sujeitos interagem por meio dos gêneros presentes na sociedade, na qual estão inseridos. Isto só é possível se os sujeitos reconhecerem e utilizarem os gêneros necessários à interação de forma adequada.

Deste modo, esta investigação entende que a questão do gênero do discurso é muito importante dentro da perspectiva de ensino-aprendizagem com base na Atividade Social, pois é essencial desenvolver as habilidades de reconhecimento e de utilização dos gêneros.

Para tanto, esta pesquisa se pauta nos estudos de Dolz e Scheneuwly (2004/2010). Os autores sustentam que uma visão diferenciada sobre as noções de gêneros no cenário escolar, contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos orais e escritos. Esses autores consideram que o trabalho com gênero deve estar conectado às questões relacionadas à leitura e compreensão do texto e não apenas às questões gramaticais.

Nos materiais didáticos de E/LE baseados nos Método Tradicional, Direto, Audiolingual, Ncional-Funcional e Enfoque por Tarefas, conforme apresentação desses métodos na seção 1.2. Panorama do Ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira no Brasil, o trabalho com textos - como pretexto, aparece desconectado das questões relacionadas à leitura e compreensão do texto, muitas vezes abordam apenas questões gramaticais e, por não apresentarem nenhuma reflexão aprofundada sobre o tipo de gênero, como por exemplo, sua função e suas principais características, o resultado pode ser a limitação da criatividade dos alunos.

A preocupação na formação de sujeitos criativos está presente nas pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004/2010), teóricos dedicados ao estudo de gêneros textuais e orais em língua materna. Os autores defendem que as questões relacionadas a esses gêneros são um processo de reconhecimento, por parte dos falantes, tanto dos aspectos linguísticos, como de identificação e produção de variados tipos de textos, a fim de que desenvolvam, gradativamente, habilidades que resultem em uma produção competente de diferentes tipos de gêneros, em sua língua materna. Para os autores,

esse processo pressupõe a atuação dos sujeitos na construção de *sentidos*¹⁷ em relação a esse tema.

Retomando a discussão anterior na seção 1.4. Atividade Social, o propósito do ensino-aprendizagem por meio de atividades sociais é a de que o aluno construa o conhecimento por meio de vivências em atividades cotidianas que desencadeiem sua reflexão crítica em relação às tarefas que serão desenvolvidas em sala de aula, e que possivelmente serão vivenciadas ou multiplicadas em outros momentos de sua vida. Liberali (2009) entende que nessa visão de ensino-aprendizagem, os gêneros permitem o desenvolvimento da atividade social, pois o foco recai sobre como produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação do sujeito em atividades cotidianas.

Nesse panorama, os gêneros assumem uma posição central, pois possibilitam o agir dos sujeitos na atividade social, uma vez que o objetivo não é mais o texto oral ou escrito para o professor, mas na construção de uma atividade social em relação com uma diversidade de interlocutores. Dessa forma, o aluno, ao produzir um texto oral ou escrito, assume diferentes posições com diferentes intenções que se destinam a diferentes interlocutores.

Para tal, se faz necessário que o aprendiz compreenda o sistema de gêneros que compõem a atividade social. Segundo Bakhtin (1979/1997), falamos e escrevemos em gêneros, são eles que orientam o nosso dizer e, conseqüentemente, só aprendemos a dizer quando incorporamos essas formas típicas, como partes integrantes de uma mesma atividade.

Na perspectiva de ensino-aprendizagem por meio de atividades sociais, os gêneros são determinantes para o desempenho satisfatório dos sujeitos em diferentes esferas da vida humana, pois apresentam características próprias com funções sociais específicas.

Na proposta do gênero do discurso como aspecto essencial no ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, por meio da Atividade Social, um texto deixa de ser apenas um pretexto para a compreensão das estruturas linguísticas da língua espanhola; ao contrário, passa a exercer uma função que possibilita a ação do sujeito em direção ao objeto da atividade humana. Segundo

¹⁷ Termo utilizado por Vygotsky.

Liberali (2009) os gêneros assumem uma posição central, pois são considerados meios pelos quais os sujeitos participam da atividade social.

Esse paradigma de ensino-aprendizagem propicia ao estudante o desenvolvimento da interpretação, expressão e negociação de *significados*¹⁸ que podem ir além dos aspectos gramaticais, pois trabalha com aspectos sociolinguísticos, discursivos e estratégicos.

No modelo proposto por Canale e Sawin (1983), citado na seção 1.2. Panorama do Ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira no Brasil, os aspectos gramaticais estão vinculados ao domínio da gramática, já os sociolinguísticos envolvem o uso apropriado da língua em um contexto social determinado, no qual ocorre a comunicação. Os aspectos discursivos englobam a relação entre os elementos da mensagem e demais características do discurso e, por fim, os estratégicos se referem ao domínio de estratégias de comunicação que suprem carências em relação aos outros aspectos.

Dolz e Schneuwly (2004/2010) propõem a ideia de que o gênero pode ser usado como meio de articulação entre práticas sociais e objetivos didáticos, em particular, no ensino da produção de textos orais e escritos. Ao discutirem a noção de gênero em relação às práticas de linguagem, os autores afirmam que as práticas de linguagem abrangem dimensões sociais, cognitivas e linguísticas em relação ao funcionamento da linguagem em uma determinada situação de comunicação. Neste sentido, podemos considerar que na proposta desses autores é indispensável o desenvolvimento dos quatro aspectos supracitados.

A atividade social desenvolvida pelos participantes desta pesquisa foi *a participação em um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis*. Dolz e Schneuwly (2004/2010) defendem que o debate proporciona: (a) o aprofundamento dos conhecimentos, (b) a exploração de opiniões controversas, (c) o desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, (d) a construção de novas significações, (e) a apreensão dos outros e (f) a transformação de atitudes, de valores e de normas. Para os autores, o desenvolvimento de argumentos e de modalização de enunciados, possibilita que cada sujeito, por meio do debate, possa intervir livremente, assim como, introduzir novos temas, respeitar a palavra dos outros e

¹⁸ Termo utilizado por Vygotsky

integrar a palavra do outro no seu próprio discurso. E, finalizam afirmando que o debate permite o desenvolvimento de capacidades de linguagem essenciais, particularmente as capacidades argumentativas.

Entendemos que o debate propicia ao aprendiz o desenvolvimento da argumentação, que pode conduzir os alunos a assunção de uma posição crítica em relação ao seu entorno, pois possibilitam a exploração de opiniões controversas, o desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos. Essas ações realizadas em pares ou em grupos podem proporcionar autorreflexão e transformação de atitudes por parte dos participantes do debate.

Esta pesquisa sugere uma proposta de debate público, inserida em uma esfera acadêmica, na qual o trabalho didático englobe:

- a) O contexto de produção da atividade social;
- b) O contexto de produção dos gêneros selecionados;
- c) A organização textual desses gêneros;
- d) Os aspectos linguísticos necessários a sua compreensão;
- e) A produção dos gêneros enfocados.

Desse modo, como afirma Meaney (2012) se faz necessário compreender o sistema de gêneros que, articulados, estão presentes na atividade social e, em seguida, definir quais gêneros serão objetos de estudo, pois, dada a sua complexidade, não seria possível focar a sua totalidade. Em outras palavras, após a definição da atividade social a ser desenvolvida, cabe ao professor, no momento do planejamento, delimitar quais gêneros serão trabalhados, dentre eles, quais deverão ser produzidos pelos alunos (gêneros focais) e quais servirão de apoio aos gêneros focados.

Esta pesquisa focalizou dois gêneros na modalidade oral: o gênero secundário debate público sobre comércio justo e produtos sustentáveis; e o gênero primário saudação e apresentação dos componentes da mesa do debate. Neste caso, o objeto estudado foi a estrutura de um debate público acadêmico, para que os alunos pudessem realizá-lo de modo mais próximo possível de uma situação real.

Os gêneros, na modalidade escrita, que apoiaram, ou seja, auxiliaram a discussão por meio de informações sobre o assunto discutido foram textos de Internet

a respeito do que é um fórum e o que é um debate e como se organiza uma argumentação, bem como a respeito de comércio justo e produtos sustentáveis.

O gênero produzido na modalidade escrita foi o folheto da programação do fórum para a divulgação do fórum. Para tal finalidade, foram trabalhados diversos tipos de folhetos para que os alunos, ao identificarem os elementos de um folheto, assim como a sua organização textual, pudessem produzir o folheto do fórum de debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis.

Dolz, Noverra e Scheneuwly (2004/2010) ressaltam que cada gênero de texto, por apresentar características distintas, requer um ensino adaptado. Por esse motivo, sugerem um agrupamento, que não pode ser estanque, considerando os diferentes níveis de operações de linguagem. Para os autores, os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de possíveis transferências, como por exemplo: os tempos verbais que não são os mesmos em que se relata a respeito de uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para o uso de um objeto industrializado.

Os agrupamentos são “um instrumento fundado teoricamente que podem resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão.” (Dolz, Noverra e Scheneuwly, 2004/2010).

Durante o planejamento do curso de E/LE, foco desta pesquisa, esses agrupamentos facilitaram a escolha dos gêneros que seriam produzidos pelos alunos, de forma que tais gêneros fossem trabalhados progressivamente, para que os alunos tomassem consciência daquilo que estavam produzindo, pois segundo Bakhtin e Voloshinov (2006) a consciência humana adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.

Sendo assim, retomemos a forma de agrupamento proposto por Dolz, Noverra e Scheneuwly (2004/2010) que, ao considerarem a tradição didática da escola, sugerem que os agrupamentos se remetam a três critérios essenciais do ponto de vista da construção de progressões:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);

2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagens dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010: 101).

A seguir, a proposta de agrupamento dos gêneros segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010: 102):

ASPECTOS TIPOLOGICOS		
Domínios sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Escritos e Orais
Cultura literária ficcional	NARRAR Mímeses da ação através da criação da intriga no domínio verossímil.	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização das ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de uma viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Entrevista de especialista Artigo ou verbete de enciclopédia Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamento.	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 3 – Aspectos tipológicos para agrupamento de gêneros segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010: 102).

Durante o planejamento da sequência didática e elaboração do material didático, a professora-pesquisadora levou em consideração os aspectos tipológicos presente no gênero, na modalidade oral, debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis. O quadro a seguir, baseado no quadro anterior, apresenta as escolhas da professora-pesquisadora:

ASPECTOS TIPOLOGICOS		
Domínios sociais de Comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Escritos e Orais
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	Diálogo argumentativo Debate regado
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Comunicação oral

Quadro 4 – Aspectos tipológicos, sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010: 102), com as escolhas da professora-pesquisadora.

Consideramos que os agrupamentos auxiliam na identificação da organização textual dos gêneros, assim como, dos aspectos linguísticos necessários a sua compreensão, para que tais gêneros possam ser usados de forma correta durante as *performances* realizadas pelos alunos. O quadro abaixo exemplifica o planejamento da sequência didática elaborada pela professora-pesquisadora.

Organização Textual	Aspectos linguísticos
ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	Marcadores argumentativos; Expressões de opinião (expressar acordo e desacordo); Introduzir um tema; Mudar de tema; Referir-se ao que já foi dito.
EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Advérbios sequenciais Marcadores temporais Comparativos

Quadro 5 – Recorte do planejamento da sequência didática elaborada pela professora-pesquisadora

Esta seção, pautada nas teorias de Bakhtin sobre gênero do discurso e nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly que abordam gêneros textuais e orais, discutiu o papel do gênero na atividade de ensino-aprendizagem, por meio da Atividade Social, como uma forma pela qual o aluno possa avançar em relação ao processo de uso da língua espanhola.

1.4.3.1. Debate Público

Dolz e Shhneuwly (2010) defendem uma proposta de ensino-aprendizagem do gênero do discurso debate público na modalidade oral, assim como, das capacidades de argumentação dos alunos. Para os autores, o debate desempenha um papel importante em nossa sociedade e, portanto, se faz necessário seu ensino na escola, na qual faz parte dos objetivos desenvolver a capacidade para defender, oralmente ou por escrito, um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta.

Os autores acrescentam que esse gênero pertence à modalidade oral (isso não significa que a escrita esteja totalmente ausente) e incluem um conjunto de capacidades que podem ser privilegiadas nessa forma de comunicação, como: a gestão da palavra entre os participantes, a escuta do outro e a retomada de seu discurso em suas próprias intervenções.

Segundo Dolz e Shhneuwly (2010), o debate pode desenvolver capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico, por exemplo: técnicas de retomada do discurso do outro e marcas de refutação; como do ponto de vista cognitivo, por exemplo, a capacidade crítica; assim como, do ponto de vista individual, como a capacidade de se situar, de tomar posição e da construção da identidade. Os autores sustentam que se trata de um gênero relativamente bem definido, do qual os alunos podem ter conhecimento sobre o qual podem se apoiar.

Dolz e Shhneuwly (2010) definem três formas de debate que podem ser trabalhados em sala de aula:

O debate de opinião de fundo controverso, que se refere a crenças de opiniões, visando uma colocação em comum de diversas posições, com a finalidade de

influenciar a posição do outro; assim como, fortalecer ou modificar a sua própria posição. Nesse sentido, o debate de opinião é um meio de compreender um assunto controverso por seus diferentes aspectos, moldar uma opinião, ou mesmo, transformá-la.

O *debate deliberativo*, no qual a argumentação visa uma tomada de decisão, se faz necessário, quando existem escolhas ou interesses opostos. Esse debate é entendido como uma explicitação e negociação dos motivos de cada um. Possibilita um traçado de soluções originais, que antes pertenciam a posições opostas.

O *debate para resolução de problemas* parte da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou mesmo, do não-saberes ou dos saberes parciais. Nesse caso, a solução existe, mas não é conhecida e, por esse motivo, precisa ser elaborada coletivamente, explorando as contribuições de cada participante. Nesse tipo de debate é possível aumentar a capacidade dos alunos em relação à gestão da busca de soluções. Ao formular as suas soluções e escutar as dos outros o aluno pode se beneficiar dos saberes distribuídos no grupo de debatedores.

Para finalizar, Dolz e Shhneuwly (2010) sustentam que o debate público pode ser um lugar de construção interativa de opiniões, de conhecimento e de ações, que impulsionam um desenvolvimento coletivo e democrático.

Como já foi dito na introdução, em consonância com a Proposta Pedagógica e a perspectiva de ensino-aprendizagem com base na Atividade Social, o planejamento das aulas de língua espanhola, norteado pelo Eixo Temático da Série apresentada por meio da pergunta: “Como é possível conciliar desenvolvimento e conservação?” visava proporcionar a integração das diversas áreas do conhecimento.

A seção seguinte discute essa integração por meio da transdisciplinaridade, assim como, os temas transversais como norteadores de um planejamento que almeja a articulação de conteúdos.

1.4.4. Temas Transversais: A transdisciplinaridade integrando as diversas áreas do conhecimento

Esta seção se inicia com o estudo da importância dos temas transversais como norteadores da organização dos planejamentos das diversas áreas do conhecimento. Em seguida, discute o conceito de transdisciplinaridade, dentro da perspectiva de ensino-aprendizagem por meio da Atividade Social. Finaliza a discussão com a proposta de um trabalho transdisciplinar capaz de contemplar a integração de diversas áreas do conhecimento.

Os temas transversais, segundo a Proposta Pedagógica da instituição na qual foi realizada esta pesquisa, visam promover discussões que aproximem o educando de problemas reais, que podem estar presentes no seu cotidiano. Seu objetivo é articular os conhecimentos e as expectativas de aprendizagem das diferentes disciplinas, interligando-os aos valores da instituição da escola com a finalidade de construir novos conhecimentos. Essa articulação possibilita que o estudante entre em contato com uma forma de aprendizado expressiva à apropriação do conhecimento.

Yus (2002) acredita que a socialização é função da escola e por esse motivo pode provocar a reconstrução dos conhecimentos e das atitudes que os alunos adquirem nas práticas sociais de sua vida extraescolar. Para o autor, é fundamental que se construa uma ponte, que possa unir a cultura acadêmica à cultura comum. Segundo o autor, o ideal seria provocar nos alunos ações práticas e criadoras que incidam positivamente na cultura da comunidade na qual estão inseridos.

Nessa visão, Yus (2002) defende que os conteúdos disciplinares podem ser considerados ferramentas valiosas que auxiliam a compreensão da realidade social e a reconstrução crítica de conceitos e comportamentos. No entanto, essas ferramentas só podem ser plenamente compreendidas, mediante o uso prático durante a análise e compreensão de problemas reais, com o intuito de relacionar os conceitos cotidianos aos conceitos científicos.

Sendo assim, Yus (2002) propõe um sistema de temas transversais que podem estabelecer relações entre diferentes temas, a partir do qual possam ser traçados diferentes caminhos, em função dos critérios adotados em cada escola, de forma que admitam a inserção de novos temas.

Na análise do autor, a concepção de transversalidade traz consigo uma complexidade estrutural necessária na organização dos conteúdos. Isso acontece porque os temas transversais:

- Não tem lugar preciso nem no espaço (em disciplinas ou áreas específicas) nem no tempo (cursos ou níveis educacionais determinados).
- Podem funcionar como eixos organizadores dos conteúdos disciplinares, ou ainda fazer parte de todas as áreas curriculares com aspectos valiosos da vida social.
- Fazem com que sua realização efetiva leve a importantes modificações na organização escolar, seja no âmbito dos conteúdos, nos horários, na participação da comunidade educativa ou na estrutura compartimentada pelas especialidades.
- São temas que, apesar de estarem organizados em função de sua finalidade principal, necessitam de uma epistemologia própria, nutrindo-se fundamentalmente do conhecimento científico, filosófico e moral de uma determinada cultura. (YUS, 2002: 37)

Nessa proposta todos os saberes são igualmente importantes e cabe à escola o desafio de articulá-los de modo que o aluno possa desenvolver habilidades como: compreender, analisar, avaliar e criticar as relações existentes entre os conhecimentos. Essas habilidades contribuem para o seu desenvolvimento e o transformam em um ser socialmente participativo.

A proposta de organização curricular, pautada na perspectiva de ensino-aprendizagem com base na Atividade Social, permite a articulação das diversas áreas do conhecimento. Segundo Liberali (2009), a discussão transdisciplinar propõe uma visão que pode superar a divisão de conteúdos em áreas estanques. A autora sugere que as diferentes áreas do conhecimento se integrem em projetos e ações compartilhadas.

O prefixo “trans”, segundo Nicolescu (1999), indica aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Em outras palavras, o conhecimento não faz parte de uma determinada disciplina, ao contrário, ele está presente, perpassa e vai além de todas as áreas. Seu objetivo é compreender o mundo, ao ressaltar a importância da unidade do conhecimento. Essa perspectiva se opõe ao paradigma tradicional que apresenta uma visão de conhecimento fragmentada, reducionista, linear e impessoal.

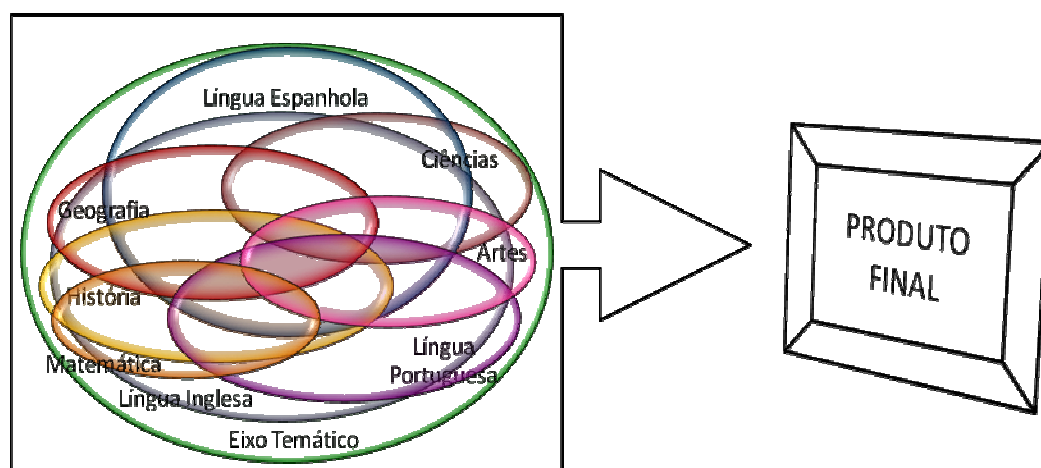
Santos (2009) afirma que a teoria da transdisciplinaridade, sistematizada por Nicolescu (1999), surgiu em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalização econômica impôs para o século XXI e propõe a religação dos saberes compartimentalizados em disciplinas estanques. A autora entende que o trabalho transdisciplinar “encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das ideias” (SANTOS, 2009: 26). Sendo assim, os alunos constroem o conhecimento em situações de maior envolvimento.

Para essa autora, o trabalho com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais valoriza a aprendizagem, ao tecer relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Esse paradigma rompe com a linearidade, ao considerar a produção de conhecimento como um sistema complexo e que os saberes não pertencem mais a uma determinada disciplina.

Portanto, esta pesquisa considera que o trabalho com temas transversais, proposto pela instituição na qual foi realizado este estudo, relacionado à ideia de Liberali (2009) de articulação das disciplinas que, na visão transdisciplinar, pode resgatar as relações existentes entre os conhecimentos e, assim, proporcionar a articulação desses conhecimentos nas diversas disciplinas, a fim de promover um trabalho integrado direcionado a um produto final.

A figura a seguir ilustra essa proposta de trabalho.

Figura 7: O trabalho com Temas Transversais: a transdisciplinaridade integrando as diversas áreas do conhecimento.



Rodrigues, P. A. 2012

Ao promover a articulação do conhecimento em diferentes disciplinas criam-se situações de ensino-aprendizagem que promovem o desenvolvimento do aluno, tanto no aspecto individual como no coletivo. Isso pode resultar em um ambiente escolar no qual exista respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

Nesse contexto, podemos encontrar caminhos que possibilitem a ressignificação das relações humanas, tanto na escola como na vida em sociedade, pois saber conviver é um fator fundamental para a formação de cidadãos em uma sociedade que almeja justiça e democracia.

Alfayete (2002) defende uma educação mais humanizada e comprometida em conciliar ciência e humanismo. O autor discute que os problemas com os quais a escola deveria comprometer-se surgem das constantes mudanças da nossa sociedade, originadas pelo pluralismo e pela diversidade e que, por outro lado, as mudanças nos alunos são motivadas pelas diversas formas de comportamento diante dos diferentes conflitos sociais.

Nessa direção, a instituição de ensino poderia optar por temas transversais relacionados com a vida real dos estudantes, temas que partam de situações problemas presentes em seu cotidiano com o intuito de que eles se envolvam nas discussões e busquem respostas aceitáveis.

Tais procedimentos estimulariam o aluno a perceber a interação entre as disciplinas e o conteúdo escolar de modo relacionado à sua vivência, o que pode resultar no aumento da sua motivação e da sua participação em discussões visando a busca de soluções e resolução de conflitos.

O objetivo do trabalho transdisciplinar é integrar toda a comunidade escolar formada por alunos, professores, equipe diretiva, funcionários e pais, a fim de que esses sujeitos participem da construção do conhecimento.

A proposta desta pesquisa, ao desenvolver a atividade social “Participar de um fórum de debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis” consistia em estabelecer parcerias com professores de diferentes áreas, com o intuito de trabalhar conteúdos de forma integrada, e assim, promover situações que demandassem um autorreconhecimento crítico por parte dos alunos, que se poderiam reconhecer como seres atuantes e responsáveis na sociedade a que pertencem.

1. 5. Conceitos Vygotskianos e a Atividade de Ensino-aprendizagem

Esta seção apresenta três conceitos vygotskianos que se destacam na atividade de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Inicialmente, estabelece uma relação entre as **Funções Mentais Superiores** e o desenvolvimento do aluno. Em seguida, discute o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** pela visão do grupo de pesquisa LACE da PUC/SP. E, finalmente, estende essa discussão em direção ao conceito de **Duplo Movimento**. Esses três conceitos foram utilizados como categorias de interpretação.

1.5.1. Funções Mentais Superiores

Vygotsky (1934/ 2009) afirma que as funções mentais inferiores como atenção, concentração e memória são naturais, nascemos com elas e as funções mentais superiores, como pensamento, linguagem, atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos, diferenciam os homens dos animais. Para o autor, as funções mentais superiores têm origem nas relações reais entre indivíduos humanos. Sendo assim, podemos concluir que essas funções procedem de processos sociais, mediados por diferentes atividades, que ocorrem em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Segundo Vygotsky (1934/ 2009), a fala possui um papel fundamental na organização das funções psicológicas superiores.

Cardoso (2009) afirma que tais funções pressupõem o desenvolvimento de um processo de reconstrução interna que parte de operações externas, no qual Vygotsky nomeou de *internalização*¹⁹, e que é responsável pela formação da consciência (Wertch e Smolka, 1993; Bronckart, 1993; Schneuwly 1994a; Magalhães, 1990 apud CARDOSO, 2009). Para Cardoso (2009), nessa perspectiva, desenvolvimento é visto como um processo de construção que depende da aprendizagem durante as interações sociais. No caso desta pesquisa, o desenvolvimento do processo de

¹⁹ Grifo da autora.

construção de conhecimento ocorreu por meio das interações entre os participantes (professora-pesquisadora e alunos) durante as aulas de Língua Espanhola.

Por serem processos culturalmente desenvolvidos, as funções mentais superiores são determinadas pelo contexto sócio-histórico-cultural. Segundo Schettini (2009), pessoas de diferentes culturas apresentam processos psicológicos superiores distintos. Portanto, tais processos são vistos como parte da cultura na qual o indivíduo está inserido. A autora acrescenta que esses processos se constituem por meio da contribuição da mediação gerada pelas interações sociais, e que são entendidos como elemento formador e construtor durante o processo de desenvolvimento. Sendo assim, para a autora, é pela e na atividade humana que o sujeito interage com outros sujeitos e com o mundo, traz sua historicidade, utiliza instrumentos mediadores que possuem uma representação interna, que é externalizada por meio da linguagem.

Para Vygotsky (1934/ 2009) a escola formal é o ambiente mais favorável para o desenvolvimento das funções mentais superiores, pois proporciona condições para que o aluno construa o conhecimento, a partir de instrumentos disponibilizados pelos professores.

Nessa perspectiva, o professor é o responsável tanto pela mediação entre os alunos durante as atividades desenvolvidas, como pela elaboração de tarefas (instrumentos) que funcionem como mediadores na interação entre os aprendizes²⁰ e que, principalmente, possibilitem situações de ensino-aprendizagem, nas quais o aluno possa reconhecer, analisar e refletir sobre uma determinada questão, para solucionar problemas.

Para este estudo foram elaboradas, pela professora-pesquisadora, tarefas, presentes no material didático, que possibilitassem situações de interação entre os aprendizes. Essas experiências vivenciadas pelos participantes viabilizaram a produção e análise dos dados desta pesquisa.

²⁰ Esta pesquisa considera aprendizes os alunos e a professora-pesquisadora.

1.5.2. Zona de Desenvolvimento Proximal

Esta pesquisa utiliza a definição de zona de desenvolvimento proximal (ZPD²¹), elaborado pelo grupo LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), como uma categoria de interpretação. Para uma parte desse grupo de pesquisadores a ZPD é “um movimento ecológico-colaborativo de transformação mútua e contínua do que somos, no que nos tornamos.”²²

Para que possamos entender essa concepção é preciso conhecer o caminho percorrido por esse grupo de pesquisadores, como demonstrou Mello Freire (2010) em sua dissertação de mestrado. A definição supracitada partiu do conceito de ZPD de Vygotsky, discutido e utilizado por muitos pesquisadores, que diz:

a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY 1934/2009, p. 97)

Vygotsky (1934/2009) sustenta que a ZPD define as funções mentais que ainda não amadureceram, que no momento estão em estado embrionário em processo de maturação, e, futuramente, amadurecerão. Segundo o autor, aquilo que a criança faz com ajuda hoje, ela fará sozinha no futuro.

Depois de ampla discussão sobre as ideias de Vygotsky, o grupo LACE caminhou em direção à ampliação discutida por Newman e Holzman (1993/2002). Os estudiosos compreendem esse conceito como o espaço entre o “ser” e o “tornar-se”, no qual o foco recai sobre o desenvolvimento de todos os participantes na atividade. Em outras palavras, ao construírem espaços (zonas) entre quem são e em quem estão se tornando, o sujeito poderá fazer coisas cuja forma ainda não domina, podendo ir além de si mesmo. Para Holzman (2002) A ZPD é a distância entre ser e tornar-se, que se manifesta em mudança constante.

²¹ Abreviação do termo em inglês Zone of Proximal Development.

²² Definição desenvolvida coletivamente em 25 de novembro de 2009, pelos alunos e professora, durante a aula da disciplina de pós-graduação “Sala de aula, linguagem, emoção e atividade”, ministrada no LAEL/PUC-SP pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali.

Por fim, esse trajeto culmina na discussão de Magalhães (2009: 70) que define ZPD como um “locus de construção colaborativo-crítica”, no qual todos os participantes colaboram na discussão da relação dialética entre teoria e prática. Importante lembrar que a ZPD é constitutiva da relação humana, portanto, quando duas pessoas entram em contato, se cria uma ZPD. O que Magalhães (2009) discute é a qualidade da ZPD, que só pode ser percebida, se houver externalização por parte do indivíduo.

Nesta pesquisa, observamos a externalização dos processos internos dos participantes, por meio da materialidade linguística transcrita nos excertos analisados com base nos fundamentos vygotskianos. As ideias do pensador consideram esse processo externo como uma função social, pois passam do individual (processo interno), ao assimilar informações a partir do contato com o contexto social em que o indivíduo está inserido, para o coletivo (processo externo), ao se apropriar dessas informações e usá-las de forma consciente.

Sendo assim, voltemos à definição do grupo LACE supracitada como “um **movimento ecológico-colaborativo de transformação mútua e contínua do que somos, no** que nos tornamos.”, na qual Mello Freire (2010) apresenta a explicação das escolhas lexicais, desenvolvida em conjunto:

O termo **movimento** remete à ideia de dinamismo e transformação; já **ecológico** reforça a completa interdependência, retomando o conceito de ‘*affordance*’ (VAN LIER, 2000 apud MELLO FREIRE, 2010), ao expandir a relação dialética para além da fronteira humana, por considerar que tudo está imbricado e que mesmo as condições materiais têm impacto na forma de agir do sujeito. A noção de **colaborativo** significa uma ação voluntária de agir em conjunto, para ir além de “*si*” e do “*nós*”, constituindo mais do que simplesmente agir junto. A **transformação**, por sua vez, expressa a ideia de expansão, do modo como o movimento se dá; já o termo **mútua** se aproxima de interdependente. O adjetivo **contínuo** transmite a ideia de infinito, enquanto que a perspectiva monista-colaborativa é marcada pela presença do verbo **somos**. Por fim, a escolha da estrutura “**de... em...**” busca resgatar a noção de historicidade do processo. (MELLO FREIRE, 2010: 44)

Para Damianovic (2009) a “ZPD está relacionada a um desenvolvimento coletivo que não se dá em círculo, mas em espiral, repleto de ‘trilhas’ que passam por um mesmo ponto, e que avançam para uma transformação (...) o desenvolvimento, além de vertical, também é um movimento horizontal de cruzar fronteiras entre mundos

distintos, e não apenas de ascensão nas escalas de competência e da maturidade.” (DAMINOVIC, 2009: 114).

Nessa concepção, a ZPD está sempre em movimento, é influenciada tanto pelas interações entre os sujeitos, como pelas condições do ambiente, ocorre de forma colaborativa para ir além, visa à transformação e está em constante expansão. A expansão ocorre de modo espiralado, repleto de caminhos e desdobramentos que podem conduzir ao desenvolvimento de maturidade e competências.

Esta pesquisa se propõe a interpretar os excertos recolhidos com base nas concepções de ZPD supracitadas, pois entende que o desenvolvimento do aluno está intimamente ligado ao contexto no qual está inserido, não só em relação aos participantes desta pesquisa, com os quais ele interage, mas, também, em relação às condições materiais presentes durante as aulas. E que por meio de ZPDs que ocorreram, em momentos diversos, os alunos puderam desenvolver estratégias em língua espanhola e ampliar seu repertório.

1.5.3. Duplo Movimento

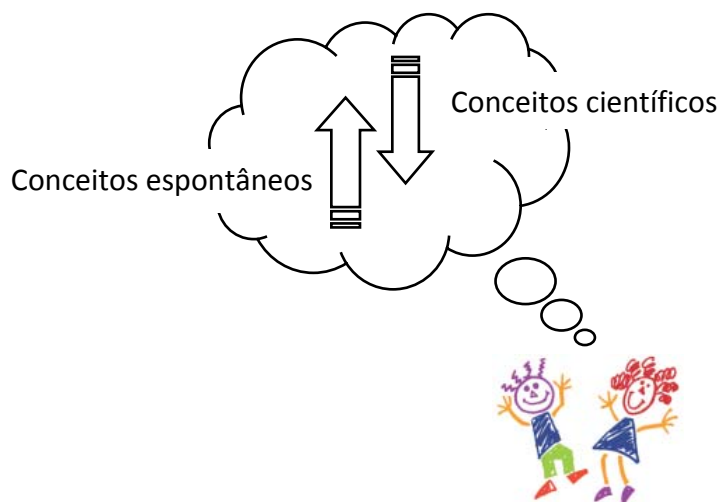
Para Vygotsky (1934/2008), os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvem em direções opostas, mas estão intimamente relacionados no pensamento da criança. O autor afirma que:

Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descende. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado (Vygotsky, 1934/2008, p. 136)

Para compreender a relação entre conceitos espontâneos e científicos, Vygotsky buscou um entendimento dialético dos fenômenos humanos e, neste caso, constatou que, apesar de se desenvolverem em direções opostas, estes dois processos se autoinfluenciam.

A figura abaixo ilustra como esse movimento dialético acontece no pensamento da criança:

Figura 8: O movimento dialético no pensamento da criança²³



Rodrigues, P. A. 2012

Segundo Vygotsky (1934/2008), a formação de um conceito ultrapassa a soma de conexões associativas formadas pela memória, “é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento” (VYGOTSKY, 1934/2008: 104), ou seja, para o autor, o desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento de várias funções mentais, como: atenção liberada, memória lógica, abstração e capacidade para comparar e diferenciar.

Vygotsky (1934/2008) sustenta que os dois processos, tanto do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, como dos conceitos científicos, mesmo sendo afetados por diferentes condições externas e internas, fazem parte de um único processo e que o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar. Para o autor, o aprendizado “é uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1934/2008: 107). O autor acrescenta que, descobrir como ocorre a relação

²³ Figura das crianças disponível <http://www.oficinadaciranda.org.br/wp-content/uploads/2009/06/desenho-crianca.jpg>. Acesso em 12 de dezembro de 2011.

complexa entre o desenvolvimento dos conceitos científicos e o aprendizado, constitui uma importante tarefa prática.

Baseada nas ideias de Vygotsky, Hedegaard (2002) propõe um método de ensino intitulado Movimento Duplo. Por esta concepção, a autora defende o uso do conceito de zona de desenvolvimento proximal, como uma forma de guiar as crianças, desde o ponto de partida de conceitos científicos aprendidos e entendidos em direção aos conceitos aplicados espontaneamente. Desse modo, ao relacionar os dois conceitos, a criança desenvolve habilidades e novas possibilidades de ação.

Libâneo (2004) afirma que a atividade de ensino depende de seus contextos socioculturais e institucionais como propiciadores dos instrumentos de cognição e linguagem, portanto, apresenta a proposta de Hedegaard (2002), sobre ensino e aprendizagem, como um Duplo Movimento entre a atividade situada e os conceitos das disciplinas:

O planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade (...) a aprendizagem das crianças deve se desenvolver das ações preconcebidas para a simbolização do conhecimento que obtêm por meio de sua pesquisa, resultando finalmente numa formulação linguística de relações. As atividades iniciais devem ser orientadas para a investigação concreta. Em nosso experimento didático, tais atividades incluem análise investigativa de objetos, visitas a museus e filmes. (...) Há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação da manifestação dessas leis. (HEDEGAARD, 2002, p. 211)

Podemos entender, que nesse panorama, o professor, ao elaborar o seu planejamento, leve em conta o histórico das experiências vivenciadas pelos alunos e, dessa forma, proponha tarefas que estejam relacionadas ao cotidiano dos alunos, para que eles, ao realizá-las, possam estabelecer relações entre a sua vivência e os conceitos científicos pré-determinados no planejamento, assim como, ir além para que possam alcançar o estado do “tornar-se”.

Nessa concepção, entendemos que a escola é responsável por ensinar ao aluno conceitos científicos previamente definidos e fundamentados, por meio de tarefas estruturadas e que são desenvolvidas em sala de aula com a presença do professor (como par mais experiente). Ao passo que os conceitos espontâneos surgem da reflexão do aluno perante as suas experiências vividas no cotidiano, ou seja, emergem de situações diárias observadas e vivenciadas.

Vygotsky (1934/2008) afirma que a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é semelhante ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, pois os dois processos pertencem ao âmbito do desenvolvimento do pensamento. Embora esses dois processos sigam em trajetos separados, as trajetórias são semelhantes. Segundo o autor, no desenvolvimento dos conceitos científicos, o aprendizado está centrado no aspecto semântico do pensamento verbal, e no estudo das línguas estrangeiras, o aprendizado está centralizado nos aspectos externos, sonoros e físicos.

Fundamentada nas teorias e ideias dos autores supracitados, esta pesquisa propõe o Duplo Movimento como uma das categorias de interpretação.

Este capítulo justificou a inserção desta pesquisa no campo da Linguística Aplicada ao apresentar um panorama dos métodos mais utilizados para o ensino de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, no Brasil. Discutiu a base teórica deste estudo fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH). Sustentou a proposta da Atividade Social como organizador curricular para o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira. E, finalizou, com a discussão de três conceitos vygotskyanos, utilizados como categorias de interpretação deste estudo.

O próximo capítulo justifica a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006) como metodologia de pesquisa desta investigação.

Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa

Este capítulo justifica a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006) como a metodologia adotada neste estudo. A investigação foi feita pela professora-pesquisadora que, de forma crítica, analisa as ações dos participantes.

Inicia-se pela discussão da base teórica da metodologia utilizada. Em seguida apresenta a descrição do contexto da pesquisa, da professora-pesquisadora e dos alunos. Posteriormente, apresenta o relato do projeto piloto desenvolvido no segundo semestre de 2010, que auxiliou tanto a reflexão da professora-pesquisadora, em relação a sua atuação na sala de aula, como o planejamento do curso, no qual foi feita a produção e coleta de dados desta pesquisa.

O capítulo descreve a forma como foi elaborado o planejamento da sequência didática desenvolvida pela professora-pesquisadora, durante aulas do primeiro semestre de 2011. Seguido dos procedimentos de produção e coleta de dados feitos por meio de aulas gravadas em áudio e vídeo, de notas de campo que serviram como registro de observações, das expectativas da professora-pesquisadora em relação a cada aula, assim como, a contribuição desse registro no momento da escolha dos dados analisados nesta pesquisa.

Em seguida, apresenta os procedimentos de análise e interpretação dos dados. A análise segue uma perspectiva dialógico-enunciativa, cujas categorias de interpretação partiram da visão de ensino-aprendizagem, com base na Atividade Social, proposta como um organizador curricular.

Finalmente, trata da credibilidade deste estudo e da descrição das principais atividades acadêmicas que possibilitaram discussões em diversos momentos da investigação.

2.1. Escolha Metodológica

Esta investigação está organizada como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006) por estar inserida no paradigma crítico de pesquisa, no qual a professora-pesquisadora investiga a ação dos participantes, ou seja, ação dos alunos e a sua própria ação.

Para Fidalgo (2006) os dados coletados e analisados de forma crítica têm um objetivo de emancipação e de transformação dos participantes. No caso do professor-pesquisador, a análise crítica de dados possibilita uma reflexão e conscientização a respeito de suas ações em sala de aula.

Magalhães (2006: 156) discute a Pesquisa Crítica de Colaboração como um método de pesquisa intervencionista, que:

- envolve todos os participantes na mediação, coleta, análise e compreensão dos conceitos, nos julgamentos de valores e nas tomadas de decisões do que fazer e como agir;
- proporciona instrumentos para a ação de todos os participantes na observação, no questionamento das contradições e na apropriação e uso de novas ferramentas mediacionais para a análise e reorganização das próprias práticas;
- possibilita a análise e compreensão de diferentes perspectivas de discurso, considerando as múltiplas vozes, pontos de vista e abordagens.

Pautada nessa concepção, esta pesquisa concorda com Guerra (2010) quando a autora afirma que a pesquisa crítica de cunho colaborativo valoriza a articulação entre teoria e prática na formação de educadores, assim como, diminui os espaços entre a investigação acadêmica e a prática docente. Nessa concepção, o professor-pesquisador, apoiado em conceitos teóricos ou resultados de estudos, pode reestruturar sua prática docente.

Retomando Magalhães (2006), cujo propósito de introduzir transformações nas escolas levou muitos pesquisadores: (a) à investigação da aprendizagem de professores; (b) ao exame e reflexão de modos de propiciar a esses profissionais

experiências que lhes permitissem entender as suas ações; (c) a relacionar teoria e prática, intenção e ação, tornando-os autorreflexivos.

Por esse percurso, a autora sustenta que o objetivo da Pesquisa Colaborativa visa possibilitar a todos os participantes - pesquisador e grupos envolvidos - meios de responder eficazmente a problemas dos contextos particulares, bem como propiciar a criação de planos de uma ação que possibilite a transformação.

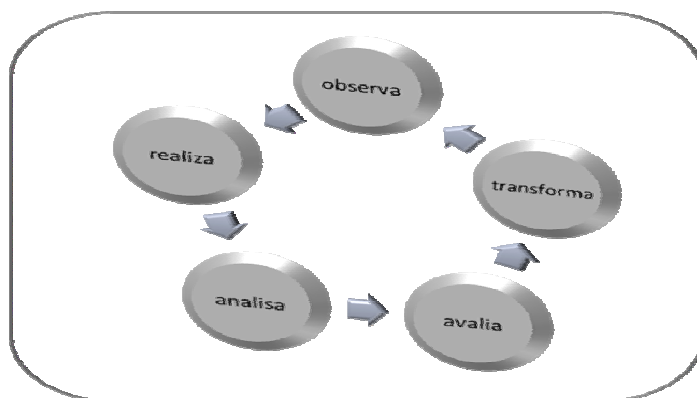
Nesse quadro, o entendimento e a transformação são um ato único e não podem ser pensados separadamente, estão interligados. Os sujeitos devem entender as suas ações para que possam transformá-las, assim como, compreender como ocorreu essa transformação.

Existe uma relação de reciprocidade entre os participantes tanto na compreensão conceitual, como nas tomadas de decisões. Essas relações devem acontecer de forma democrática e igualitária objetivando a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem.

Para Liberali²⁴ (2011), a pesquisa crítica pressupõe uma transformação que ocorre em um processo cíclico de **observação, realização, análise, avaliação e transformação**. Esse processo pode ser iniciado pela observação da situação problema e dos primeiros dados coletados, na sequência pode realizar intervenções que julgue necessárias, depois pode analisar os novos dados coletados, em seguida, pode avaliar as suas intervenções juntamente com os resultados obtidos, para possibilitar uma transformação da situação problema.

A seguir apresento figura que ilustra a ideia de processo cíclico supracitada.

Figura 9: Processo Cíclico da Pesquisa Crítica



Rodrigues, P. A. 2012

²⁴ Comunicação pessoal em orientação dia 16 de agosto de 2011.

Já a Pesquisa Crítica de Colaboração vai além desse processo cíclico, pois nesse panorama o pesquisador não está sozinho no percurso, todos os participantes, de alguma forma, estão envolvidos nesse movimento de transformação, isto é, todos têm oportunidade de vivenciar essa experiência. A reconstrução é a principal meta da ação reflexiva, que pode ser construída dialogicamente, tanto na ação comunicativa, como nos processos de negociação das representações dos participantes. Isso implica garantir um espaço, no qual os participantes expõem as suas ideias e/ou seus pontos de vista e que favoreça um aprendizado que os levem a sustentar ou refutar argumentativamente tais ideias e pontos de vista.

Portanto, esta pesquisa se destina não só a pesquisadores, mas a professores, formadores e estudantes que podem se beneficiar tanto do processo, como dos resultados obtidos nesta investigação. O foco está na aprendizagem do aluno, mas também contempla a formação continuada de um profissional reflexivo, preocupado com as interações com base na relação dialética entre a vida e o ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa se caracteriza como Pesquisa Crítica de Colaboração, pois foi realizada em um contexto que objetiva a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos e, por meio da construção de um ambiente escolar capaz de possibilitar aos participantes, ações que resultem em transformação. Para tanto, foi feita uma descrição detalhada do contexto de produção e dos participantes diretamente envolvidos na investigação. Também coube a professora-pesquisadora a análise e interpretação dos dados em relação a suas ações em sala de aula, a fim de que propiciassem uma desconstrução de ações ineficazes e possibilitassem a reconstrução das ações didáticas. Para tanto, o cuidado em relação à organização dos procedimentos de produção, coleta, armazenagem e seleção dos dados foi fundamental, assim como, o detalhamento dos procedimentos para garantir a credibilidade da pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida em resposta aos objetivos pedagógicos e valores educacionais presentes na Proposta Pedagógica da instituição. Na oportunidade, fez-se necessário buscar uma proposta de ensino-aprendizagem que atendesse a essas demandas. Por esse motivo, a instituição optou pelo ensino-aprendizagem com base na Atividade Social e contratou uma assessoria que ofereceu suporte à

implementação dessa visão de ensino-aprendizagem, com orientações aos professores de Língua Estrangeira.

Para tanto, foi imprescindível a produção de um material didático próprio que atendesse a essa concepção de ensino-aprendizagem. No sentido de dar o devido atendimento, cada professor de Língua Espanhola ficou responsável pela elaboração do material didático de uma das quatro séries (6º, 7º, 8º e 9º Anos) do Ensino Fundamental. O quadro de professores de Língua Espanhola desse segmento era composto de quatro professores. Em comum acordo com a coordenação, professores e assessoria, foi decidido que a professora-pesquisadora ficasse incumbida da produção do material didático do 8º Ano do Ensino Fundamental nos anos de 2010 e 2011. Todo material produzido nesse período foi revisado por outra professora de espanhol, designada pela escola para fazer a ponte entre os professores de espanhol e a assessoria contratada.

Os professores de língua estrangeira, inglês e espanhol, participaram de reuniões de área mensais para discussão do trabalho desenvolvido com base na Atividade Social. Nesses momentos foram avaliados os planejamentos, a atuação de cada professor em sala de aula e os materiais didáticos elaborados pelos professores responsáveis por cada uma das quatro séries.

Essas reuniões propiciaram um contexto de colaboração, pois o material didático, base do trabalho com a Atividade Social, desenvolvido nas aulas de língua espanhola, elaborado pela professora-pesquisadora para o 8º Ano de 2010 e do 1º Semestre de 2011, sofreu críticas e sugestões por parte da assessoria, dos professores de língua estrangeira e da professora-revisora. Em função disso, a professora-pesquisadora reelaborou esse material e estudou estratégias de modificação da sua atuação durante as aulas. Podemos notar a transformação, base da Pesquisa Crítica de Colaboração, tanto na atuação da professora-pesquisadora, como no material por ela desenvolvido.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa houve um movimento cíclico de colaboração, não só entre os participantes efetivos dessa pesquisa (professora-pesquisadora e alunos de um determinado grupo de 8º Ano), mas também entre os professores de idiomas, espanhol e inglês, coordenação, assessoria e Grupo de

Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do qual faz parte a professora-pesquisadora.

O processo cíclico, fundamentado na Pesquisa Crítica de Colaboração, dessa investigação possibilitou a reelaboração das aulas e dos materiais didáticos, para dar atendimento não só às necessidades do grupo pesquisado, mas também do contexto escolar, pois considerou a formação contínua de professores e possibilitou a reflexão das práticas da professora-pesquisadora, tanto no que se referia aos objetivos que esperava alcançar, como nos conteúdos que pretendia ensinar, assim como, nas suas ações educacionais e, sobretudo, em suas representações em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A interação transcorreu em um contexto de colaboração entre professora-pesquisadora e alunos, alunos e alunos, professora-pesquisadora e professores de idiomas, professora-pesquisadora e assessoria, professora-pesquisadora e pesquisadores.

A seguir apresento figura ilustrativa da ideia desse processo cíclico inserido na Pesquisa Crítica de Colaboração.

Figura 10: Processo Cíclico da Pesquisa Crítica de Colaboração



Rodrigues, P. A. 2012

Nesse contexto, os membros participantes atuaram como colaboradores na contínua autorreflexão da professora-pesquisadora refletida na sua atuação em sala de aula e, conseqüentemente, na sua formação profissional.

A produção e análise desta pesquisa revelam dados comprobatórios da interação entre professora-pesquisadora e alunos, assim como, alunos e alunos. O foco deste estudo está nessas interações.

A seção subsequente trata do contexto de pesquisa, no qual foi realizada a produção e coleta de dados.

2.2. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular situada no bairro da Vila Olímpia, na Zona Oeste da cidade de São Paulo. O grupo era formado por alunos que cursaram o 8º ano do Ensino Fundamental em 2011. As aulas de língua estrangeira, inglês e espanhol, são ministradas no período vespertino. As turmas, respeitando-se a série, na qual o aluno está matriculado, são divididas por nível linguístico cujos aspectos pedagógicos, obedecem a um regime especial de avaliação. A dinâmica do aluno em relação ao grupo, também foi levada em consideração no momento da formação dos grupos.

Por meio da observação das aulas gravadas em áudio e vídeo foi possível descrever detalhadamente a sequência das aulas e das unidades didáticas, assim como a descrição do contexto físico da sala ambiente e da sala de informática em relação à iluminação, condições de silêncio e, principalmente, no que se refere à disposição do mobiliário e dos recursos tecnológicos. A partir de 2009 a escola optou pelo uso de salas ambientes, motivo que provoca deslocamentos dos alunos com seus materiais, entre uma aula e outra.

A seguir, apresento um breve relato da história da escola adaptado a partir dos dados contidos no respectivo site, cujo endereço eletrônico não é divulgado, para garantir a não identificação dos participantes.

Em 1976, três educadoras decidiram criar o Atelier: Arte e Expressão, um novo espaço, no qual os alunos desenvolviam diferentes linguagens e criavam formas de

expressão próprias, desafiadoras do pensamento político institucional daquela época. Quatro anos mais tarde, dando continuidade a esse projeto, o Atelier expandiu-se e passou a ser escola de Educação Infantil, seguindo os mesmos princípios norteados pela Proposta Pedagógica do Atelier. Em 1999 foi inaugurado o Ensino Fundamental 1; em 2001, o Ensino Fundamental 2 e, em 2010, o Ensino Médio, com duas turmas de 1ª Série. No momento desta pesquisa o Ensino Fundamental e Médio apresentavam um quadro de 250 funcionários e um total de 951 alunos, divididos em 440 no Ensino Fundamental 1, 409 no Ensino Fundamental 2 e 102 no Ensino Médio.

Esta pesquisa foi desenvolvida no prédio do Ensino Fundamental 2. A primeira aula começava às 7h30 e a última terminava às 12h45. Uma vez por semana, os alunos permaneciam na escola das 7h30 às 17h30. Esse dia da semana era definido pela equipe pedagógica e informado às famílias em um documento denominado Normas e Funcionamento. Nesse dia, conhecido pela comunidade escolar como integral, os alunos costumavam almoçar no refeitório da escola, mediante pagamento complementar. A qualidade das refeições oferecidas pela empresa contratada era supervisionada pela instituição, cujo princípio favorecia a escolha de alimentação saudável à comunidade.

Uso diário do uniforme era considerado indispensável. Todos os alunos dispunham de um armário para guardar material que devia permanecer trancado, pois a escola não se responsabilizava pela perda de objetos e/ou vestuário.

Normalmente, o horário de saída dos alunos era às 12h45, mas no dia de jornada integral os alunos almoçavam e se preparavam para as aulas do período vespertino. As aulas desse período iniciavam às 13h35 e terminavam às 17h30. Esse período dividido por intervalo de 30 minutos, destinava-se às duas aulas de idiomas, com duração de 50 minutos cada uma, totalizando 100 minutos. Os alunos que cursavam no primeiro horário (de 13h35 a 15h15) aulas de Língua Inglesa, cursavam, no segundo horário (de 15h45 a 17h30) as aulas de Língua Espanhola e vice-versa.

A título de exemplo, apresento o quadro de horário das aulas das quatro turmas de 8º Ano, ministradas às quintas-feiras, durante o 1º semestre de 2011:

Horário de Aulas				
	8º ano A	8º ano B	8º ano C	8º ano D
7h30 às 8h40	Projeto	Projeto	Projeto	Projeto
8h40 às 8h55	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
8h55 às 10h05	Artes	Artes	Artes	Artes
10h05 às 11h15	Artes	Artes	Artes	Artes
11h15 às 11h35	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h35 às 12h45	Matemática	Ed. Física	História	Português
12h45 às 13h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h35 às 15h15	Inglês/Espanhol	Inglês/Espanhol	Inglês/Espanhol	Inglês/Espanhol
15h15 às 15h45	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15h45 às 17h30	Inglês/Espanhol	Inglês/Espanhol	Inglês/Espanhol	Inglês/Espanhol

Quadro 6: Horário de aulas do 8º Ano às quintas-feiras - 1º Semestre de 2011

A seguir apresento uma síntese da Proposta Pedagógica 2011, ressaltando apenas os pontos considerados pertinentes a esta pesquisa.

Segundo a Proposta Pedagógica da instituição, o objetivo educacional e pedagógico deveria:

- Potencializar as capacidades do aluno, respeitando as diferenças e tomando-o como sujeito de sua aprendizagem;
- Transmitir, partilhar, construir e consolidar os saberes, de modo que o aluno possa constituir uma visão de mundo comprometida com a apreciação crítica, a valorização e a renovação das tradições culturais e sociais.
- Propiciar ao aluno uma sólida formação geral, despertando um profundo sentido de sua responsabilidade como membro de uma coletividade que atua de maneira ética, crítica e responsável.

De acordo com a seção Valores, a escola é considerada um espaço de formação, com foco na transmissão e produção de conhecimentos, por meio de uma reflexão sobre o cotidiano dentro e fora da instituição. Essa escola acredita que o trabalho reflexivo contribui para a aquisição de um conjunto de valores e ideais propiciadores da inserção e participação do aluno na sociedade.

Apoiada nas diretrizes propostas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), a escola optou pelo trabalho em torno de Eixos Temáticos que auxiliam a organização

curricular das diferentes áreas do conhecimento. Essa proposta visa promover uma aprendizagem que perpassasse as diversas disciplinas.

Para cada série, um Eixo Temático funcionava como fio condutor da orientação pedagógica. No 8º Ano esse eixo era apresentado por meio de uma pergunta: Como é possível conciliar desenvolvimento e conservação? Essa questão possibilitou a discussão da ideia de preservação do patrimônio material e imaterial, com articulação de conceitos e valores estruturantes para a compreensão da diversidade cultural e ambiental constitutivos do Brasil. O objetivo, ao conhecer e vivenciar esse repertório, era que o aluno alcançasse uma condição de autorreconhecimento crítico, que desse suporte às proposições de mudanças e, ao mesmo tempo, possibilidades de ação na sociedade – em seu tempo e em seu espaço.

Em relação à organização da rotina, os professores deveriam orientar o planejamento de suas ações, de forma a promover a participação dos alunos nas atividades que considerem o conhecimento prévio, as necessidades e as demandas da sua formação, de modo a propiciar resultados de transformação e produção de conhecimento. Uma vez por semana, na Aula-Projeto, uma equipe de professores e todo o grupo de alunos da série exerciam um olhar transdisciplinar para as questões levantadas a partir do Eixo Temático da série. Esses momentos permitiam uma atualização das questões envolvidas no Eixo e tornavam o aluno portador de questões e reflexões que poderiam ser discutidas durante as aulas das diferentes disciplinas presentes no currículo.

A malha curricular do Ensino Fundamental 2 baseia-se em aulas 50 minutos. As disciplinas, organizadas em torno de um Eixo Temático, realizam movimento transdisciplinar que promove uma reflexão e uma representação do mundo nas diversas linguagens e contribui para um papel transformador ao conhecimento produzido na escola.

O quadro sete apresenta a carga horária semanal do 8º Ano.

Malha Curricular do 8º Ano do Ensino Fundamental			
Português	6	Espanhol	2
Matemática	6	Corpo e Movimento	3
História	3	Artes (Cênicas, Visuais, Foto/Video e Música)	3
Geografia	3	Filosofia	1,5
Ciências	3	Projeto	1,5
Inglês	2	Trabalho Pessoal	1,5

Quadro 7: Carga horária semanal do 8º Ano considerando aulas de 50 minutos

A avaliação está a serviço do projeto educacional e seu objetivo consiste em verificar e registrar o desempenho escolar e sustentar formas de intervenções, com o propósito de promover a evolução e da melhoria contínua da aprendizagem do aluno. O processo não se aplica apenas aos conteúdos conceituais das disciplinas, também envolvem as atitudes e os procedimentos desenvolvidos durante o processo de trabalho.

A proposta de ensino de Línguas Estrangeiras, Inglês e Espanhol, aqui apresentada ajuda a esclarecer a opção da Pesquisa Crítica de Colaboração como escolha metodológica, pois o ensino de Língua Estrangeira propõe como objetivo medular, preparar os alunos para que interajam em contextos diversos. Portanto, é preciso que lidem com diferenças culturais e se conscientizem de que são responsáveis pela construção de um mundo em transformação. Essa proposta considera o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos em diferentes situações sociais, bem como o processo de ensino e aprendizagem e o papel da linguagem na construção e disseminação de ideias e valores. Em relação à comunicação, espera-se que os alunos interpretem, expressem e negociem significados. O desenvolvimento destas habilidades implica ir além dos aspectos gramaticais e trabalhar com os aspectos sociolinguísticos, discursivos e estratégicos.

Os cursos de língua estrangeira foram organizados em torno de atividades sociais, isto é, situações práticas do cotidiano que exigem a atuação direta do aluno. Para cada atividade social, são selecionados gêneros de leitura, de escrita e de prática oral que constituem a atividade social e, a partir desses gêneros, são trabalhados aspectos específicos da estrutura gramatical.

De acordo com essa proposta de ensino, o trabalho com as atividades sociais aproxima o aluno de situações reais de uso da língua, permite que seu repertório se amplie e que ele compreenda a língua estrangeira como uma língua viva, tal qual a sua língua materna. Por meio de interações com os professores, colegas e pessoas de outros lugares, espera-se que os alunos, continuamente, construam e reconstruam conhecimento.

A intenção em relação à formação de idéias e valores concentra-se na construção com os alunos de um repertório que lhes permita interpretar os seus referenciais de mundo, assim como, os de outras culturas. Dessa forma, ele pode ampliar a consciência da sua própria identidade cultural e desenvolver uma atitude intercultural.

O debate de temas relevantes para o mundo de hoje, a pertinente reflexão crítica, ou a apreciação das diferentes facetas da realidade com uma compreensão mais ampla dos horizontes culturais e sociais, propiciam o desenvolvimento de identidade múltipla e suficientemente ampla, para que o jovem possa reconhecer, aprofundar e transformar seus modos de agir no mundo. O curso de Língua Espanhola, apoiado no Eixo Temático da série, oferece aos alunos do 8º Ano, um contato com temas mais amplos, que exigem o exercício permanente da expressão de opinião e o início da construção de argumentos.

A proposta de atividade social para o 1º Semestre de 2011 foi a participação em um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis, cujo direcionamento das discussões ofereceram suporte ao Eixo Temático da série: Como conciliar desenvolvimento e conservação?

Para tanto, os gêneros trabalhados foram: (a) na modalidade oral: debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis; (b) na modalidade escrita: o folheto da programação de fóruns e textos de sites da Internet, sobre o que são e como se organizam fóruns e debates, como se organiza uma argumentação, o que são produtos sustentáveis e o que é comércio justo. Também foram utilizados gêneros que deram suporte aos gêneros supracitados, como notícias, reportagens, gráficos e vídeos sobre diferentes tipos de fóruns.

2.2.1. O Fórum

A ideia de realizar um Fórum de Debates sobre Comércio Justo e Produtos Sustentáveis, em língua espanhola, foi acordada entre os professores de língua estrangeira, coordenação e assessoria, em reunião de área realizada no dia 25 de Novembro de 2011. Nessa reunião foi decidido que o Fórum seria realizado no mesmo dia da Feira de Ciências, evento da área de língua inglesa.

A professora-pesquisadora sugeriu que fosse um fórum sobre comércio justo e produtos sustentáveis, por acreditar que dessa forma seria possível tratar de diversos assuntos discutidos em outras áreas do conhecimento, devido à organização do currículo das disciplinas norteadas pelo Eixo Temático citado.

A proposta de língua espanhola partiu da necessidade de realizar um trabalho, norteado pelo Eixo Temático, que contemplasse a argumentação, a posição de opinião e a sustentação dessa opinião. Sendo assim, o grupo de professores de língua espanhola optou pela proposta de um evento, no qual pudesse ser realizado um debate e, portanto, decidiu usar a nomenclatura Fórum de Debate.

O objetivo desse evento era que os alunos pudessem vivenciar uma situação real, na qual, por meio da *performance*, pudessem atuar como acadêmicos que discutiam um assunto previamente estipulado.

Nesse evento, os alunos realizaram uma apresentação de um produto sustentável, seguida de um debate sobre o respectivo assunto. Durante a *performance*, cada aluno representou um papel na atividade social. A expectativa da professora-pesquisadora era de que os alunos percebessem a importância da sustentação de uma opinião, assim como, promover o desenvolvimento individual e coletivo em direção à construção do conhecimento.

Durante a elaboração do material didático a professora-pesquisadora não encontrou uma definição para fórum de debate tanto em língua espanhola, como em língua portuguesa; por esse motivo, optou por fazer um paralelo entre fórum e debate em relação à definição, aos objetivos, às normas de preparação e as normas de realização propostas no site <http://www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano/castellano1.html>. Esse material está no anexo 4.

Sendo assim, a professora-pesquisadora se pautou na ideia de Dolz e Schneuwly (2004/2010) sobre debate público. Segundo os autores, o debate público desempenha uma função importante na sociedade e, por esse motivo, tende a tornar-se necessário na escola, objetivando desenvolver nos alunos, capacidades para defender, oralmente ou por escrito, um determinado ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. Os autores acrescentam que o debate, como modo de comunicação, privilegia um conjunto de capacidades, como apresentado acima: a gestão da palavra entre os participantes, a escuta do outro, a retomada de seu discurso em suas próprias intervenções.

Para Dolz e Schneuwly (2004/2010), por meio do debate, é possível desenvolver capacidades: (a) linguística, como técnicas de retomada do discurso do outro e marcas de refutação; (b) cognitiva, como a crítica; (c) social, como a escuta e respeito pelo outro; (d) individual, como a capacidade de se situar, de tomar posição e da construção da identidade.

Até o momento da redação desta dissertação, a professora-pesquisadora não encontrou uma definição consistente para a nomenclatura Fórum de Debate.

Segundo Chamovitz (2008) fórum pode ser definido como um local determinado, no qual um grupo de pessoas, com objetivos mais ou menos definidos, se reúne e debate. Para o autor, o fórum pode organizar ideias, construir o conhecimento, compartilhar a informação e/ou tomar decisões. Para exemplificar esse termo, o autor cita o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação.

O site²⁵ do Fórum Social Mundial o define como um espaço democrático de ideias que objetiva aprofundar reflexões, formular propostas, trocar experiências e articular movimentos sociais, redes, Ongs e outras organizações da sociedade civil contrárias ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo.

O Fórum Mundial de Educação, segundo o site²⁶, constitui um espaço de constante diálogo entre todos que realizam projetos de educação popular e de

²⁵ Disponível em http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=19&cd_language=1. Acesso em 24 de Maio de 2012.

²⁶ Disponível em <http://www.forummundialeducacao.org/>. Acesso em 24 de Maio de 2012.

enfrentamento ao neoliberalismo, tanto em esferas públicas, governamentais ou não, coletivas ou de pesquisa.

2.2.2. Sala de aula

A sala de aula, considerada pela escola uma sala ambiente, era utilizada no período matutino pela professora de português do 8º Ano e, no período vespertino, pela professora-pesquisadora.

As carteiras dos alunos estavam dispostas em painel, com a forma de U, uma ao lado da outra, de maneira que todos os 19 alunos pudessem interagir uns com os outros e com a professora-pesquisadora. A mesa da professora estava à frente da sala, entre as carteiras e a lousa. Havia um armário do lado esquerdo da sala, perto da lousa e, ao lado desse armário, havia uma mesa própria com equipamento de computação. No teto da sala estava instalado um projetor e em cima da lousa havia uma tela de projeção retrátil, manual, usada nos momentos de projeção de vídeos e imagens. Janelas com persianas de lâminas ocupavam todo o lado direito e esquerdo da sala. Quando as persianas estavam abertas, o excesso de luz impedia que os alunos pudessem enxergar o que estava escrito na lousa. Nesses momentos, era necessário baixar algumas persianas e, conseqüentemente, as luzes eram acesas para que a sala não ficasse escura.

2.2.3. Sala de Informática

A sala de informática era bem iluminada e possuía vinte e seis computadores modernos, com monitores de 19 polegadas, para serem utilizados pelos alunos dispostos em dois balcões.

Os dois balcões estavam encostados na parede, um do lado esquerdo da sala e o outro do lado direito. Os alunos que se sentavam no balcão do lado direito ficavam de costas para os colegas que se sentavam do lado esquerdo. A sala de informática

ficava no pátio, não havia muito ruído externo porque as janelas e a porta permaneciam fechadas para favorecer a ventilação do ar-condicionado.

2.3. Participantes da Pesquisa

Apresento aqui uma descrição dos participantes e do seu perfil dentro do contexto de pesquisa. Em relação à professora-pesquisadora, uma descrição detalhada da sua vida profissional e acadêmica e em relação aos alunos, uma descrição relevante ao propósito desta pesquisa.

2.3.1. Professora-pesquisadora

Minha formação como professora iniciou-se em 1987, quando optei pelo curso de Magistério, logo após terminar o que hoje é conhecido como Ensino Fundamental. Depois de formada, em 1992, ingressei no curso de Letras – Bacharelado em Espanhol e Português, na faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com a possibilidade de graduação em Licenciatura e em 1999 conclui o curso de Licenciatura em Língua Espanhola.

Meu trajeto profissional iniciou em 1988 como estagiária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1º a 4º Ano. Depois de formada, ministrei aulas como professora polivalente no Ensino Fundamental de 1º a 4º Ano de 1993 a 1999. Essa experiência em sala de aula e o curso de Letras em andamento foram cruciais para a consolidação da minha carreira.

Em 1998 comecei a trabalhar como professora de Língua Espanhola como Língua Estrangeira no Ensino Fundamental de 1º a 4º Ano e no Ensino Médio. Nesse período lecionei em algumas escolas particulares e ministrei um módulo em curso de idioma voltado para executivos, na região da Avenida Paulista, da cidade de São Paulo. Meu reconhecimento profissional se deu em uma escola particular da Zona Sul, onde trabalhei por dez anos. Nesta escola ajudei na elaboração do curso de Língua Espanhola como Língua Estrangeira, na escolha dos conteúdos e dos materiais

didáticos e paradidáticos, principalmente do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, séries pelas quais eu era a responsável. Em 2007, tive o primeiro contato com a professora orientadora Fernanda Liberali, que na época fazia um trabalho de assessoria na formação docente dessa escola.

Em 2006 fui admitida na instituição em que trabalho atualmente e na qual coletei os dados para esta pesquisa. Em 2008 foi contratada uma assessoria de língua estrangeira que nos apresentou uma nova proposta pedagógica, baseada na Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural, para o ensino de línguas estrangeiras. Esse foi o meu segundo contato com a Professora Fernanda Liberali que junto com a profissional Alzira Shimoura, nos assessoram até o presente momento.

O trabalho desenvolvido no período de 2008 e 2009 me motivou a ingressar no Mestrado e merecer orientação da Profa. Dra. Fernanda Liberali, pois percebi que o conhecimento teórico e a investigação científica eram pontos importantes para a minha capacitação profissional e de outros profissionais da mesma área de atuação.

Sempre que possível participava como ouvinte em Congressos, Seminários, Oficinas e Cursos de Atualização em metodologia de Língua Espanhola e em Educação, tanto no Brasil como na Espanha e na Argentina. Em 2009, tive a primeira experiência apresentando uma comunicação em um Simpósio, cuja preparação impulsionou o projeto desta pesquisa.

Como mestranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desenvolvi uma investigação na perspectiva de ensino-aprendizagem, com base na Atividade Social em Língua Espanhola, como Língua Estrangeira.

2.3.2. Os alunos

Os alunos participantes desta pesquisa cursaram o 8º Ano do Ensino Fundamental em 2011, a maioria é de classe média alta e grande parte estuda na escola desde a Educação Infantil. O curso de Língua Espanhola começa no 6º Ano do Ensino Fundamental. Portanto, no início da coleta de dados, a maioria dos alunos já estudava essa língua por cerca de dois anos.

O grupo escolhido para a coleta de dados foi o do 1º horário, com aulas às quintas-feiras, que iniciavam às 13h35 e terminavam às 15h15. Esta nomenclatura é usada para os grupos de idiomas desde 2005, quando as aulas de Língua Espanhola e Língua Inglesa começaram a seguir esta configuração, ou seja, passaram a ser ministradas no período da tarde e com a duração de 100 minutos, somando duas aulas de 50 minutos.

Essa turma era composta por 19 alunos, 9 meninos e 10 meninas, entre 11 e 13 anos. O equilíbrio em relação ao número de meninos e meninas por turma faz parte da preocupação da instituição, que pensa na dinâmica do grupo com essa faixa etária, tanto nas turmas do período matutino, como do vespertino.

O grupo pesquisado formado por 19 alunos, nos quais 15 alunos estudam na escola desde o 6º Ano; 4 alunos ingressaram na escola no ano de 2011, sendo que 2 deles nunca tinham estudado esse idioma. Esses dois alunos novos frequentaram mais uma aula de 70 minutos, uma vez por semana, no período vespertino, oferecidas pela escola, sem ônus para as famílias, aos alunos considerados em adaptação.

2.4. Projeto Piloto

Em 2010, ano do meu ingresso no mestrado, realizei um projeto piloto para produção e coleta de dados desta pesquisa. Participaram desse projeto a professora-pesquisadora e 25 alunos que cursavam em 2010, o 8º Ano do Ensino Fundamental.

Foram gravadas em áudio e vídeo todas as aulas do 4º Bimestre de 2010, das duas turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental, nas quais eu era a professora de Língua Espanhola como Língua Estrangeira.

A turma do 1º horário (antes do intervalo) era composta por 14 alunos, 6 meninos e 8 meninas, entre 12 e 14 anos. E a turma do 2º horário (depois do intervalo) era formada por 11 alunos, 6 meninos e 5 meninas, entre 12 e 13 anos.

O objetivo daquele projeto era observar criticamente a atuação da professora-pesquisadora e a aprendizagem dos alunos, por meio da atividade social. O registro foi feito na forma de notas de campo da professora-pesquisadora, nele constam anotações que contribuíram no planejamento e na preparação da sequência das aulas

do 1º Semestre de 2011, objeto deste estudo. Nessas notas foram descritos o plano de cada aula, assim como, os objetivos atingidos e os que não foram alcançados.

Em uma reunião de área no dia 25 de Novembro de 2010, o material didático de 2010, elaborado para o 8º Ano pela professora-pesquisadora, bem como, a sua atuação em sala de aula sofreram críticas e sugestões por parte da assessoria e dos professores de língua estrangeira. Em função disso, a professora-pesquisadora reelaborou o material didático que seria utilizado no 1º Semestre de 2011 e refletiu sobre ao seu desempenho durante as aulas.

Em relação ao material didático houve uma mudança significativa na elaboração das tarefas referentes ao contexto de produção da atividade social, ao contexto de produção dos gêneros do discurso selecionados, assim como, da organização textual dos gêneros.

A título de exemplificação, pois a comparação entre os materiais didáticos não é o foco desta pesquisa, apresento um quadro com um recorte do material didático de 2010 e outro quadro com um recorte do material de 2011. Ambos se referem ao contexto de produção da atividade social. Esse material pode ser visto no anexo 5 e 6.

2010
Entendiendo la Actividad Social: Imagínate que vas a participar de un foro de debates. Tópico para discusión: a) ¿Qué es un foro de debate? b) ¿Cuál es la diferencia entre un foro de debate en vivo o en línea? c) ¿Quiénes son los participantes de un foro? d) ¿Qué se necesita para organizar un foro? e) ¿Ya has participado de un foro de debates?

Quadro 8 – Recorte do material didático elaborado pela profesora-pesquisadora em 2010

2011

Entendiendo la Actividad Social

1) Observa los videos y completa el recuadro. Si no sabes alguna palabra consulta el diccionario.

Video1 <http://www.youtube.com/watch?v=RUQM23b9T9o&feature=related>

Video 2 <http://www.youtube.com/watch?v=KgL0oGRWbD8>

Video 3 <http://www.youtube.com/watch?v=X3DMtSznIE>

	a) ¿Quiénes son los participantes?	b) ¿Dónde están?
Video 1		
Video 2		
Video 3		

	c) ¿Qué están haciendo?	d) ¿Cómo lo están haciendo?	e) ¿Para qué crees que lo están haciendo?
Video 1			
Video 2			
Video 3			

Essas informações sobre os três videos não estão no material didático que foi entregue aos alunos, só estão no material enviado aos professores de espanhol.

Video1 - II Jornadas de Turismo del Ayuntamiento y Madridiario (2:35)

Video 2 - Introducción del Foro-Debate "Música y Nuevas Tecnologías: ¿Dónde está el Poder?" CEU (3:07)

Video 3 - Foro del Deporte Aragonés - Marcelino Garcia Toral - Parte 1 (9:59)

Tópico para discusión:

- a) ¿Qué es un foro de debate?
- b) ¿Quiénes son los participantes?
- c) ¿Cómo se participa de un foro de debates?
- d) ¿Ya has participado de un foro de debates? ¿Cómo? ¿Cuándo?
- e) ¿Qué tipos de foro conoces? Haz una lista de tipos de foros.

Quadro 9 – Recorte do material didático elaborado pela profesora-pesquisadora em 2011

No dia 24 de Novembro de 2010, última aula do 2º Semestre, foi aplicado um questionário, contendo questões auxiliares à investigação dos sentidos que os alunos manifestaram em relação às práticas de ensino-aprendizagem com base na Atividade

Social. Essas informações não só contribuíram para a reflexão da professora-pesquisadora sobre a questão problema desta pesquisa, mas também a ajudaram na elaboração do questionário aplicado em 2011.

As observações críticas, baseadas nos dados coletados durante o período do projeto piloto, foram de suma importância, tanto para a produção do material didático elaborado pela professora-pesquisadora usado no 1º Semestre de 2011, bem como sua atuação em relação à melhor forma de ministrar as aulas.

2.5. O Planejamento da Atividade Social

Iniciamos o planejamento da área de Língua Estrangeira do ano letivo em uma reunião de área realizada no dia 31 de Janeiro de 2011. Participaram dessa reunião os professores de idiomas, as duas assessoras e a coordenadora pedagógica. As assessoras fizeram alguns questionamentos ao grupo de professores para que refletíssemos e discutíssemos sobre o nosso trabalho com atividades sociais. Estas foram as questões:

- a) Como delimitar e tratar com “a vida que se vive” no espaço escolar? Como superar a separação entre a vida e a escola? De que maneira estabelecer uma relação dialética entre a vida e ensino aprendizagem?
- b) Qual o tema, a questão central, que mobiliza o trabalho na escola como um todo ou na série/ano específico? Que valores perpassam as atitudes na instituição de ensino em foco?
- c) Como é possível estabelecer parcerias com professores de diferentes áreas ou trabalhar com conteúdos de forma integrada?
- d) O que os alunos desenvolverão a partir do trabalho proposto? Quais os procedimentos a serem trabalhados em sala de aula?
- e) Quais os procedimentos a serem trabalhados em sala de aula? Como considerar os conhecimentos historicamente construídos, os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos cotidianos que fazem parte da forma de organização de determinado grupo cultural? De que forma planejar e sequenciar o fazer em sala de aula?

f) Como avaliar esse processo? O que enfatizar? Como permitir que os alunos percebam seu desenvolvimento? (LIBERALI, 2009:15)

Demos início à discussão respondendo à primeira pergunta que propunha um planejamento baseado em atividades sociais, pois dessa forma seria possível estabelecer uma relação dialética entre a “vida que se vive” (Marx e Engels, 2002, p. 26) e o ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. Seguimos com a discussão, tratando de cada questão, conforme sequência apresentada acima.

Concluímos que os valores que mobilizam o trabalho pedagógico na escola são orientados pelos Eixos Temáticos de cada série e, por esse motivo, definimos que a questão central que nortearia a escolha da atividade social de cada semestre e o planejamento baseado nessa escolha seria o tema de série proposto; pois isso também possibilitaria estabelecer parcerias com professores de diferentes áreas do conhecimento. Na sequência, acordamos que faríamos um levantamento das expectativas de cada uma das atividades sociais, para decidirmos quais procedimentos e conteúdos seriam trabalhados e como seria o desenvolvimento dos processos metodológicos. Dessa forma, poderíamos considerar os conhecimentos historicamente construídos, ou seja, os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos cotidianos que fazem parte da forma de organização de um determinado grupo sócio-histórico-cultural. Essa foi a última questão discutida, pois o tempo de reunião havia acabado. A assessoria propôs que no primeiro semestre faríamos o levantamento das expectativas de aprendizagem baseadas nas perguntas supracitadas, e, no segundo semestre, o foco privilegiaria o processo de avaliação.

A professora-pesquisadora partiu da discussão promovida nessa reunião para reavaliar o trabalho desenvolvido durante o ano anterior e revisitou os dados coletados no projeto piloto, para planejar a unidade didática de 2011. A primeira ação foi preencher a plataforma elaborada por Liberali (2007), que foi utilizada para organizar a unidade didática de Língua Espanhola, com base em atividades sociais.

**Plataforma para Organizar Unidade Didática com base em Atividades Sociais para
Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola**

1. Questão Guia	Eixo Temático: Como é possível conciliar desenvolvimento e conservação? Objetivo: Discutir a ideia de preservação do patrimônio material e imaterial, articulando conceitos e valores estruturantes para a compreensão da diversidade cultural e ambiental que constitui o Brasil. Espera-se do aluno uma condição de autorreconhecimento crítico, que dê suporte a proposições de mudanças e, ao mesmo tempo, possibilidades de ação na sociedade – em seu tempo e em seu espaço.
2. Atividade Social	Participar de fórum sobre Comércio Justo e Produtos Sustentáveis Objetivo: Promover situações cotidianas para serem vivenciadas pelos alunos durante as aulas. A expectativa do ensino de língua espanhola, ao promover esse tipo de situações, guiadas pelo eixo temático, é a de que aluno desenvolva um autorreconhecimento crítico, que dê suporte a mudanças e, ao mesmo tempo, possibilite ações na sociedade – em seu tempo e em seu espaço.
3. Gêneros	Focais (objeto de produção) - Debate sobre Comércio Justo e Produtos Sustentáveis (modalidade oral); - Folheto da programação do fórum (modalidade escrita) Orbitais (suporte aos gêneros focais) - Vídeos sobre diferentes tipos de debates; - Notícias - Reportagens - Gráficos

4. Expectativas de Aprendizagem	Identificar os vídeos sobre diferentes tipos de debates; Identificar a atividade social e a abertura de um fórum de debate; Reconhecer o contexto de produção do gênero fórum de debate; Identificar as características de um debate público; Levantar hipóteses sobre fóruns de debates e sequência de eventos; Compreender o que é um fórum de debates; Reconhecer e identificar textos informativos, gráficos, notícias e reportagens; Comparar produtos sustentáveis; Engajar-se em discussões; Debater sobre Comércio Justo e Produtos Sustentáveis; Expressar ideias e pontos de vista; Decidir os assuntos que serão debatidos no fórum; Produzir um texto informativo sobre um produto sustentável; Participar de um fórum de debates. Reconhecer e aplicar formas de cumprimentos, despedidas, apresentações, boas vindas e cortesia; Apresentar-se e responder a apresentações. Expressar gostos e preferências; Descrever características de personalidade; Descrever ações simultâneas ao momento em que se fala (perífrases: estar + gerúndio); Reconhecer e usar o Presente do Subjuntivo para expressar desacordo; Identificar e usar marcadores argumentativos; Reconhecer o gênero folheto; Identificar o contexto de produção do gênero folheto de divulgação; Identificar as características de um folheto de divulgação; Reconhecer e usar vocabulário relacionado a: horas, dias da semana e meses do ano; Produzir um folheto da programação de um fórum de debates;
---------------------------------	--

5. Tipos de Tarefas	Projeto: Participação de uma mesa redonda no Evento de série realizado em outubro de 2011. Tarefas permanentes: atividades que envolvam o objetivo do curso que é a efetiva participação em um fórum. Tarefas sequenciais: atividades que envolvem a organização dos gêneros focais. Tarefas de sistematização: atividades que envolvem os aspectos linguísticos da língua espanhola.
6. Tipos de Avaliação	Avaliação das <i>performances</i> orais a partir do roteiro entregue ao aluno. Objetivo: Perceber e interceder na forma como os estudantes estão participando das atividades de ensino-aprendizagem. Retomar e relacionar conteúdos já trabalhados para a construção de novos conhecimentos. - Trabalhos em pequenos grupos ou em dupla Objetivo desse trabalho: Observar a atuação do aluno em espaços socioafetivos e avaliar o desenvolvimento conceitual e cognitivo; - Trabalho individual: Objetivo: avaliar o desenvolvimento conceitual e cognitivo; - Socialização oral de informações com todo o grupo Objetivo: observar a atuação do aluno em espaços socioafetivos e avaliar o desenvolvimento conceitual e cognitivo; - Avaliação escrita que recupera o mesmo tipo de propostas vividas nas tarefas desenvolvidas nas aulas. Objetivo: avaliar a atuação efetiva na atividade social: Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.

Quadro 10 – Plataforma para organizar unidade didática com base em atividades sociais para ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, baseada no modelo de elaborado por Fernanda Liberali (2007)

Em seguida, a sequência didática, norteadas pela Proposta Pedagógica da instituição, na qual foi realizada esta pesquisa, que oferecia a Língua Espanhola como disciplina obrigatória, com duas aulas consecutivas, presenciais, de 50 minutos por semana, no período vespertino. Essa sequência didática foi pensada para turmas com

até 21 alunos por grupo, entre 12 e 14 anos, e foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2011.

Posteriormente, o planejamento da unidade didática (figura 10) pretende mostrar as relações entre **ideia guia**, **trabalho transdisciplinar**, **expectativas de aprendizagem**, **performance** e **Atividade Social**. Para um melhor esclarecimento entre o texto e a figura 10, optei por colorir as palavras que estavam diretamente relacionadas com as ações realizadas pela professora-apesquisadora.

O ponto de partida foi definir como **ideia guia** o **Eixo Temático** da série apresentado por meio da pergunta **como é possível conciliar desenvolvimento e preservação?** Neste momento, a equipe de professores de Língua Espanhola juntamente com assessoria de idiomas, decidiu por uma **atividade social** que possibilitasse o trabalho de integração das áreas do conhecimento e que, ao mesmo tempo, atendesse às necessidades dos envolvidos (alunos e professores) nas atividades de ensino-aprendizagem. Ao delimitarmos esse trabalho transdisciplinar professores de diferentes disciplinas puderam interagir em processos de ações compartilhadas.

A segunda ação foi definir as **expectativas** que compunham a base daquilo que seria o objeto de ensino-aprendizagem. Neste ponto, foi necessário considerar, não apenas os conteúdos que seriam trabalhados, mas também as formas como estariam organizados e de que maneira seriam integrados ao mundo na “vida que se vive” (Marx e Engels, 2002, p. 26).

A terceira ação foi determinar o objetivo do curso e decidir quais atividades de ensino-aprendizagem possibilitariam a construção de um conhecimento pertinente que fosse além da sala de aula, algo que proporcionasse uma visão ética para que o aluno conseguisse atuar como um ser responsável por si mesmo e por sua comunidade.

A quarta ação foi estabelecer o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos para essa atividade de ensino-aprendizagem, cujo instrumento central constitui a criação de conflitos promovidos em sala de aula.

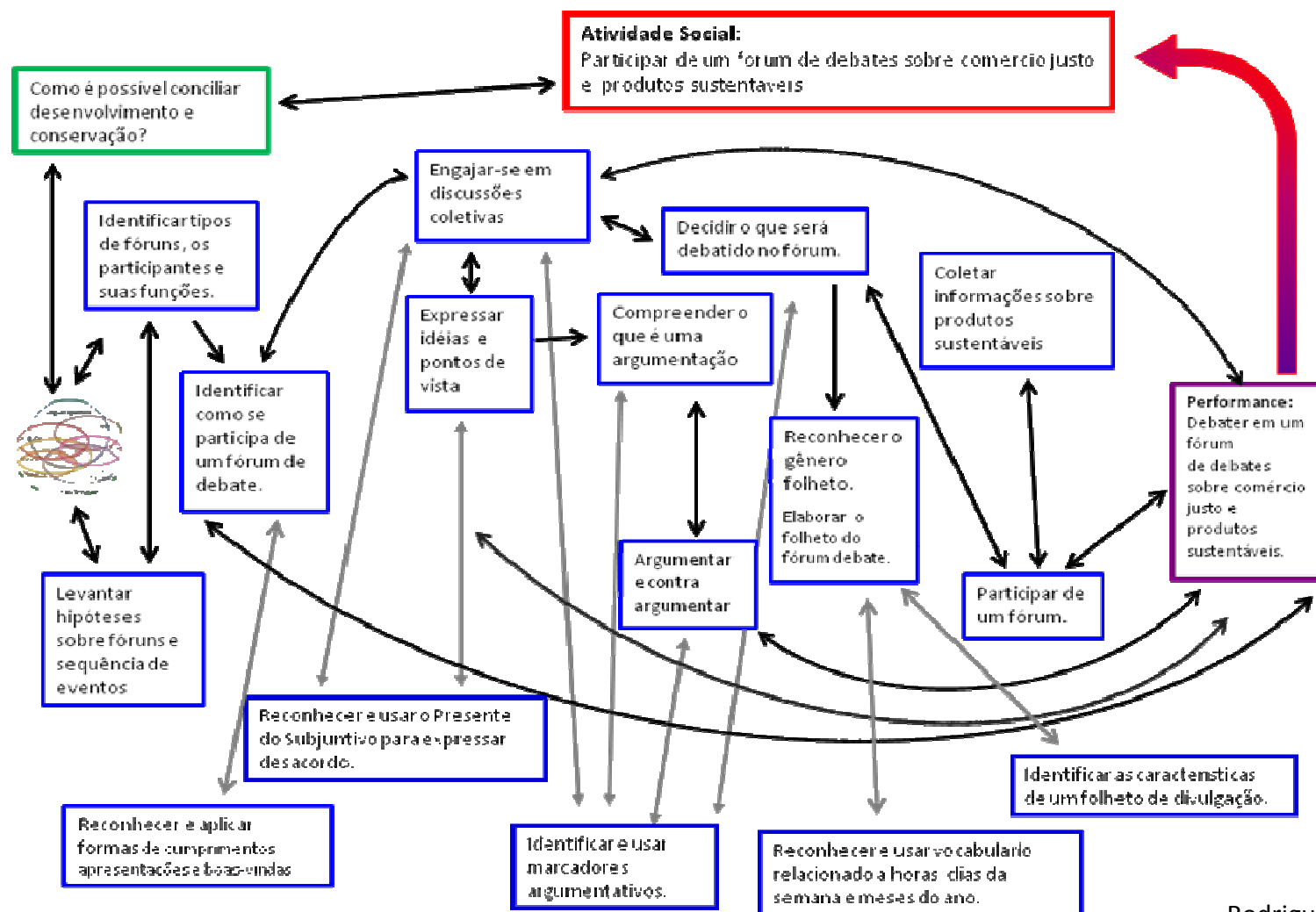
A última ação foi definir como o processo de ensino-aprendizagem seria avaliado por meio de **performances** orais, trabalhos em pequenos grupos, em duplas e individuais, socialização de informações perante o grupo e avaliação escrita. O objetivo

das *performances* orais era perceber e interceder na forma como os estudantes participavam das atividades de ensino-aprendizagem, para que houvesse a possibilidade de retomar e relacionar conteúdos já trabalhados, e assim, construir novos conhecimentos. O objetivo dos trabalhos em pequenos grupos ou em dupla procurava observar a atuação do aluno em espaços socioafetivos e avaliar o desenvolvimento conceitual e cognitivo. O foco dos trabalhos individuais visava avaliar o desenvolvimento conceitual e cognitivo. O objetivo da socialização oral de informações com todo o grupo privilegiava observações a respeito da atuação do aluno em espaços socioafetivos e avaliações do desenvolvimento conceitual e cognitivo. A **avaliação escrita** procurou recuperar o mesmo tipo de propostas vividas nas tarefas desenvolvidas nas aulas, com objetivo de avaliar a atuação efetiva na atividade social: Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.

Essas avaliações permitiram conhecer o que Liberali (2009) propõe, ou seja, um redirecionamento das ações didáticas para que todos os envolvidos possam repensar seus papéis e suas atuações na construção de novas formas de ser no mundo. Para a autora, a avaliação implica retomar e relacionar conteúdos já trabalhados, para que ocorra uma nova ação e, principalmente, para que conduza à construção de novos conhecimentos.

A unidade didática, representada pela figura 11, foi organizada em torno de uma atividade social que propiciasse situações práticas e que demandasse a atuação direta do aluno. Para tanto foram selecionados os gêneros nas modalidades oral e escrita, constitutivos da atividade social: Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis e a partir desses gêneros, foram trabalhados os aspectos linguísticos.

Figura 11: Planejamento da Unidade Didática



Rodrigues. P.A. 2012

2.6. Procedimentos de Produção e de Coleta de Dados

Conforme já mencionado, o objetivo desta pesquisa busca compreender criticamente a transformação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, por meio de vivências em atividades cotidianas com base na Atividade Social.

Por conta disso, a produção e a coleta de dados foram realizadas por intermédio da transcrição de aulas gravadas em áudio e vídeo e um questionário individual, aplicado aos 19 alunos que cursaram o 8º Ano do Ensino Fundamental em 2011. Para a análise foram selecionados apenas os dados que focalizaram o trabalho com a Atividade Social e que estão vinculados à questão de pesquisa: O trabalho com uma atividade social, ao longo de um semestre de curso de Língua Espanhola, como Língua Estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?

Além das gravações, também foram utilizados como instrumentos facilitadores dessa investigação: as notas de campo da pesquisadora, o planejamento da unidade didática e as respostas ao questionário aplicado.

2.6.1 Aulas gravadas em áudio e vídeo

O objetivo de gravar em áudio e vídeo essas aulas foi o de coletar dados comprobatórios à observação de todos os participantes da pesquisa, alunos e professora-pesquisadora. As imagens armazenadas foram de relevante importância para o entendimento do que estava acontecendo durante as aulas.

Por meio das gravações em áudio e vídeo, a professora-pesquisadora pode observar as reações dos alunos durante a atividade social desenvolvida, bem como a sua própria atuação. Foram gravadas em áudio e vídeo todas as aulas do 1º Semestre de 2011 e essas filmagens contribuíram decisivamente para o planejamento da unidade didática e da preparação da sequência das aulas, pois foi possível, por meio de um levantamento das expectativas atingidas e dos objetivos não alcançados, observar

a aprendizagem dos alunos, foco desta pesquisa, assim como, a atuação da professora-pesquisadora.

2.6.2. Notas de campo e unidade didática

Durante a pesquisa, foi necessário estipular um critério para a escolha dos dados transcritos, cuja seleção partiu do registro feito em forma de notas de campo da pesquisadora, nas quais estão anotadas as expectativas de cada aula e as observações mais relevantes para a reformulação do planejamento. A seguir, apresento o quadro síntese da unidade didática, construído com base nas notas de campo.

Encontro Data	Assunto	Síntese descritiva	Expectativas de Aprendizagem
1º 10/02	Apresentação Questionário	A professora-pesquisadora e os alunos se apresentam. A professora-pesquisadora apresenta o curso. Os alunos responderam a um questionário sobre a atividade social desenvolvida no 2º Semestre de 2010 (Planejar uma viagem a um país hispânico) e sobre as expectativas para o curso de espanhol em 2011;	Reconhecer o gênero questionário; Identificar e aplicar os pronomes interrogativos para formular perguntas em um diálogo; Identificar e usar o Presente do Subjuntivo para expressar expectativas, desejos e esperanças em um diálogo.
2º 17/02	Dramatização Participantes de um fórum de debates	Os alunos dramatizaram um diálogo sobre as expectativas para 2011. Os alunos assistiram a três vídeos sobre fórum de debates (turismo, música e tecnologia, esporte) e responderam as questões sobre quem eram os participantes, onde estavam e como participavam desses fóruns.	Reconhecer três tipos de fórum de debates: o primeiro sobre turismo, o segundo sobre música e tecnologia e o terceiro sobre esporte. Identificar quem são os participantes, onde estão e como participam desses fóruns.
3º 24/02	Participantes de um fórum de debates Atividades cotidianas Adjetivos de personalidade	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa que era identificar as características dos participantes de fóruns de debates e os objetos presentes nesses fóruns e também expressar preferências por diferentes tipos de atividades cotidianas. Os alunos descreveram características de personalidade e ações simultâneas que	Expressar gostos; Descrever características de personalidade; Descrever ações simultâneas ao momento em que se fala (“perífrases: estar + gerúndio”)

	Gerúndio	ocorrem no momento em que se fala ("perífrases: estar + gerúndio")	
<u>4º</u> 03/03	Adjetivos de personalidade E-mail Teste de personalidade Atividades de lazer	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa, feita no livro didático, sobre adjetivos de personalidade, e-mail e teste de personalidade. A professora-pesquisadora complementou os exercícios do livro didático com perguntas que ajudaram os alunos a reconhecer as características do e-mail e do teste. Em duplas os alunos fizeram o teste sobre personalidade proposto no livro didático e depois escreveram um informe sobre a personalidade do colega baseado no resultado do teste, em seguida fizeram outro exercício do livro didático sobre atividades de lazer.	Reconhecer as características de e-mails e de um teste de personalidade. Descrever sua personalidade e a personalidade do seu colega. Descrever atividades de lazer.
<u>5º</u> 10/03	Gostos e preferências Hipóteses sobre fóruns de debates e seus participantes Funções dos participantes em um fórum Formas de cumprimentos, apresentações e boas vindas.	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa feita no livro didático sobre gostos e preferências. Na sala de informática, os alunos levantaram hipóteses sobre fóruns de debates, seus participantes e listaram tipos de fóruns. Os alunos assistiram a um vídeo sobre um fórum esportivo e responderam a perguntas. De volta à sala de aula, socializaram as informações sobre quem eram os participantes e quais eram as suas funções no fórum. Reconheceram e aplicaram formas de cumprimentos, apresentações e boas vindas.	Expressar gostos e preferências; Expressar opinião; Levantar hipóteses sobre fóruns de debates e sequência de eventos; Listar tipos de fóruns; Compreender o que é um fórum; Reconhecer os participantes e suas funções no fórum; Reconhecer e aplicar formas de cumprimentos, apresentações e boas-vindas.
<u>6º</u> 17/03	Abertura de um fórum Funções dos participantes em um fórum Discurso de abertura	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa que era coletar informações que estavam presentes no texto proposto pela professora-pesquisadora sobre o fórum da aula anterior. Os alunos identificaram que o trecho do vídeo era apenas o início do fórum com o discurso de abertura dos participantes. Os alunos escolheram um tipo de fórum	Reconhecer a abertura de um fórum de debates. Compreender as informações presentes em texto escrito de um site de Internet sobre fórum esportivo; Escrever o início do

	<i>Performance</i> do início de um fórum	de debate, decidiram os papéis e as funções de cada participantes desse fórum e escreveram um discurso de abertura. Os alunos fizeram duas <i>performances</i> do início de um fórum de debates.	discurso de abertura de um fórum; Aplicar conteúdos trabalhados a novas situações por meio de <i>performance</i> .
<u>7º</u> 24/03	Introduzir um tema Acordos e desacordos	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa feita no livro didático que era introduzir um tema e expressar desacordos. Os alunos expressaram acordo e desacordo em relação às tarefas domésticas. Os alunos reconheceram que é necessário o uso do Presente do Subjuntivo para expressar desacordos.	Introduzir um tema; mudar de tema; Referir-se ao que já foi dito; Expressar acordos e desacordos; Expressar acordos Reconhecer e usar o Presente de Subjuntivo para expressar desacordos.
<u>8º</u> 31/03	Características de um fórum e de um debate Características de uma argumenação	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa feita no livro didático que era introduzir um tema, mudar de tema e referir-se ao que já foi dito anteriormente. A professora-pesquisadora perguntou aos alunos como foi participar da abertura de um fórum de debates e os alunos responderam a pergunta. A professora-pesquisadora perguntou aos alunos se eles sabiam quais eram as características de um fórum de debates e os alunos responderam. Em seguida os alunos leram dois textos, um sobre fórum e outro sobre debate. A professora-pesquisadora pediu que os alunos identificassem cada um deles. Os alunos preencheram um quadro comparativo com a definição, participantes, divisão de tempo, tema e função de cada participante tanto do fórum como do debate. A professora-pesquisadora pediu que os alunos preparassem em trios um fórum de debates com o tema, os participantes e suas funções, tempo de fala para cada participante, objetivo e partes do fórum. Os alunos executaram a tarefa. Os alunos leram um texto sobre argumentação e responderam a perguntas.	Comparar fórum e debate; Estabelecer diferenças entre fórum e debate; Preparar um fórum de debates; Compreender o que é uma argumentação. Identificar e usar marcadores argumentativos.

<u>9º</u> 07/04	Revisão para avaliação escrita Avaliação escrita (Compreensão auditiva, textual e gramatical)	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa feita no livro didático sobre introduzir um tema, mudar de tema, referir-se ao que já foi dito anteriormente e expressar desacordos. Os alunos tiraram suas dúvidas antes da avaliação escrita. Os alunos fizeram uma avaliação escrita que envolveu as seguintes expectativas de aprendizagem: Apresentar-se e responder a apresentações, expressar acordos e desacordos, expressar opinião, gostos e preferências. Assim que os alunos terminavam a avaliação escrita a professora-pesquisadora lhes pedia que anotassem a lição de casa.	Revisar conteúdos trabalhados.
<u>10º</u> 14/04	Correção da avaliação escrita Acordos e desacordos	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e fizeram comentários em relação à avaliação escrita feita na aula anterior. A professora-pesquisadora e os alunos comentaram e corrigiram a lição de casa feita no livro didático sobre os objetivos do milênio e negociações.	Expressar acordos e desacordos
<u>11º</u> 28/04	Marcadores argumentativos e conjunções coordenadas Folheto	A professora-pesquisadora e os alunos comentaram e corrigiram a lição de casa feita na gramática sobre marcadores argumentativos e conjunções coordenadas. A professora-pesquisadora apresentou o gênero folheto e os alunos identificaram as suas características. Os alunos responderam a perguntas sobre um folheto de um fórum sobre educação ambiental.	Identificar marcadores argumentativos e conjunções coordenadas; Reconhecer o gênero folheto; Identificar as características do gênero folheto;
<u>12º</u> 5/05	Folheto Horários e datas	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa sobre as características do gênero folheto e sobre horas, dias da semana e meses do ano.	Identificar as características do gênero folheto; Perguntar e dizer horários e datas.
<u>13º</u> 12/05	Debate Folheto	Como lição de casa para esse dia os alunos deveriam pensar em um tema para o fórum de debate que tivesse relação com o Eixo Temático da Série e deveriam preparar argumentos que sustentassem a sua posição em relação à escolha do tema.	Debater sobre um tema; Sustentar um argumento; Identificar as características do folheto; Elaborar um folheto com programação, objetivo e ilustração.

		Os alunos fizeram uma <i>performance</i> de debate para escolher o tema do fórum de debates. Os alunos começaram a produzir o folheto do fórum de debates	
<u>14º</u> 19/05	Apresentação de produtos sustentáveis Folheto	Os alunos apresentaram um produto sustentável baseado nas informações coletadas como lição de casa para esse dia. Os alunos deram continuidade a produção do folheto do fórum de debates na sala de informática.	Apresentar um produto sustentável; Elaborar um folheto com programação, objetivo e ilustração.
<u>15º</u> 26/05	Apresentação de produtos sustentáveis Preparação do fórum de debates Participação em um fórum de debates Folheto	Os alunos apresentaram um produto sustentável baseado em mais informações coletadas como lição de casa para esse dia. Os alunos prepararam o fórum, preparam as suas apresentações, decidiram os papéis que iriam representar e o tempo de fala de cada participante. Os alunos fizeram uma <i>performance</i> de um fórum de debate com um apresentador, três comunicadores e plateia. Na sala de informática os alunos terminaram o folheto do fórum.	Apresentar os produtos sustentáveis Preparar um fórum de debates; Preparar falas para o fórum; Elaborar um folheto.
<u>16º</u> 2/06	Socialização de temas para o fórum de debate Revisão para avaliação escrita Avaliação escrita (Compreensão auditiva, textual e gramatical)	Os alunos socializaram com o grupo sobre qual tema fariam no fórum de debates. Os alunos tiraram suas dúvidas antes da avaliação escrita. Os alunos fizeram uma avaliação escrita que envolvia as seguintes expectativas de aprendizagem: expressar ideias e pontos de vista, identificar as características do gênero folheto de divulgação de um fórum.	Socializar informações. Rever conteúdos trabalhados
<u>17º</u> 9/06	Correção da avaliação escrita Preparação para o fórum de debates Participação na <i>performance</i> de um fórum de debates	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e fizeram comentários em relação à avaliação escrita feita na aula anterior. Os alunos prepararam o fórum de debates. Os alunos realizaram a <i>performance</i> : Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.	Preparação para o fórum; Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.

18º 16/06	Participação na <i>performance</i> de um fórum de debates	Os alunos realizaram a <i>performance</i> : Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis junto com alunos de outro grupo.	Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.
--------------------	---	---	---

Quadro 11 – Síntese da Unidade Didática (baseado no quadro de D’Angelo, 2011, no qual acrescentei a coluna expectativas de aprendizagem)

As aulas selecionadas foram descritas passo a passo, em conformidade com a sequência de eventos proposta e apresentada ao grupo classe. Essa descrição está exemplificada no quadro 12:

	Min.	Conteúdo Temático	Descrição	Filmagem
1º		Discussão sobre a atividade social: Participar de um fórum de debate	A professora perguntou aos alunos quem eram os participantes (material didático: <i>Foro Deporte</i> exercício 1 letra a – Anexo)	não
2º	00:00	Entendendo a atividade social	Os alunos disseram quem eram os participantes, onde estavam e como participavam dos três tipos de fóruns.	sim

Quadro 12 – Recorte da sequência de eventos do dia 17 de Fevereiro de 2011

As falas e pontos de vista dos alunos em relação à proposta apresentada no material didático elaborado pela professora-pesquisadora foram analisados de modo criterioso. Um cuidado especial e não menos rigoroso demandou reflexões aos procedimentos escolhidos, isto é, como foram desenvolvidas as tarefas propostas de modo individual, em duplas ou em grupos. A descrição do contexto de produção também foi priorizada e, para essa finalidade, foram analisados o planejamento, os recursos tecnológicos e os instrumentos de avaliação.

2.6.3. Questionário

O questionário, peça que constitui o anexo 7, foi aplicado no dia 9 de Junho de 2011, décimo sétimo encontro do 1º Semestre de 2011. Propunha questões de

investigação dos *sentidos*²⁷ que os participantes foram convidados a manifestar, em relação às práticas de ensino-aprendizagem, com base na Atividade Social. A leitura das respostas dos alunos favoreceu a reflexão, por parte da professora-pesquisadora, em relação a suas ações em sala de aula e na elaboração do planejamento e sequência das aulas.

2.7. Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados

De acordo com os procedimentos presentes no texto do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) – Temática Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM) de 2010, a análise de dados desta pesquisa respeita uma perspectiva dialógico-enunciativa, na qual as categorias de análise não serão aplicadas de forma mecânica (Brait, 2006). Procedem de categorias realizadas em outras pesquisas, por diferentes teóricos, que são revisitadas com o propósito de torná-las adequadas às necessidades do contexto escolar e aos objetivos de produção de significados em cada uma das atividades focadas. São elas:

- (a) Observação e leitura dos dados, com busca de conteúdo léxico-semântico e paralinguístico, que permita uma primeira compreensão das atividades;
- (b) Descrição do contexto de produção, levando-se em consideração: o papel social dos interlocutores, o lugar físico, social e o momento da produção;
- (c) Análise do conteúdo temático realizado a partir das escolhas lexicais relevantes;

A partir dessa análise geral, diferentes categorias enunciativas, discursivas e linguísticas são retomadas, correlacionadas e expandidas, com a intenção de desenvolver o quadro de análise, específico da pesquisa.

Este estudo propõe categorias de interpretação que partiram da prática de ensino-aprendizagem, com base na Atividade Social, como organizadora curricular do curso de língua espanhola, como língua estrangeira, que serviu de sustentação à orientação e organização da atividade social “Participar de um fórum de debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis”.

²⁷ Termo utilizado por Vygotsky

A fim de orientar o leitor na discussão dos excertos selecionados, apresento um quadro com a pergunta de pesquisa e as categorias de interpretação relacionadas às subperguntas desta investigação.

Pergunta de Pesquisa: O trabalho com uma atividade social, ao longo de um semestre de um curso de língua espanhola como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?	
Categorias de Interpretação	Subperguntas
Funções Mentais Superiores	Foi possível construir conhecimento, por meio de interações sociais, durante a atividade de ensino-aprendizagem? Como?
Zona de Desenvolvimento Proximal	Foi possível promover espaços de ação criativa, nos quais colaboração e criticidade possibilitem o desenvolvimento do aluno? Como?
Duplo movimento	Foi possível construir conhecimento por meio do duplo movimento entre conceitos científicos e conceitos espontâneos? Como?
O papel da <i>performance</i>	Foi possível criar novas possibilidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta? Como?

Quadro 13: Pergunta de pesquisa, Subperguntas e Categorias de Interpretação

As categorias de interpretação supracitadas possibilitaram a observação e leitura dos dados, com busca de conteúdo léxico-semântico, que permitiram a compreensão da atividade social por parte dos alunos, assim como, a análise das escolhas lexicais mais relevantes ao propósito desta investigação.

Para análise desta pesquisa foram selecionados apenas os dados que concentraram o trabalho com foco na Atividade Social e na *Performance* e que responderam à questão problema. Dentre os excertos analisados a professora-pesquisadora optou por apresentar no corpo desta dissertação a discussão de seis excertos. Os outros estão no anexo 8 para a consulta do leitor.

A seguir, apresento dois quadros com as categorias de análise. O primeiro se refere às categorias baseadas em Pontecorvo (2005), o segundo se refere às categorias baseadas em Liberali (no prelo).

Categorias de Análise	Propósito
Aspectos Discursivos	
Desenvolvimento	Por intermédio da introdução de novos elementos e de novas perspectivas, a linha de pensamento que conduz o raciocínio do grupo se mantém coerente durante as trocās de turnos entre os interlocutores. De forma que haja uma progressão coletiva da análise, bem como da interpretação e da definição do objeto do discurso. As categorias de desenvolvimento são: trazer elementos novos, relacionar, delimitar, contrapor-se argumentando, compor relações de nível mais alto, generalizar, problematizar, reestruturar. A ordem dessas categorias não é casual, ou seja, pode corresponder a uma possível sequência de desenvolvimento do discurso-raciocínio coletivo, assim como, pode responder a uma visão argumentativa da construção do conhecimento. Nessa construção as fases mais “cognitivas”, como relacionar e generalizar podem se alterar com as fases mais “psicossociais”, como delimitar, contrapor-se argumentando, problematizar.
Não desenvolvimento	Ocorre quando o discurso mostra-se intrincado, quando há uma situação de inércia, ou mesmo de bloqueio impossibilitadoras do raciocínio coletivo. As categorias que indicam o não desenvolvimento são: repetir, confirmar, referir-se a uma experiência pessoal.
Pertinência	Possibilita a tanto identificação da progressão, como da não progressão do discurso. Geralmente o tema é proposto pelo professor e compartilhado pelos interlocutores. Podem haver desvios do objeto com maior ou menor importância. Esses desvios podem se caracterizar no plano do <i>desenvolvimento</i>, mas não serem <i>pertinentes</i> em relação ao objeto.

Quadro 14 - Categorias de análise baseadas em Pontecorvo (2005)

Categorias de Análise	Turnos
Aspectos Enunciativos	
Papel dos interlocutores	turno 38. PP: <i>¿Quiénes son los participantes del foro?</i> turno 44. EG: <i>Son personas inteligentes</i> turno 47. GL: <i>Expertos, interesados.</i>
Aspectos Discursivos	
Pedido de esclarecimento	turno 62. PP: (...) <i>¿Cómo se participa de un foro de debate?</i>
Apresentação de esclarecimento	turno 127. AC: <i>Normalmente ‘tiene’ algunas mesas.</i>
Pedido para a realização de <i>performance</i>	turno 224. PP: <i>Entonces ahora seguimos con la presentación de GL.</i>
Realização de <i>performance</i>	turno 225. GL: <i>Las bolsas reutilizables. Hoy día se utilizan (...)</i>
Apresentação de explicação	turno 227. GL: <i>Diez, diez por ciento de la basura (...) no es posible reciclar.</i>
Apresentação de ponto de vista	turno 231. GL: (...) <i>Mi solución son las bolsas reutilizable (...)</i>
Convocação a ação	turno 231. GL: (...) <i>Utilice.</i>
Aspectos Linguísticos	
Mecanismo de conexão: Conjunção adversativa	turno 227GL: (...) <i><u>pero</u> no es el bastante (...)</i>
Mecanismo conversacional: Interrogação	turno 228. LM: <i>¿Cincuenta por ciento? (...)</i>
Mecanismo conversacional: Exclamação	turno 228. LM: (...) <i>¡No es posible!</i>
Mecanismo de troca de turnos: Tomada de turno	turno 230. LR: <i>‘¿Sacuelas?’</i> turno 231. GL: <i>Bolsas plásticas. Mi solución son las bolsas reutilizable. Evitan el desperdicio de bolsas plásticas, facilita la carga de compras y ayudan “el” medio ambiente “a cima” de todo. Utilice.</i>
Mecanismos lexicais	turno 230: <i>‘¿Sacuelas?’</i> turno 231: <i>Bolsas plásticas.</i>

Quadro 15 - Categorias de Análise baseadas em Liberali (no prelo)

2.8. Credibilidade

Para a credibilidade e confiabilidade desta pesquisa foram tomados alguns cuidados que garantiram a veracidade deste estudo, como:

- Aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética da PUC-SP para a realização da pesquisa que objetiva resguardar os direitos e a imagem dos participantes de uma pesquisa. A autorização está registrada sob o protocolo de pesquisa nº. 130/2011, anexo 1, no final desta dissertação.
- Preocupação em relação à ética durante a produção, coleta e análise de dados. Rajagopalan (2003) enfatiza a responsabilidade do pesquisador, em zelar pela verdade do que ele estuda, sem manipular conclusões, nem omitir dados relevantes, que possam enfraquecer as hipóteses da pesquisa.

A fim de sustentar a credibilidade deste estudo, apresento um quadro com a descrição das principais atividades acadêmicas realizadas entre os anos de 2009 e 2012, tais como: apresentação de comunicação em congressos e simpósios, apresentação de trabalhos escritos e orais em minicursos, disciplinas, seminário de pesquisas de mestrado e *peer debriefing* em seminários de orientação.

Essas situações formais possibilitaram a discussão de diferentes momentos desta pesquisa, a reflexão da professora-pesquisadora ao longo do seu trajeto e a ampliação e aprofundamento do aporte teórico, no qual este estudo se fundamenta.

Antes da apresentação do quadro é importante explicar o que este estudo entende por *peer debriefing*. Guerra (2010), pautada em Lincoln & Guba (1985), afirma que *peer debriefing*, é caracterizado como uma revisão feita por pares de pesquisadores, ou seja, um pesquisador que conhece o tema de estudo de outro pesquisador, lê, opina e discute a respeito da investigação realizada pelo outro.

EVENTO	TIPO DE APRESENTAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÃO
Apresentação em Simpósio	Comunicação individual	3º SIAC – Simpósio Ação Cidadã – Grupo LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar) Colégio Albert Sabin – SP 2º Semestre de 2009	A apresentação de uma comunicação sobre prática de ensino-aprendizagem em um simpósio, antes do ingresso no mestrado, impulsionou esta pesquisa.
Apresentação em minicurso de Mestrado	Apresentação de trabalho escrito	Organização da Metodologia em dissertações e teses 1º Semestre de 2010	A compreensão da Pesquisa Crítica de Colaboração como metodologia de pesquisa contribui para a redação do capítulo metodológico deste estudo.
Apresentação em disciplina de Mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Complexidade e Desenho de Cursos 1º Semestre de 2010	A compreensão de teorias relacionadas a desenhos de curso, por meio de leituras e discussões, contribui para a elaboração do plano de curso da figura 11, que orientou as aulas, nas quais foi feita a coleta dos dados desta pesquisa.
Apresentação em disciplina de Mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Linguagem das Atividades Escolares e Bullying 1º Semestre de 2010	As leituras e discussões sobre temas transversais contribuíram para a redação da seção 1.4.4. Temas Transversais.
Apresentação em Congresso	Comunicação individual	CLFPEL - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas - Universidade de Taubaté - SP 2º Semestre de 2010	A apresentação do aporte teórico e de alguns dados do projeto piloto desta pesquisa contribuiu para a reflexão sobre o objetivo desse estudo por parte da pesquisadora.
Minicurso	Apresentação oral	Análise Discursiva de Textos 2º Semestre de 2010	As leituras e discussões sobre gêneros, na perspectiva bakhtiniana, contribuíram para a redação da seção 1.4.3. a respeito dos gêneros
Apresentação em disciplina de Mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Linguística Aplicada I: Panorama Histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas 2º Semestre de 2010	As leituras e discussões sobre o panorama histórico da Linguística Aplicada contribuíram para a redação da seção 1.1 <i>Linguística Aplicada</i>
Apresentação em disciplina de Mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Linguística Aplicada II: Leitura de Vygotsky: Bases e Novas Perspectivas 2º Semestre de 2010	As leituras e discussões sobre a perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky contribuíram para a redação das seções: 1.3. TASCH e 1.4. Atividade Social

Reunião de Área	Reflexão dos professores de idiomas a respeito do material didático elaborado pela professora-pesquisadora no 2º Semestre de 2010	Reunião de Área com assessoria Escola na qual foi feita a pesquisa	As críticas feitas pelos professores de idiomas (inglês e espanhol do Ensino Fundamental 2), sob a orientação das assessoras, em relação ao material didático elaborado pela professora pesquisadora utilizado pelos professores de espanhol e no projeto piloto realizado no 2º Semestre de 2010, contribuíram para a reelaboração do material didático usado no 1º Semestre de 2011.
Apresentação em Congresso	Sessão coordenada	18º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – PUC/SP 1º Semestre de 2011	A apresentação do aporte teórico e de alguns dados desta pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a análise de dados.
Apresentação em seminário de pesquisa	Apresentação oral e apresentação de dados	Seminário de Pesquisa: Laboratório de análise de dados: Diferentes perspectivas 1º Semestre de 2011	A apresentação da produção e da coleta de dados possibilitou a organização dos dados e escolha de algumas categorias de análise.
Apresentação em minicurso de Mestrado	Apresentação oral e trabalho escrito	Formação de Educadores: Gestão e Ação 2º Semestre de 2011	As leituras e discussões, sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural contribuíram para a redação da seção 1.3. Teoria da Atividade Socio-Histórico-Culural
Apresentação em Seminário de pesquisa	Apresentação oral e apresentação de dados	Seminário de Pesquisa: Análise de dados em contextos escolares 2º Semestre de 2011	A apresentação do objetivo, da pergunta e do contexto da pesquisa, assim como, da produção, coleta e análise de dados possibilitou a definição das categorias de análise e interpretação e a redação do capítulo 3. Análise e Discussão dos Dados.
Apresentação em Congresso	Comunicação individual	5º SIAC – Simpósio Ação Cidadã – Grupo LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar) Colégio Albert Sabin – SP 2º Semestre de 2011	Apresentar o aporte teórico e resultados parciais desta pesquisa à análise de um público diverso composto por professores e pesquisadores, contribuiu na reflexão sobre o objetivo e a análise de dados.
Apresentação em Congresso	Comunicação individual	IV Congresso ICLOC (Instituto Cultural Lourenço Castanho) Colégio Dante Alighieri - SP 1º Semestre de 2012	Apresentar os resultados parciais da <i>performance</i> desenvolvida nesta pesquisa a professores e coordenadores, contribuiu na reflexão a análise de dados.

Seminário de orientação	<i>Peer debriefing</i>	LAEL – PUC/SP 2010, 2011 e 2012	Ser questionada pelos colegas do grupo de pesquisa LACE sobre aspectos desta pesquisa, contribuiu para a reformulação do objetivo, da pergunta de pesquisa e para o direcionamento da análise.
Aprovação em Exame de Qualificação	Apresentação da dissertação à banca examinadora de qualificação	LAEL – PUC/SP 2012	O questionamento da banca examinadora favoreceu aspectos desta pesquisa e contribuiu para a reformulação da pergunta de pesquisa, para o direcionamento da análise e interpretação dos dados.

Quadro 16 – Ações para credibilidade de pesquisa (baseado em Aranha, 2009; Mello Freire, 2010 e D' Angelo, 2011).

Este capítulo discutiu e justificou a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006) como metodologia adotada neste estudo. Descreveu o contexto de produção e os participantes da pesquisa, assim como, a forma como foi elaborado o planejamento da sequência didática, desenvolvida pela professora-pesquisadora durante o segundo semestre de 2010 (projeto piloto) e o primeiro semestre de 2011 (produção de dados desta pesquisa).

Apresentou os procedimentos de produção e coleta de dados feitos por meio de aulas gravadas em áudio e vídeo e de notas de campo, seguido dos procedimentos de análise e interpretação dos dados. Finaliza com a sustentação a propósito da credibilidade deste estudo e a descrição das principais atividades acadêmicas que possibilitaram profícuas discussões, em diferentes momentos da investigação.

Capítulo 3: Análise e Discussão dos Dados

*É do buscar e não do achar
que nasce o que eu não conhecia.*

Clarice Lispector

Este capítulo apresenta a análise, a interpretação e a discussão dos dados desta pesquisa. Está dividido em duas seções.

A primeira faz referência à apropriação por parte dos alunos do contexto de produção da atividade social “Participar de um fórum de debates”. Inicialmente contextualiza o trecho da aula analisado, posteriormente apresenta um quadro com cada excerto, organizado em turnos numerados relacionados às categorias de análise. Em seguida, discute os dados por meio da análise e interpretação que responde as quatro subperguntas que orientaram a interpretação dos dados.

A segunda seção se refere à *performance* “Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis”. Inicia-se pela contextualização do momento da aula, em seguida apresenta um quadro com cada excerto, organizado em turnos numerados relacionados às categorias de análise. Finaliza com a discussão dos dados e a resposta as quatro subperguntas e a questão desta pesquisa.

No intuito de orientar o leitor na discussão dos excertos selecionados, retomo a pergunta de pesquisa e as subperguntas relacionadas às categorias de interpretação apresentadas no quadro 13 na seção 2.7. Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados, seguidas do objetivo da pesquisa.

Pergunta de Pesquisa:

O trabalho com uma atividade social, ao longo de um semestre de um curso de língua espanhola como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?

Quadro 17 – Pergunta de Pesquisa

Subperguntas	Categorias de Interpretação
Foi possível construir conhecimento, por meio de interações sociais, durante a atividade de ensino-aprendizagem? Como?	Funções Mentais Superiores
Foi possível promover espaços de ação criativa, nos quais colaboração e criticidade possibilitem o desenvolvimento do aluno? Como?	Zona de Desenvolvimento Proximal
Foi possível construir conhecimento por meio do duplo movimento entre conceitos científicos e conceitos espontâneos? Como?	Duplo Movimento
Foi possível criar novas possibilidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta? Como?	O papel da <i>performance</i>

Quadro 18 – Subperguntas e Categorias de Interpretação

Esta pesquisa objetiva compreender criticamente a transformação do processo de ensino-aprendizagem por meio de vivências de atividades cotidianas com base na Atividade Social.

Importante lembrar que a compreensão crítica da professora-pesquisadora ocorreu por meio da observação, reflexão, análise e interpretação dos dados produzidos em sala de aula que, em alguns momentos, se contrapuseram às expectativas expressas no planejamento. O *corpus* para a análise de dados é a materialidade linguística presente nas falas transcritas dos participantes (alunos e professora-pesquisadora). A seção seguinte apresenta a primeira análise e interpretação dos dados.

3.1. Foco no Contexto de Produção

O excerto analisado se refere a uma aula realizada no dia 10 de Março de 2011, na qual as expectativas de aprendizagem relacionadas à atividade social “Participar de um fórum de debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis” eram: compreender o que é um fórum de debates; levantar hipóteses sobre tipos de fóruns e sequência de eventos; identificar os participantes de um determinado fórum sobre esportes; identificar as funções dos participantes (apresentador e convidados).

A tarefa foi realizada na sala de informática e a professora-pesquisadora propôs que os alunos, individualmente e usando fones de ouvido, assistissem ao início de um video sobre um fórum de esporte. Este fórum era composto por um apresentador e três convidados.

De acordo com o planejamento e o material didático elaborado pela professora-pesquisadora, os alunos levantaram hipóteses sobre o que seria um fórum de debates e sobre tipos de fóruns, também identificaram os participantes daquele fórum e as funções de cada um deles.

A professora-pesquisadora iniciou a tarefa por meio de uma discussão baseada nas perguntas que constavam no material didático por ela elaborado. Esse material, impresso em folha de sulfite, foi entregue a cada um dos alunos.

O quadro a seguir apresenta um recorte desse material, elaborado pela professora-pesquisadora, utilizado nessa aula. O material completo está no anexo 3.

Tópico para discusión:

- a) ¿Qué es un foro de debate?
- b) ¿Quiénes son los participantes?
- c) ¿Cómo se participa de un foro de debates?
- d) ¿Ya has participado de un foro de debates? ¿Cómo? ¿Cuándo?
- e) ¿Qué tipos de foro conoces? Haz una lista de tipos de foros.

Contexto de Trabajo

Imagínate que eres un periodista y estás acompañando un foro (video <http://www.youtube.com/watch?v=X3DMtSnzIE>). Necesitas hacer algunos apuntes sobre los primeros 3:25 minutos para que puedas escribir una noticia sobre ese evento.

1. Completa con las informaciones que están en el vídeo:

Nombre del foro: _____

Organizado por: _____

Objetivo: _____

Invitado principal: _____

Ocupación del principal invitado: _____

Asuntos : _____

Quadro 19 – Recorte do material didático, elaborado pela professora-pesquisadora, utilizado no dia 10 de Março de 2011.

Para uma melhor compreensão dos acontecimentos desse encontro apresento um recorte da síntese descritiva, presente na seção 2.1.2. Notas de Campo e Unidade Didática, que se refere ao quinto encontro, realizado no dia 10 de Março de 2011.

Encontro Data	Assunto	Síntese descritiva	Expectativas de Aprendizagem
5º 10/03	Gostos e preferências	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e comentaram a lição de casa feita no livro didático sobre gostos e preferências.	Expressar gostos e preferências; Expressar opinião;
	Hipóteses sobre fóruns de debates e seus participantes	Na sala de informática, os alunos levantaram hipóteses sobre fóruns de debates, seus participantes e listaram tipos de fóruns.	Levantar hipóteses sobre fóruns de debates e sequência de eventos; Listar tipos de fóruns;
	Funções dos participantes em um fórum	Os alunos assistiram a um vídeo sobre um fórum esportivo. De volta à sala de aula, socializaram as informações sobre quem eram os participantes e quais eram as suas funções no fórum.	Compreender o que é um fórum; Reconhecer os participantes e suas funções no fórum;
	Formas de cumprimentos, apresentações e boas vindas.	Reconheceram e aplicaram formas de cumprimentos, apresentações e boas-vindas.	Reconhecer e aplicar formas de cumprimentos, apresentações e boas-vindas.

Quadro 20: Recorte da síntese da unidade didática apresentada na seção 2.1.2. Notas de campo e unidade didática

As categorias de análise, baseadas em Pontecorvo (2005) e Liberali (no prelo), utilizadas neste excerto foram divididas em: aspectos enunciativos, aspectos discursivos e aspectos linguísticos e aparecem destacadas em negrito. Também foi feita opção por destacar em negrito as categorias de interpretação mencionadas anteriormente.

Para os aspectos enunciativos foi escolhido o **papel dos interlocutores**, ou seja, o papel do sujeito em relação ao grupo no qual está inserido.

Em relação aos aspectos discursivos, foi analisada a organização do discurso que envolveu: o **desenvolvimento**, o **não desenvolvimento** e a **pertinência**. Para uma melhor compreensão dos dados foi analisada a articulação que envolveu: **pedido de esclarecimento**, **apresentação de esclarecimento**, **pedido de definição**, **apresentação de definição**, **pedido de apresentação de ponto de vista**, **apresentação de ponto de vista**, **pedido de sustentação** e **convocação a ação**.

No que se refere aos aspectos linguísticos, foram utilizados **mecanismos: de interrogação (o que?, quem? , como?, qual?), de conexão (conjunção adversativa), lexical e de troca de turnos.**

O quadro a seguir apresenta uma descrição da sequência de eventos do encontro do dia 10 de Março de 2011 relacionada aos turnos e destaca os excertos analisados.

	Descrição	Turnos
1º	A professora-pesquisadora pediu que os alunos se dirigissem a sala de informática. Na sala de informática, enquanto os alunos conectavam os computadores a professora-pesquisadora lhes entregou uma cópia do material didático elaborado por ela.	Sem transcrição
2º	A professora-pesquisadora pediu que os alunos acompanhassem a discussão com o material didático. A professora-pesquisadora leu a primeira pergunta que fazia parte do tópico para discussão: “¿Qué es un foro de debate?”. Em seguida lhes perguntou se eles se lembravam disso. Alguns alunos responderam a questão e iniciaram a discussão sobre o assunto.	01 a 35
3º	A professora-pesquisadora pediu a atenção de alguns alunos e fez a segunda pergunta que estava no material didático: “¿Quiénes son los participantes del foro?”. Alguns alunos responderam a pergunta continuando com a discussão que era mediada pela professora-pesquisadora. A professora-pesquisadora fez a terceira pergunta que estava no material didático: “¿Cómo se participa de un foro de debates?”. Os alunos seguiram com a discussão, levantando hipóteses sobre essa questão.	36 a 78
4º	A professora-pesquisadora fez a quarta pergunta que estava no material didático: “¿Ya han participado de un foro de debates?”. Alguns alunos responderam a essa questão, dando continuidade à discussão.	79 a 147
5º	A professora-pesquisadora chamou a atenção dos alunos para a quinta pergunta do material didático sobre tipos de fóruns. Os alunos levantaram hipóteses sobre tipos de fóruns. Essa discussão foi mediada pela professora-pesquisadora.	148 a 207
7º	A professora-pesquisadora pediu que os alunos assistissem a um vídeo e fizessem todos os exercícios do material didático elaborado por ela. Alguns alunos perguntaram suas dúvidas em relação aos exercícios e a professora-pesquisadora as respondeu.	208 a 346
8º	A professora-pesquisadora explicou que os alunos terminariam os exercícios na sala de aula.	347
9º	Em sala de aula os alunos socializaram as suas respostas e corrigiram os exercícios com a mediação da professora-pesquisadora. Enquanto os alunos respondiam as questões, a professora-pesquisadora projetava as possíveis respostas em um telão.	348 a 524

Quadro 21 – Sequência de eventos do encontro do dia 10 de Março de 2011

Conforme mencionado nos procedimentos de análise, a professora-pesquisadora está identificada por PP e os alunos pela inicial dos seus nomes. Os pontos de interrogação em cinza indicam que não foi possível identificar o aluno participante e as palavras que estão entre aspas não foram pronunciadas corretamente em língua espanhola. Os turnos que estão com fonte 6 não foram analisados, por serem considerados irrelevantes para esta interpretação, pois, conforme dito anteriormente, não faziam parte da atividade social.

Para auxiliar a compreensão do leitor, o momento da aula que se refere ao contexto de produção da atividade social “Participar de um fórum de debates” foi dividido em dois excertos.

O quadro a seguir se refere ao primeiro excerto e as categorias utilizadas na análise. Para facilitar o entendimento da análise, a professora-pesquisadora optou por colocar o número dos turnos, entre parênteses, depois das categorias de análise em negrito.

Excerto	Categorias de Análise
01. PP: Todos con las fichas en las manos, por favor. 02. Alunos: Sííí 03. PP: Acompañen con la ficha. Tópico para discusión: ¿Qué es un foro de debate? ¿Ustedes se acuerdan? 04. EG: Sí. 05. PP: EG. 06. EG: Son personas que... 07. PP: (psiu) 08. EG: Son personas que... 09. PP: Sólo un momento. Yo quiero que todos acompañen ahí su compañero. 10. AM: Tú no me entregó la hoja; 11. PP: Aquí... toma. Yo quiero que todos acompañen lo que su compañero está hablando, ¿ok? EG por favor. 12. EG: Son personas que van a un “cierto” local para hablar de sus opiniones sobre un “cierto” asunto, por “ellos” “seren”, ellas “seren” cultas “and” profesores que entienden, que entienden del asunto. 13. PP: Muy bien que comprenden el asunto. ¿Ustedes están de acuerdo con EG? 14. Alunos: Sí. 15. PP: ¿Con qué? 16. Alunos: risos 17. PP: AB. 18. AB: Estoy de acuerdo con que EG dice porque creo que es verdad. 19. PP: ¿Con qué EG dijo?	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos de 01 a 35): Professora-pesquisadora: conduzir e mediar à tarefa; Alunos: seguir às instruções da professora-pesquisadora. <u>Aspectos Discursivos</u> Organização do discurso Desenvolvimento (turnos 03, 12 e 22 a 35) Não desenvolvimento (turno 21: <u>Eso muy bien.</u> Ok. Chicos, pero ¿en un foro las personas sólo dan opiniones?) Pertinência (turno 12 a 35) Articulação Convocação a ação (turno 01 e 03) Pedido de definição (turno 03)

20. AB: Sí. 21. PP: Eso muy bien. Ok. Chicos, pero ¿en un foro las personas sólo dan opiniones? 22. FT: No, ellas también pueden “postar” informaciones. 23. PP: ¿Cuál es la diferencia? Por ejemplo ¿entre dar opinión o hablar seguramente sobre un asunto? 24. FT: Que una es correcta y la otra puede ser o no. 25. PP: Sí ¿Están de acuerdo? ¿Con FT? 26. Alunos: Sí. 27. PP: Por ejemplo, cuando doy una opinión, una opinión mía ¿está basada en alguna, en alguna cosa? 28. AB: No en “ciertos” experiencias “propias”. 29. PP: Por ejemplo, estoy hablando sobre un asunto. ¿Cuál es la diferencia entre yo, hablando sobre un asunto y un experto en el asunto? 30. AC: Que... 31. EG: Muy diferentes. 32. AC: Que lo “experto” en el asunto en la mayoría de la parte “estás” correcto. Y tú como no sabes... 33. PP: Mucho. 34. AC: Mucho estás... no, puede no estás “cierto”. 35. PP: Estar correcto. Muy bien, muy bien. Gracias.	Apresentação de definição (turno 12) Pedido de apresentação de ponto de vista (turno 13, 15, 25) Apresentação de ponto de vista: (turno 14 e 18) Pedido de esclarecimento (turno 21, 23, 27, 29) Apresentação de esclarecimento (turno 22, 24, 28, 32) <u>Aspectos Linguísticos</u> Mecanismo de interrogação (turno 03: <i>¿Qué es un foro de debate?</i>; turno 15: <i>¿Con qué?</i>; turno 19: <i>¿Con qué EG dijo?</i>; turno 29: <i>¿Cuál es la diferencia entre yo (...) y un experto en el asunto?</i>
--	---

Quadro 22 – Contexto de Produção: primeiro excerto e categorias de análise.

No turno 01 a professora-pesquisadora fez uma solicitação para iniciar a tarefa: *“Todos con las fichas en las manos, por favor”* e alguns alunos afirmaram que sim no turno 02: *“Síiii”*. A professora-pesquisadora tinha o **papel** de conduzir a tarefa e o **papel** dos alunos era o de seguir as instruções da professora, reconhecendo a sua autoridade diante do grupo. Esses papéis estão presentes em todos os turnos de 01 a 35.

No turno 03 a professora-pesquisadora pediu que os alunos acompanhassem com a ficha, na qual está materializado o material didático por ela elaborado, conforme pode ser observado no recorte do quadro 17 e no anexo 3. Nesse turno, a professora-pesquisadora iniciou a discussão sobre o contexto de produção da atividade social “Participar de um fórum de debates” por meio das perguntas *“¿Qué es un foro de debate? ¿Ustedes se acuerdan?”*. A primeira pergunta está materializada na ficha que foi entregue aos alunos, como pode ser vista no quadro 17. O uso do **mecanismo de interrogação “qué”** significa que os alunos deveriam definir, por meio de um levantamento de hipóteses, o que é um fórum de debates. A segunda pergunta,

desse mesmo turno, retomou uma discussão anterior que ocorreu em uma aula²⁸ anterior, no dia 17 de Fevereiro de 2011, na qual a professora-pesquisadora mostrou aos alunos três vídeos sobre fóruns. Esse material foi mencionado no quadro 9 na seção 2.4. Projeto Piloto.

EG, no turno 04, afirmou que sabia a resposta, ao proferir a afirmação “*si*”. A professora-pesquisadora, no turno 05, pronunciou o nome do aluno para lhe passar a palavra. Novamente o **papel dos interlocutores** está marcado pelo reconhecimento dos alunos na autoridade da professora-pesquisadora na condução da tarefa. EG, no turno 08, começou a responder, mas a professora-pesquisadora o interrompeu no turno 09 para chamar a atenção de alguns alunos. EG retomou o turno, no turno 12, e **exclareceu** a pergunta feita pela professora-pesquisadora ao dizer que “*Son personas que van a un ‘cierto’ local para hablar de sus opiniones sobre un ‘cierto’ asunto, por ‘ellos’ ‘seren’, ellas ‘seren’ cultas ‘and’ profesores que entienden, que entienden del asunto*”. Embora EG apresentasse erros em relação ao uso correto de algumas palavras em língua espanhola, ele respondeu a pergunta da professora-pesquisadora, que confirmou a sua resposta, no turno 13, ao dizer: “*Muy bien, que comprenden el asunto*”. Em seguida, no mesmo turno, a professora-pesquisadora pediu que os demais alunos **apresentassem** o seu **ponto de vista** em relação ao que EG disse no turno anterior: “*¿Ustedes están de acuerdo con EG?*”. Alguns alunos responderam que sim no turno 14 e a professora-pesquisadora insistiu com o **pedido de apresentação de ponto de vista** no turno 15 com a pergunta: “*¿Con qué?*”, utilizando novamente o **mecanismo de interrogação “qué?”**, para que os alunos continuassem a levantar hipóteses sobre o tema fórum de debates.

A insitência da professora-pesquisadora demonstrou que ela não aceitava uma simples afirmação, seu objetivo era de que os alunos desenvolvessem um raciocínio lógico sobre o assunto em discussão, que os alunos retomassem conceitos anteriormente discutidos e que realizassem um **Duplo Movimeto** entre conceitos científicos e cotidianos.

AB, no turno 18, disse que concordava com EG, mas não desenvolveu o raciocínio: “*Estoy de acuerdo con que Eduardo dice porque creo que es verdad*”. Esse **não desenvolvimento** foi confirmado pela professora-pesquisadora, que no turno 21

²⁸ Ver síntese descritiva na seção 2.6.2. Notas de campo de unidade didática

somente aprovou a resposta de AB iniciando a frase dizendo *“Eso muy bien.”*. Em seguida, nesse mesmo turno, a professora-pesquisadora retomou o que EG disse no turno 12, perguntando ao grupo se em um fórum as pessoas somente dão opiniões: *“¿en un foro las personas sólo dan opiniones?”*. Isso gerou um **desenvolvimento** (Pontecorvo, 2005), ou seja, os alunos, ao trazerem elementos novos puderam estabelecer relações, argumentar e contra-argumentar sobre o tema que estava sendo discutido.

FT, no turno 22, respondeu de forma negativa e acrescentou que as pessoas também podem postar informações: *“No, ellas también pueden “postar” informaciones”*. A professora-pesquisadora, no turno 23, perguntou ao grupo qual era a diferença entre dar opinião ou falar seguramente sobre um assunto: *“¿Cuál es la diferencia? Por ejemplo ¿entre dar opinión o hablar seguramente sobre un asunto?”*. FT, no turno 24, respondeu que uma é correta e a outra pode estar correta ou não: *“Que una es correcta y la otra puede ser o no”*. A professora-pesquisadora, no turno 25, questionou o grupo perguntando se concordavam com FT: *“¿Están de acuerdo? ¿Con FT?”*. A maioria dos alunos, no turno 26, respondeu que sim: *“Sí”*.

Podemos perceber que houve um envolvimento por parte de alguns alunos em relação ao assunto discutido, a linha de pensamento que conduz o raciocínio se manteve coerente durante as trocas de turnos entre os interlocutores, existe uma situação de **desenvolvimento** e **pertinência** segundo Pontecorvo (2005), pois houve uma progressão no discurso sobre o assunto proposto pela professora-pesquisadora, os alunos levantaram hipóteses sobre o que seria um fórum de debates.

Mesmo assim, percebemos algumas situações de inércia na discussão. A professora-pesquisadora não expandiu a discussão em relação a outras possibilidades de fóruns quando FT, no turno 22, disse que as pessoas podem postar informações em um fórum, provavelmente o aluno estava se referindo à foruns de Internet, no qual as pessoas registram suas opiniões por escrito.

Nesse momento a professora-pesquisadora poderia expandir a discussão, pois uma das expectativas de aprendizagem era listar tipos de fóruns, mas ao invés disso a professora-pesquisadora, ao tomar o turno 23, perguntou sobre a diferença entre dar opinião e falar seguramente sobre um assunto, retomando a fala de EG no turno 12.

FT, no turno 22, trouxe um elemento novo que poderia conduzir a outra possibilidade de discussão, a sua fala demonstrou que ele estabeleceu uma relação entre o que estava sendo discutido naquele momento com os seu conhecimento cotidiano. Podemos considerar que houve um **Duplo Movimento** (Hedegraad, 2002) por parte de FT entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, pois ele tentou trazer um conhecimento construído em outro momento de sua vida, relacionando-o ao conhecimento que estava sendo construído naquele momento da aula, mas que a professora-pesquisadora não soube aproveitá-lo, impedindo a expansão tanto na construção do conhecimento de FT como na do grupo.

A professora-pesquisadora nesse momento também impossibilitou a ampliação de uma **ZPD** no que se refere a um espaço de ação criativa, no qual a colaboração e a criticidade promovem o desenvolvimento do aluno. Ao impedir a expansão do aluno, a professora-pesquisadora impossibilitou a externalização de um processo interno, ou seja, FT se apropriou de informações e as usava de forma consciente, essa ação poderia colaborar na construção do conhecimento do grupo, mas naquele momento foi interrompida pela professora-pesquisadora.

Mesmo assim, FT seguiu com a sua participação na discussão mediada pela professora-pesquisadora ao responder a questão levantada por ela. Isso demonstrou o envolvimento do aluno na tentativa de responder às questões colocadas pela professora-pesquisadora. A ação de FT demonstra seu engajamento na discussão, pois reconhecia, analisava e refletia sobre o tema discutido, colaborando na construção do conhecimento coletivo que ocorreu por meio da interação entre os participantes (alunos e professora-pesquisadora).

A professora-pesquisadora pretendeu construir o conhecimento por meio de interações sociais representadas pelo levantamento de hipóteses sobre fóruns de debates, assim como, promover um espaço de ação criativa, no qual a criticidade e a colaboração possibilitassem o desenvolvimento individual e do grupo na construção do conhecimento. Segundo Schettini (2009), é pela e na atividade humana que o sujeito interage com outros sujeitos e com o mundo, traz sua historicidade, utiliza instrumentos mediadores que possuem uma representação interna, que é externalizada por meio da linguagem. A externalização presente nas falas dos alunos

possibilitou a construção de um conhecimento coletivo por meio da discussão sobre o tema proposto e mediado pela professora-pesquisadora.

Esse lócus de ação criativa está materializado na fala dos interlocutores, o papel da professora-pesquisadora era o de mediar à discussão fazendo com que os alunos chegassem a uma ou mais conclusões sem que ela dissesse a resposta correta. O seu objetivo era que os alunos se engajassem na discussão, na qual cada um deles defendesse o seu ponto de vista e que isso conduzisse a uma progressão coletiva do conhecimento construído.

Sendo assim, a professora-pesquisadora, no turno 27, seguiu questionando o grupo em relação à sustentação de opinião: *“Por ejemplo, cuando doy una opinión, una opinión mía ¿está basada en alguna, en alguna cosa?”*. Em seguida AB, no turno 38, dizendo duas palavras de forma incorreta, respondeu com uma negação seguida de uma afirmação que estariam baseadas em experiências próprias: *“No, en ‘ciertos’ experiencias ‘propias’”*.

A professora-pesquisadora, no turno 29, insistiu no questionamento sobre sustentar um ponto de vista dando um exemplo sobre qual é a diferença entre ela (professora) falar em um assunto e um expert nesse assunto: *“Por ejemplo, estoy hablando sobre un asunto. ¿Cuál es la diferencia entre yo, hablando sobre un asunto y un experto en el asunto?”*.

AC iniciou sua resposta com um **mecanismo de conexão** no turno 30: *“Que...”*, mas foi interrompida por EG, no turno 31, que disse que são muito diferentes: *“Muy diferentes”*. AC, no turno 32, retomou o seu turno ao dizer que o especialista no assunto na maior parte está correto, e você como não sabe: *“Que lo “experto” en el asunto en la mayoría de la parte “estás” correcto. Y tú como no sabes...”*. Essa fala de AC foi complementada pela fala da professora-pesquisadora no turno 33 com o intensificador muito: *“mucho”*. AC, no turno 34, confirmou o seu raciocínio dizendo que como a professora não sabe muito, ela pode não estar certa: *“Mucho estás... no, puede no estás ‘cierto’”*. A professora-pesquisadora confirmou e agradeceu a resposta de AC, no turno 35, fazendo uma correção e pronunciando duas vezes um intensificador e um advérbio, seguidos de um obrigado: *“Estar correcto. Muy bien, muy bien. Gracias”*.

Nesse trecho podemos perceber o **desenvolvimendo** do discurso, segundo Pontecorvo (2005), externalizado na fala dos interlocutores. A professora-pesquisadora, por meio de intervenções promoveu um “lócus de construção colaborativo-crítica” (MAGALHÃES, 2009), na qual todos os participantes puderam colaborar na discussão entre teoria e prática. A externalização dos processos internos dos interlocutores pode ser observada na materialidade linguística presente desde o turno 12 ao turno 35. Tanto AC (nos turno 32) como FT (nos turnos 22 e 24) ao assimilarem as informações discutidas durante a aula e socializarem seu ponto de vista com o grupo, passaram do processo interno para o processo externo, ou seja, passaram do individual para o coletivo por meio da externalização do pensamento, possibilitando a construção do conhecimento ao estabelecer relações entre a sua vivência e os conceitos científicos pré-determinados no planejamento da professora-pesquisadora.

Depois do turno 35, houve uma interrupção na aula, um funcionário da escola entrou na sala de informática para dar um recado e a professora-pesquisadora, por não saber do que se tratava, optou por interromper a filmagem para que o funcionário pudesse dar o recado.

O quadro a abaixo se refere ao segundo excerto e as categorias de análise utilizadas.

Excerto	Categorias de análise
36. PP: Letra B. Atención. Chicos, chicas ¿qué? ¿Qué? (psiu) NB, AB, atención. 37. EG: (incompreensível de ouvir) 38. PP: ¿Quiénes son los participantes del foro? 39. LR: Los “debatedores”. 40. PP: ¿Los? 41. MC: Los “debatedores”. 42. GL: (incompreensível de ouvir) 43. PP: Es, pero ¿cómo se dice eso? 44. EG: Son personas inteligentes. 45. GL: Sí. 46. LR: ¿Adultos? 47. GL: Expertos, interesados. 48. PP: Expertos, sí. 49. MC: Interesadas por “ée” ... ¿especializadas? por un “cierto” asunto. 50. PP: En un determinado asunto.	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos de 38 a 78) <u>Aspectos Discursivos</u> Organização do discurso Desenvolvimento (turnos 38 a 56 e 62 a 78) Pertinência (turno 38 a 56 e 62 a 78) Articulação Pedido de esclarecimento (turno 38, 40, 43, 46, 55 e 62)

51. LR: (incompreensível de ouvir) 52. PP: ¿Perdón? 53. AM: PP, PP. 54. LR: Adultos y “experts” en ... 55. PP: ¿Expertos? 56. LR: Sí. 57. EG: “Ainda funciona”. 58. PP: ¿Ana? 59. AM: Hoy es mi día de filmar. 60. PP: Después. 61. ¿?: “Teve a aula inteira” 62. PP: ¿Cómo se participa? Atención letra C (psiu) ¿Cómo se participa de un foro de debate? 63. AC: Normalmente “tiene” algunas mesas. 64. AM: Hay. 65. MC: Hay. 66. PP: Muy bien. 67. MC: Hay algunas mesas y los participantes “estón” en la posición así, en U. 68. AM: En “cadeiras” 69. MC: En U. 70. PP: ¿En? 71. AB: Sillas. 72. PP: Eso. 73. MC: “Entón” 74. AM: Y ellos ... discuten. 75. MC: Discuten sobre un determinado asunto que es ... no sé. 76. PP: Sobre el tema. 77. MC: “É” sobre el tema. 78. AM: Abordando.	Apresentação de esclarecimento (turno 39, 41, 44, 47, 49, 54, 63, 64, 67, 69, 71, 74, 75, 77 e 78) <u>Aspectos Linguísticos</u> Mecanismo de interrogação (turno 38: <i>¿Quiénes son los participantes del foro?</i>; turno 43: (...) <i>¿cómo se dice eso?</i>; turno 62: <i>¿Cómo se participa de un foro de debate?</i>) Mecanismo de conexão: Conjunción adversativa (turno 43: <i>Es, <u>pero</u> ¿cómo se dice eso?</i>)
---	---

Quadro 23 – Contexto de Produção: segundo excerto e categorias de análise.

No turno 38, a professora-pesquisadora seguiu mediando a discussão ao fazer outra pergunta, relacionada ao contexto de produção de um fórum de debates, para que os alunos reconhecessem os participantes de um fórum: “*¿Quiénes son los participantes del foro?*”. Essa pergunta materializada, não só na fala da professora-pesquisadora, bem como no material didático elaborado por ela e que foi entregue aos alunos nessa aula (anexo 3), foi respondida no turno 39 por LR: “*Los ‘debatedores’*”, assim como, no turno 41 por MC: “*Los ‘debatedores’*”. O termo debatedor usado pelas alunas estava equivocado em relação ao uso correto da língua espanhola, mas demonstra que elas reconheceram os participantes e que trouxeram esse termo de

outra área do conhecimento, realizando assim um **Duplo Movimento** ao estabelecer uma relação entre a sua vivência e o que estava sendo discutido.

A professora-pesquisadora, no turno 43, concordou com a resposta das duas alunas, mas insistiu que os alunos respondessem em língua espanhola ao usar a conjunção adversativa “*pero*” seguida da pergunta como se diz isso: “*Es, pero ¿cómo se dice eso?*”.

No turno 43 EG respondeu dizendo que eram pessoas intelegentes: “*Son personas inteligentes*” e GL no turno 44 concordou com EG usando a afirmação “*Sí*”. LR, no turno 46 perguntou se eram adultos: “*¿Adultos?*” e GL, no turno 47 acrescentou que eram especialistas interessados: “*Expertos, interesados*”. A professora-pesquisadora, no turno 48 repetiu a palavra especialistas seguida de uma afirmação: “*Expertos, sí*”, para reforçar a palavra que foi dita por GL. MC, no turno 49, acrescentou, com alguns equívocos, que são pessoas interessadas, especializadas em um determinado assunto: “*Interesadas por “éé”... ¿especializadas? por un’cierto asunto*”. No turno 50, a professora-pesquisadora disse que eram em um determinado assunto: “*En un determinado asuntos*”, no intuito de corrigir o equívoco de MC. Entre os turnos 51 e 56 LR quis confirmar a palavra “*expertos*” para o termo especialistas.

Nesse momento podemos perceber o envolvimento desses alunos, não só em relação à discussão em pauta, mas também no uso adequado do vocabulário em língua espanhola. O **desenvolvimento** (Pontecorvo, 2005), ocorreu com a introdução de novos elementos que mantiveram a linha de racínio coerente durante as trocas de turnos possibilitando uma progressão coletiva da linha de pensamento. Por meio das interações entre os sujeitos percebemos que houve construção do conhecimento de forma coletiva.

Segundo Schetini (2009), as **Funções Mentais Superiores**, como processos culturalmente desenvolvidos por meio da contribuição da mediação gerada pelas interações sociais, são elementos formadores e construtores durante o processo de desenvolvimento individual e coletivo. Esses processos estão materializados nas falas dos participantes. A externalização dos processos internos, durante a interação, contribuiu para o desenvolvimento coletivo do grupo pesquisado.

Nessa concepção, podemos dizer que houve um desenvolvimento individual e coletivo durante a discussão mediada pela professora-pesquisadora, tanto no que diz

respeito à construção do conhecimento em relação aos participantes de um fórum de debate, como no uso correto da língua espanhola. O levantamento de hipóteses sobre quem eram os participantes da atividade social fórum de debate possibilitou um espaço de ação criativa que envolveu a criticidade por parte dos sujeitos que estavam interagindo naquele momento.

No turno 62, a professora-pesquisadora prosseguiu a discussão perguntando ao grupo como se participa de um fórum de debate: “*¿Cómo se participa? Atención letra C (psiu) ¿Cómo se participa de un foro de debate?*”. Essa pergunta está relacionada ao contexto de produção e também está presente no material didático elaborado por ela. AC, no turno 63, tomou a palavra para responder a questão dizendo que normalmente há algumas mesas: “*Normalmente “tiene” algunas mesas*”. AM, no turno 64, corrigiu AC dizendo “*hay*”, que naquele caso deveria ser usado no lugar de “*tiene*” e MC, no turno 65, repetiu a palavra “*hay*” para confirmar o uso adequado. A professora-pesquisadora, no turno 65, confirmou o que AM e MC disseram ao proferir muito bem, usando o intensificador “*muy*”: “*Muy bien*”.

MC, no turno 67, retomou o turno explicando que há algumas mesas e os participantes se sentam em posição de U: “*Hay algunas mesas y los participantes ‘estón’ en la posición así, en U*”. AM no turno 68, disse em cadeiras, pronunciando a palavra em português: “*En ‘cadeiras’*”. MC, no turno 69, insistiu na posição em U: “*En U*”. A professora-pesquisadora, no turno 70, retomou o turno com uma pergunta: “*¿En?*”. AB percebeu o erro e, no turno 71, disse “*sillas*” que é a forma correta de dizer cadeiras em espanhol.

No, turno 72, a professora-pesquisadora confirmou o que AB disse ao proferir: “*Eso*” e MC retomou o turno, no turno 73: “*“Estón”*” para continuar com a explicação, mas AM a inperrompeu no turno 74 dizendo que eles discutem: “*Y ellos ... discuten*”. MC retomou o turno, no turno 75, iniciando a fala ao dizer que discutem sobre um determinado assunto, mas finalizou a fala dizendo não saber: “*Discuten sobre un determinado asunto que es ... no sé*”. A professora-pesquisadora, no turno 76, acrescentou que era sobre o tema: “*Sobre el tema*”. E MC, no turno 77, confirmou ao dizer: “*“É’ sobre el tema*”. AM, no turno 78, acrescentou a afirmação ao dizer abordando: “*Abordando*”.

Durante a **troca de turnos** percebemos que houve espaços de ação criativa, nos quais colaboração e criticidade possibilitaram o desenvolvimento dos alunos. A **ZPD** ocorreu de forma colaborativa e crítica, conduziu os alunos a desenvolverem estratégias em relação ao uso adequado da língua espanhola. Esses alunos assimilaram informações e souberam usá-las de forma consciente.

Para finalizarmos este primeiro momento de análise e interpretação dos dados, responderemos as quatro subperguntas que nortearam a interpretação dos dados desta investigação, com relação a esse momento da pesquisa.

1ª- Foi possível construir conhecimento, por meio de interações sociais, durante a atividade de ensino-aprendizagem? Como?

Acreditamos que a construção do conhecimento, tanto individual como coletivo, ocorreu por meio das interações entre alunos e alunos, professora-pesquisadora e alunos, externalizados nas falas dos participantes. Os alunos trouxeram elementos novos à discussão e estabeleceram relações entre o que estava sendo discutido. Esse movimento possibilitou o desenvolvimento dos alunos visto como um processo de construção que depende da aprendizagem durante as interações sociais.

2ª- Foi possível promover espaços de ação criativa, nos quais colaboração e criticidade possibilitaram o desenvolvimento do aluno? Como?

A intenção da professora-pesquisadora era promover um espaço de construção colaborativo-crítica (Magalhães, 2009), por meio de intervenções durante a discussão do tema. Dessa forma, os participantes (professora-pesquisadora e alunos) colaboraram com a construção do conhecimento durante as interações sociais promovidas pelo levantamento de hipótese sobre fóruns de debates e pelo reconhecimento dos participantes da atividade social.

Nesse lócus de construção colaborativo-crítica os alunos se engajaram em discussões, mediadas pela professora-pesquisadora, na qual puderam defender o seu ponto de vista de forma consciente e alcançar uma progressão coletiva referente à construção do conhecimento.

Se a professora-pesquisadora permitisse que os alunos mediassem às interações nos momentos de discussão, a construção do conhecimento coletivo poderia ter sido profícua no sentido de expandir a discussão sobre o tema e na ampliação do repertório linguístico em língua espanhola.

3ª- Foi possível construir conhecimento por meio do duplo movimento entre conceitos científicos e conceitos espontâneos? Como?

Os alunos, ao trazerem elementos novos à discussão realizaram um Duplo Movimento, pois relacionaram conhecimentos já construídos em outros momentos da sua vida ao conhecimento que estava sendo construído naquele momento da aula, aqui analisado.

4ª - Foi possível criar novas possibilidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta? Como?

Ao respeitar o papel dos interlocutores e a opinião de cada sujeito, os alunos possibilitaram novas formas de reacionar-se com seus colegas de grupo.

A próxima seção trata do momento da *performance* e responde de forma consistente a quarta subpergunta.

3.2. Foco na *Performance*

Os excertos analisados se referem à *performance* realizada pelos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental no dia 09 de junho de 2011, mas antes da análise é necessário contextualizá-los.

A atividade social proposta pela professora-pesquisadora, que constava no planejamento, era “Participar de um fórum de debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis”, o gênero debate público, na modalidade oral, utilizado como mediador da atividade, foi o “debate sobre comércio justo e produtos sustentáveis”. Nessa atividade os alunos atuaram como mediador, palestrantes e pessoas interessadas nesse assunto que estavam presentes na plateia.

Para que retomemos a ideia de Engestrom (1987/1999) e sua representação gráfica, apresentada na figura 6 da seção 1.4. Atividade Social, os componentes da atividade social estão destacados em negrito.

Os **sujeitos** tinham como **objeto** a participação ativa no fórum de debate, no qual atuaram em uma situação concreta de comunicação e desenvolveram as habilidades orais e auditivas em língua espanhola, assim como, experimentaram algo

novo, agiram além de si mesmo e criaram possibilidades futuras, ultrapassando os muros da escola.

A **divisão de trabalho** foi feita de acordo com a função de cada participante: o mediador abriu o fórum ao cumprimentar os palestrantes e a plateia e apresentou os palestrantes ao dizer o nome de cada um e a sua ocupação, também foi responsável pela mediação ao determinar a sequência das apresentações e o momento no qual as pessoas poderiam fazer as perguntas aos palestrantes; os palestrantes expuseram sua comunicação e responderam aos questionamentos dos demais participantes. Os sujeitos respeitaram as **regras**, pré-estabelecidas, de escutar e respeitar a opinião dos colegas. E a *performance* aconteceu mediada pelo **instrumento** debate público.

Nesse dia a sala de aula, descrita na seção 2.3.1. *Sala de Aula*, foi arrumada como se fosse um auditório. Somente as cadeiras dos alunos estavam dispostas lado a lado para que se parecesse com a plateia de um fórum. A mesa da professora, quatro mesas e quatro cadeiras de alunos estavam dispostas em frente à plateia formando a mesa dos palestrantes, atrás dessas cadeiras estava o telão para a projeção das apresentações.

Durante a realização da *performance* houve um problema técnico com o computador da escola utilizado pelos alunos na apresentação de seus trabalhos, devido a uma incompatibilidade de programas, não abriu o arquivo trazido em *pen drive* por um dos alunos. A professora-pesquisadora interrompeu a *performance* e pediu que os alunos trocassem o computador da escola pelo computador do aluno. Enquanto dois alunos trocavam os equipamentos, a professora-pesquisadora propôs uma discussão com o grupo para que eles refletissem sobre a atuação de alguns colegas durante a *performance*, isso ocorreu entre os turnos 129 a 223, que estão transcritos no anexo 10. Como houve uma interrupção da *performance*, a professora-pesquisadora considerou esse trecho irrelevante para esta análise, pois o foco está na atuação dos alunos em uma situação performática e as falas transcritas nesses turnos não fazem parte da *performance*.

Assim que o problema foi resolvido, a professora-pesquisadora pediu que os alunos dessem continuidade a *performance*.

Para uma melhor compreensão dos acontecimentos desse encontro apresento um recorte da síntese descritiva, presente na seção 2.1.2. Notas de Campo e Unidade Didática, que se refere ao encontro do dia 9 de junho de 2011.

Encontro	Assunto	Síntese descritiva	Expectativas de Aprendizagem
Data			
17	Correção da avaliação escrita	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e fizeram comentários em relação à avaliação escrita feita na aula anterior.	Preparar o fórum;
9/06	Preparação para o fórum de debates	Os alunos prepararam o fórum de debates.	Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.
	Participação na <i>performance</i> de um fórum de debates	Os alunos realizaram a <i>performance</i> : Participar de um fórum de debates sobre comércio justo e produtos sustentáveis.	

Quadro 24: Recorte da síntese da unidade didática apresentada na seção 2.1.2. Notas de Campo e Unidade Didática

As **categorias de análise**, propostas por Liberali (no prelo), utilizadas nos excerto foram divididas em: aspectos enunciativos, aspectos discursivos e aspectos linguísticos. Para os aspectos enunciativos foi escolhido o **papel dos interlocutores**, ou seja, o papel do sujeito em relação ao grupo no qual está inserido.

Em relação aos aspectos discursivos, foi analisada a articulação que envolveu: **desenvolvimento, não desenvolvimento, pertinência, pedido para realização de *performance*, realização da performance, apresentação de exemplificação, apresentação de ponto de vista, apresentação de explicação, pedido de esclarecimento, apresentação de esclarecimento, acordo, desacordo e convocação a ação.**

No que se refere aos aspectos linguísticos, foram utilizados **mecanismos: de conexão (conjunção adversativa), conversacional (exclamação e interrogação), lexical e de troca de turnos (tomada de turnos).**

Essas categorias forneceram as informações necessárias para responder a pergunta de pesquisa e as subperguntas, conforme será discutido nesta seção.

O seguinte quadro apresenta uma descrição da sequência de eventos do encontro do dia 9 de Junho de 2011 relacionada aos turnos e destaca os excertos analisados.

	Descrição	Turnos
1º	A professora-pesquisadora e os alunos corrigiram e fizeram comentários em relação à avaliação escrita feita na aula anterior.	Sem transcrição
2º	Os alunos prepararam o fórum de debates com a mediação da professora-pesquisadora.	01 - 110
3º	A pedido da professora-pesquisadora, os alunos realizaram a <i>performance</i> : Participar de um fórum de debates sobre comercio justo e produtos sustentáveis.	111 - 128
4º	A professora-pesquisadora e os alunos fizeram uma reflexão sobre a <i>performance</i> de alguns alunos.	129 - 223
5º	Os alunos voltaram a realizar a <i>performance</i> a pedido da professora-pesquisadora.	224 – 409
6º	A professora-pesquisadora e os alunos fizeram outra reflexão sobre a <i>performance</i> dos alunos.	410 – 438
7º	Os alunos voltaram a realizar a <i>performance</i> a pedido da professora-pesquisadora.	439 – 467
8º	A professora-pesquisadora finalizou a aula com a lição de casa para a próxima aula.	468 – 478
9º	A professora-pesquisadora pediu em português para que os alunos respondessem a um questionário para esta pesquisa.	trecho s/ transcrição

Quadro 25 – Sequência de eventos do encontro do dia 9 de Junho de 2011

Conforme mencionado nos procedimentos de análise, a professora-pesquisadora está identificada por PP e os alunos pela inicial dos seus nomes. Os pontos de interrogação em cinza indicam que não foi possível identificar o aluno participante e as palavras que estão entre aspas não foram pronunciadas corretamente em língua espanhola. Os turnos que não foram analisados e interpretados podem ser lidos no anexo 10. Esses turnos foram considerados irrelevantes para a análise e interpretação dos dados, pois foram selecionados apenas os dados que concentram o trabalho com foco na Atividade Social e na *Performance*.

A análise e interpretação dos dados está dividida em quatro excertos, o primeiro se refere ao início da *performance*; o segundo é a continuação da *performance* depois da interrupção por problemas técnico, conforme já mencionado; o terceiro e o quarto excertos se referem ao momento do debate, no qual os alunos

que estavam na plateia fizeram perguntas aos palestrantes e estes responderam as perguntas que lhes foram feitas.

O quadro a seguir se refere ao primeiro excerto da *Performance* e as categorias utilizadas na análise. Para facilitar o entendimento da análise, a professora-pesquisadora optou por colocar o número dos turnos, entre parênteses, depois das categorias de análise em negrito.

Excerto	Categorias de Análise
111. PP: ¿ok? ¿Empezamos entonces? 112. Alunos: Sí 113. PP: uno, dos, tres... 114. MV: Buenas tardes, ¿cómo están? Hoy estamos aquí con, con AB un empresario, GL un estudiante de sociología contemporánea, JM una experta en coches y LR una inge, ingeniera. (alunos que estão na plateia aplaudem) 115. GJ: “ae MV”. 116. AB (leu algumas anotações durante a apresentação): Papel reutilizable, mi producto es el papel reutilizable, el papel reutilizable “custa”, “custa” más plata, cien por ciento del papel es reutilizable, el papel no puede ser reciclado más de siete veces si no pierde “su” fibras, infelizmente necesita más energía en su “producción” “tienes” normalmente un color más oscuro, como este (AB mostra uma folha de papel). Muchos cuadernos “só” utilizan papel “recica”, reutilizable, reutilizan, reutilizable. Papel vuelva al medio ambiente mucho más rápido “do” que plástico y cerca de un mes el papel “vira” materia orgánica de nuevo. “La” “eucalipito” es “la” “árvore” que normalmente se utiliza para hacer el papel. (Alunos que estão na plateia aplaudem) 117. JA: Vamos a presentar sobre vehículos eléctricos, aquí están “exemplos” de vehículos eléctricos. (JA leu esse trecho da sua apresentação) Los vehículos eléctricos como los a gasolina son usados para ir a los lugares de una forma rápida, pero los vehículos eléctricos no contaminan el medio, medio ambiente. 118. LR (LR leu sua apresentação): Materia prima del producto. Este tipo de vehículo utiliza la “ele”, electricidad en lugar de combustible. 119. JA: “Estes” están siendo recargados (JA mostra no telão os vehículos). Es “mucho” eficiente para su propósito que es no contaminar el medio ambiente y “mesmo” así “si” “locomover”. 120. LR (LR leu esse trecho também): Valor social del producto. Los vehículos eléctricos no contaminan el medio ambiente, “por lo” que “tiene”, “por lo” que “tiene” un valor social muy alto. 121. LM (levanta a mão): ¿Puedo hablar? (Alunos que estão na plateia aplaudem) ¿Puedo? ¿Puedo hablar? Ahora. 122. EG: ¿Está abierto “pras” “preguntas”? ¿Está? ¿Está abierto para las preguntas? 123. AM: No 124. MC: ¿No está “aínda”? 125. MV: Ahora es el “momento” para “hacerien” preguntas. 126. Alguns alunos: No, no.	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos 111 a 128) <u>Aspectos Discursivos</u> Pedido para realização de performance (turno 111 e 113) Realização da performance (turnos 114, 116, 117, 118, 119, 120) Pedido de esclarecimento (turnos 121, 122, 124) Apresentação de esclarecimento (turnos 123, 125, 126, 127 e 128) Acordo (turno 127)

127. MV: no, no después.	
(GL tem problemas para abrir seu arquivo no computador)	
128. GL: Tenemos un pequeño problema técnico.	

Quadro 26: Primeiro excerto da *Performance* e Categorias de Análise

No turno 111 a professora-pesquisadora anunciou que naquele momento os alunos deveriam realizar a *performance* ao perguntar: “¿Empezamos entonces?”, em seguida vários alunos afirmaram ao mesmo tempo utilizando a afirmação “Sí”, no turno 112. A professora-pesquisadora, que não participava da *performance*, retomou o turno por meio da enumeração “uno, dos, três” no turno 113, que fez com que os alunos percebessem que deveriam realizar a *performance*. Nesse momento, o papel da professora-pesquisadora era de conduzir a tarefa e o papel dos alunos era o de seguir as instruções da professora, reconhecendo a sua autoridade diante do grupo.

A *performance* foi iniciada por MV no turno 114, materializada pelas formas de saudações: “Buenas tardes, ¿cómo están?”, seguida da apresentação dos participantes que compunham a mesa do fórum: “Hoy estamos aquí con, con AB un empresario, GL un estudiante de sociología contemporánea, JM una experta en coches y L una inge, ingeniera.”. MV assumiu o papel de apresentadora do fórum e responsável pela sua mediação. A professora-pesquisadora deixou de conduzir a tarefa e passou a observá-la. Os alunos que compunham a mesa de debate assumiram o papel de palestrantes, e os alunos que estavam na plateia assumiram o de ouvintes, que em um primeiro momento assitiriam a apresentação dos palestrantes e depois lhes fariam perguntas sobre o que eles apresentaram.

Todos os participantes passaram a interagir de outra forma, ou seja, todos passaram a respeitar a posição de MV como condutora do fórum. Foi possível observar a externalização dos processos internos (Vygotsky, 1934/2009) de MV, por meio da materialidade linguística transcrita, pois MV assumiu outra função social, naquele momento ela não era mais uma aluna do 8º Ano do Ensino Fundamental, era uma pessoa responsável pela condução e mediação de um fórum. Os demais alunos também assumiram outra função social, atuaram como participantes de um fórum de debates e, ao realizarem esse início do debate de forma consciente e respeitando as regras pré-estabelecidas, reconheceram e respeitaram MV como apresentadora e mediadora da atividade social.

No turno 116, AB fez sua apresentação sobre papel reutilizado, em seguida, no turno 117, JA fez a sua parte da apresentação sobre veículos elétricos e LR, no turno 118, apresentou a outra parte do que haviam preparado em dupla. Os demais alunos continuaram com mesma postura e assistiram às apresentações dos três colegas repetindo o papel social que estavam representando, ou seja, os alunos que compunham a mesa de debate continuaram atuando como palestrantes e os alunos que estavam na plateia seguiram atuando como ouvintes.

No turno 121, LM pediu a palavra com as perguntas: “¿puedo hablar? ¿Puedo? ¿Puedo hablar? Ahora”, seguida das perguntas de EG “¿Está abierto “pras” “preguntas”? ¿Está? ¿Está abierto para las preguntas?”, no turno 122. AM que estava na plateia, no turno 123, disse que não ao proferir a negação “No”. MC, no turno 124, pergunta se não está ainda, dizendo “No está “ainda””. MV, no turno 125, responde as perguntas dizendo que aquele era o momento das perguntas. Mas alguns alunos disseram que não ao proferirem duas vezes a negação “no”. MV concordou proferindo duas negações seguidas da palavra depois: “No, no después”. Os alunos e a professora-pesquisadora haviam acordado, na aula do dia 26 de Maio de 2011, que as perguntas seriam feitas após a apresentação dos palestrantes. GL, no turno 128 disse que havia um problema técnico: “Tenemos um problema técnico”.

Nesse momento da *performance* foi possível observar que os alunos que compunham a plateia estavam interessados em participar do fórum com perguntas. Esse momento de interação, materializado nos **pedidos de esclarecimento** de LM turno 121: “¿Puedo hablar? ¿Puedo? ¿Puedo hablar? Ahora”, de EG turno 122: “¿Está abierto “pras” “preguntas”? ¿Está? ¿Está abierto para las preguntas?” e de MC turno 124: ¿No está “ainda”?, demonstram que a **ZPD** que ocorre está relacionada ao contexto no qual os alunos estão inseridos, por meio de processos internos externalizados (Vygotsky, 1934/2009) nas falas dos alunos, que queriam fazer perguntas aos colegas palestrantes, mas queriam fazê-las no momento certo. Os alunos reconheceram a autoridade de MV na função de mediadora, ao mesmo tempo em que os processos internos, que são individuais, se transformam em processos externos, ou seja, coletivo, pois os alunos se apropriaram das regras de participação do fórum e atuaram de forma consciente respeitando o **papel dos interlocutores**: mediadora, palestrantes e ouvintes.

A análise indica que os participantes tinham consciência de suas funções e essa consciência foi externalizada por meio das falas dos alunos. Para Vygotsky (1934/2009) a fala possui um papel fundamental na organização das **Funções Mentais Superiores**, como o pensamento, a linguagem, a formação de conceitos, a atenção voluntária e a memória lógica. As Funções Mentais Superiores são desenvolvidas e, possivelmente, estabelecidas pelo contexto sócio-histórico-cultural. Segundo Schettini (2009) essas funções se constituem pela mediação gerada pelas interações sociais. Interações materializadas nas falas dos participantes desta pesquisa.

Essas interações sociais podem ser observadas pela forma consciente de atuação por parte dos alunos nesse momento da *performance*, ao assumirem o papel do outro esses sujeitos também assumiram uma postura crítica em relação à situação performática. Puderam expressar seu conhecimento em relação ao assunto discutido, trazer elementos novos à discussão, e assim, sustentar a sua opinião. Dessa forma, percebemos a construção do conhecimento coletivo partindo do conhecimento individual.

Essa situação performática proporcionou uma vivência em uma situação na qual os alunos ainda não dominavam a forma de como fazê-la, possibilitando ir além de si mesmos (Holzman, 2002).

Nesse caso, o **papel da performance** foi o de criar novas possibilidades, nas quais os sujeitos se relacionaram com os outros e consigo mesmo de uma forma diferente das quais eles estavam habituados, pois tiveram que representar papéis e atuarem como adultos críticos e conscientes de suas falas e, principalmente, de suas ações.

A seguir o quadro com o segundo excerto da *Performance* e as categorias utilizadas na análise.

Excerto	Categorias de Análise
224. PP: Entonces ahora seguimos con la presentación de GL. 225. GL: Las bolsas reutilizables. Hoy día se utilizan, utilizan muchas, “mas” muchas bolsas, más de dos punto cinco millones. Eso número no es en Brasil y no es en un año es en el Estado de São Paulo en un mes. 226. ¿?: Ahh (surpresa) 227. GL: Imaginen ese número, la basura y... y cada vez más está “se reciclando” esos materiales, pero no es el bastante. Y necesitamos de una solución para eso, como pueden ver en el gráfico. Diez, diez por ciento de la basura son “sacolas” plá... “sacolas”, bolsas de supermercados, “trinta” y “oito”, ahh dos por ciento van para la reciclable y cincuenta por ciento no es posible reciclar. 228. LM: ¿Cincuenta por ciento? ¡No es posible! 229. GL: No. Esas bolsas se utilizan y treinta minutos después son tiradas “en” la basura y eso es un problema muy grande para “nossa” sociedad, como pueden ver en mis estudios. Y nunca se “viu” en la historia, en la historia de ese país un número tan grande “sacolas” plásticas. 230. LR: “¿Sacuelas?” 231. GL: Bolsas plásticas. Mi solución son las bolsas reutilizable. Evitan el desperdicio de bolsas plásticas, facilita la carga de compras y ayudan “el” medio ambiente “a cima” de todo. Utilice. (Risos) (Aplausos)	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos 224 a 231) <u>Aspectos Discursivos</u> Pedido para realização de performance (turno 224) Realização da performance (turno 225) Apresentação de exemplificação (turno 227: <i>como pueden ver en el gráfico</i>) Apresentação de explicação (turno 227: <i>Diez, diez por ciento de la basura (...) no es posible reciclar.</i>) Apresentação de ponto de vista (turno 231: <i>Mi solución son las bolsas reutilizable</i>) Convocação a ação (turno 231: <i>Utilice</i>) <u>Aspectos Linguísticos</u> Mecanismo de conexão: Conjunção adversativa (turno 227: <i>pero no es el bastante</i>) Mecanismo conversacional: Interrogação (turno 228: <i>¿Cincuenta por ciento?</i> e 230: <i>“¿Sacuelas?”</i>) Exclamação (turno 228: <i>¡No es posible!</i>) Mecanismo de troca de turnos: Tomada de turno (turnos: 230 e 231) Mecanismos lexicais (turno 230: <i>“¿Sacuelas?”</i> e 231: <i>Bolsas plásticas(...)</i>)

Quadro 27: Segundo excerto da *Performance* e Categorias de Análise

No turno 224, a professora-pesquisadora anunciou que naquele momento os alunos deveriam continuar com a *performance* ao dizer “*entonces ahora seguimos con la presentación de GL*”, pois a apresentação desse aluno havia sido interrompida por

problemas técnicos, conforme mencionado anteriormente na contextualização do excerto.

O **papel dos interlocutores** está identificado nas falas dos sujeitos que possuem funções distintas, ou seja, a professora-pesquisadora tem a função de determinar o andamento da tarefa, neste caso a continuidade da realização da *performance* que foi interrompida, e os alunos devem concordar com o pedido que lhes foi solicitado, conforme está marcado pela **realização da performance** representada na fala de GL, turno 225: *“Las bolsas reutilizables (...)”*, que prontamente retomou a atividade interrompida, e assim, cumpriu com a sua função. Nesse momento todos os alunos voltaram a atuar e a representar seus respectivos papéis no fórum de debate.

Houve uma interação entre os participantes que não demoraram em retomar a atividade, nesse momento compreendemos a noção de **ZPD**, que Hozlman (2002) define como “a distância entre ser e tornar-se”, nessa situação de *performance* os alunos “se tornaram” participantes de um fórum, atuaram como adultos e vivenciaram momentos que não estavam habituados a experimentar em sala de aula. Ao assumirem um papel de um adulto participante de um fórum, criaram quem eram por serem quem não eram, desenvolveram outras formas de relacionamento com os colegas e criaram possibilidades futuras.

GL, ao assumir um papel que não era o dele, pois atuou como um estudante de sociologia contemporânea, conforme foi apresentado por MV, no turno 114: *“(...) GL un estudiante de sociología contemporánea (...)”*, demonstrou que estava ciente do seu papel e que deveria apresentar a sua pesquisa com alguma sustentação. Dessa forma, GL, fez sua apresentação sobre sacolas reutilizáveis afirmando, no turno 227, que cada vez mais se recicla o lixo produzido, mas que não é o suficiente: *“Imaginen ese número, la basura y... y cada vez más está ‘se reciclando’ esos materiales, pero no es el bastante.”*

Essa situação demonstra a consciência de GL em relação ao seu papel na sociedade e a construção do conhecimento coletivo por meio de interações sociais e a sustentação do argumento em um debate público.

Nesse turno GL utilizou um **mecanismo de conexão** materializado pela **conjunção adversativa “pero”** para fazer uma contraposição que justificasse o uso de sacolas reutilizáveis e, nesse mesmo turno, **apresentou uma exemplificação**: *“como*

*pueden ver en el gráfico”, seguido da **explicação** do gráfico que mostrava a quantidade de sacolas de supermercado que representam 10% do lixo produzido, que 38% são recicladas e que 50% não é possível reciclar, materializado na sua fala: “Diez, diez por ciento de la basura son ‘sacolas’ plá... ‘sacolas’, bolsas de supermercados, ‘trinta’ y ‘oito’, ‘ahh’ ‘dos’ por ciento van ‘para la reciclable’ y cincuenta por ciento no es posible reciclar”.*

GL realiza um **Duplo Movimento** ao relacionar a falta de reciclagem das sacolas plásticas a um problema da sociedade contemporânea, o aluno integra conteúdos trabalhados em outras áreas (conceitos científicos) a uma situação real (conceitos espontâneos). Além disso, faz essa relação em língua espanhola desenvolvendo **Funções Mentais Superiores** que envolvem o pensamento, a linguagem, a memória lógica e a formação de conceitos, pois segundo Vygotsky (1934/2008) o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pertence ao âmbito do desenvolvimento do pensamento.

Em seguida o aluno LM, no turno 228, que fazia parte da plateia, usou um mecanismo conversacional para **tomar o turno** materializado na **interrogação**: *“¿Cincuenta por ciento?”, seguida da **exclamação**: ¡No es posible!”*. Prontamente, GL **retomou o turno** (turno 229) com a negação “No” e continuou **explicando** que as sacolas plásticas, depois de trinta minutos que foram utilizadas, são jogadas no lixo e que isso é um problema muito grande para a nossa sociedade e mais uma vez justificou sua apresentação ao **exemplificar** que os ouvintes poderiam comprovar essas informações em seus estudos, como pode ser constatado no turno 229: *“No. Esas bolsas se utilizan y treinta minutos después son tiradas “en” la basura y eso es un problema muy grande para ‘nossa’ sociedad, como pueden ver en mis estudios.”*

Novamente o **papel dos interlocutores** é evidenciado pelas **tomadas de turno**, tanto de LM que representou um participante surpreso com as informações presentes nos dados apresentados por GL, como na posição de GL que soube retomar o turno ao fazer uma negação e em seguida explicar o que acontece com as sacolas plásticas por meio de um exemplo relacionado aos seus “estudos”. Ambos respeitaram os papéis por eles desempenhados, tanto GL na função de palestrante interrompido por uma fala de um participante da plateia, como LM por permitir que GL continuasse com a

sua apresentação sem interrompê-lo, esperando o momento certo para fazer perguntas e comentários.

Este momento de *performance* promoveu um “lócus de construção colaborativo-crítica” (MAGALHÃES, 2009), no qual LM ao questionar GL em um tom de surpresa reconheceu o conceito de reciclagem (conceito científico) utilizado por GL, assim como, fez uma análise e refletiu sobre a situação que estava sendo apresentada. Esse locus possibilitou o desenvolvimento dos alunos no que se refere à formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

No turno 231: *“Bolsas plásticas. Mi solución son las bolsas reutilizable. Evitan el desperdicio de bolsas plásticas, facilita la carga de compras y ayudan ‘el’ medio ambiente ‘a cima’ de todo. Utilice.”*, GL **apresentou o seu ponto de vista** ao defender o uso de sacolas reutilizáveis como uma solução para o problema, **apresentou uma explicação** ao dizer que evitam o desperdício, facilitam o transporte de compras e, principalmente, ajudam o meio ambiente, assim como, fez uma **convocação a ação** dos participantes materializada pelo uso do imperativo: *“Utilice”*.

O **Duplo Movimento** (Hedergaard, 2002) é novamente manifestado pela solução apresentada por GL na intenção de resolver uma questão ambiental amplamente discutida durante as aulas de outras áreas do conhecimento, assim como, nos meios de comunicação (jornais e revistas). GL relaciona os conceitos científicos, como reutilizável e desperdício a situações cotidianas como a facilidade de carregar compras e ajudar o meio ambiente.

No turno 230, LR **tomou o turno** por meio de um **mecanismo conversacional** materializado pela **interrogação** *“¿‘sacuelas’?”* pronunciada de forma equivocada, pois essa palavra não pertence na língua espanhola. GL percebeu o seu erro em relação à palavra *‘sacolas’*, que ele pronunciou de forma equivocada no turno 229, pois o correto em espanhol é *“bolsas”*, ao **retomar o turno** 231 dizendo *“bolsas plásticas”*. Nesse momento GL reconheceu o seu erro, refletiu sobre ele e, por meio da memória lógica (Função Mental Superior), utilizou um termo aprendido anteriormente.

No excerto escolhido para a análise, o **Duplo Movimento** entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo pode ser observado durante a apresentação de GL, que traz para a discussão conhecimentos científicos trabalhados em outras

áreas do conhecimento, assim como, os conhecimentos sobre o gênero debate público, na modalidade oral, trabalhados nas aulas de língua espanhola.

Ao relacionar os dois conceitos (científico e espontâneo) o aluno desenvolve habilidades e novas possibilidades de ação, passa a estabelecer relações entre a sua vivência e o que está sendo discutido pelo grupo, passa a refletir e se posicionar criticamente diante do tema em discussão, promovendo um “locus de construção colaborativo-crítica” (MAGALHÃES, 2009:70).

GL demonstra que se apropriou do gênero do discurso debate público, pertencente à esfera acadêmica, pois fez uma apresentação sustentada em conceitos científicos e propôs uma solução para uma das causas da contaminação do meio ambiente, que é um problema social.

O **papel da *performance***, como uma forma de criar novas possibilidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta, está bem marcado neste excerto. Foi pela observação da realização da *performance* e análise dos dados, que a professora-pesquisadora pode avaliar a forma como os alunos integraram os conteúdos trabalhados em língua espanhola a situações reais, nas quais eles tiveram a oportunidade de reconhecer, analisar e refletir a respeito dos conteúdos trabalhados que estavam relacionados ao gênero debate público na modalidade oral, assim como, aos aspectos linguísticos pertencentes a esse gênero que eram necessários para a realização do debate.

A seguir o quadro com o terceiro excerto da *Performance* e as categorias utilizadas na análise.

Excerto	Categorias de análise
232. MV: Ahora, ahora ustedes po... pueden hacer preguntas “para” los ponentes. (AM levanta a mão). Es hora de preguntas. 233. AB: No, claro. 234. MV: AM por fa., señora por favor. 235. AM: Por favor, ¿Dónde puedo comprar una bolsa reutilizable? 236. GL: Es muy fácil, tú puedes comprar en cualquier supermercado PA o en una feria libre. 237. AM: Muchas gracias, voy a compra una hoy “mesmo”. 238. LM: “Até parece” (EG levanta a mão) 239. MV: Señor. 240. EG: ¿Cuánto, cuánto “custan” los, los vehículos eléctricos? ¿“lo” vehículo eléctrico? 241. LM: “Depiende” del vehículo. 242. JA: “ée” 243. EG: ¿En media? 244. JA: En media, los vehículos eléctricos están, “lo” precio está ¿bajando? Bajando para dar “aceso” a más personas, a más personas, pero es un precio alto. 245. LM: Yo pienso que el vehículo eléctrico es mejor que el vehículo movido a gasolina, pero yo pienso que el vehículo eléctrico gasta “muy” energía y usted “vai”... 246. AM: Es verdad. 247. LM: Y usted “vai” a utilizar energía. Yo pienso que usted “tem” que hacer vehículo movido a energía solar. 248. MC: Sí, yo tengo una “dúvida”. 249. AM: “Concordo”. 250. MV: Señora, por favor. Señores, por favor. 251. PP: Atención 252. AM: Señoras. 253. MV: Señores, por favor.	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos 232 a 253) <u>Aspectos Discursivos</u> Pedido de esclarecimento (turnos 235, 240, 243 e 248) Apresentação de esclarecimento (turnos 236 e 241) Acordo (turno 233, 246 e 249) Apresentação de ponto de vista (turno 237, 245 e 247) Apresentação de explicação (turno 244) <u>Aspectos Linguísticos</u> Mecanismo de conexão: Conjunção adversativa (turno 244: <i>pero es un precio alto</i>; turno 245: <i>“pero yo pienso que el vehículo eléctrico(...)”</i>) Mecanismo conversacional : Interrogação (turno 235: <i>“¿Dónde puedo comprar una bolsa reutilizable?”</i>) Mecanismo de troca de turnos: Tomada de turno (turno 244)

Quadro 28 – Terceiro excerto da *Performance* e Categorias de Análise

No turno 232 MV, a apresentadora e mediadora, anunciou que naquele momento os alunos que estavam na plateia poderiam fazer perguntas aos palestrantes: “*Ahora, ahora ustedes po... pueden hacer preguntas “para” los ponentes. Es hora de preguntas*”. AB, no turno 233 **concordou** com MV ao proferir “no, claro”. E

MV, no turno 234 passou a palavra a AM ao dizer o primeiro nome da aluna: *“por fa..., señora por favor”*, neste momento MV estava dizendo o nome da colega de turma, mas mudou para senhora, pois ambas estavam representando outros papéis, não eram alunas, mas participantes de um fórum.

No turno 235, AM dirigiu sua pergunta a GL para saber onde ela poderia comprar uma sacola plástica reutilizável, ao proferir uma frase iniciada por uma cortesia seguida do **mecanismo conversacional de interrogação** *“adónde”*: *“Por favor, ¿Dónde puedo comprar una bolsa reutilizable?”*. AM, ao iniciar a pergunta com a forma de cortesia *“por favor”* demonstrou seu respeito diante do palestrante. Prontamente GL, no turno 236, respondeu a pergunta e **explicou** a facilidade de se encontrar o produto em uma rede de supermercado ou em uma feira livre, *“Es muy fácil, tú puedes comprar en cualquier supermercado PA o en una feria libre”*. AM, no turno 237, agradeceu a informação e acrescentou que compraria o produto naquele mesmo dia, enfatizando a importância do produto apresentado: *“Muchas gracias, voy a compra una hoy ‘mesmo’”*. Nesse momento LM, no turno 238, disse em português “até parece” colocando em dúvida a ação de AM.

Nesse momento de interação entre os alunos que representavam papéis em uma *performance*, eles puderam mudar a forma de relacionar-se com os outros ao promoverem espaços de ação criativa que possibilitaram tanto o desenvolvimento individual, como o desenvolvimento do grupo.

No turno 239, MV passou a palavra a outro participante da plateia ao proferir o tratamento formal *“señor”*. Durante a *performance* MV, como apresentadora e mediadora, percebeu a importância do uso do tratamento formal na relação com os companheiros de classe, pois em uma situação real, na qual palestrantes de um fórum não se conhecem, se faz necessário o uso do tratamento formal conforme discutido na aula do dia 26 de Maio de 2011, por meio da ficha entregue aos alunos que está no anexo 11.

O uso correto da forma de tratamento demonstra que houve uma internalização do conceito trabalhado em aula por meio da externalização do termo correto usado, que estava de acordo com aquela situação.

EG, no turno 240, **pediu um esclarecimento** sobre o preço do veículo elétrico: *“¿Cuánto, cuánto ‘custan’ los, los vehículos eléctricos? ¿‘lo’ vehículo eléctrico?”*. LM,

no turno 241, demonstrou conhecimento sobre o assunto ao dizer que dependia do tipo de veículo. EG continuou a discussão, no turno 243, ao perguntar: *“¿En media?”*. JA **tomou a palavra** no turno 244 ao **esclarecer** que em média o preço está baixando e **explicou** que isso está acontecendo para que as pessoas tenham acesso ao produto, mas é um preço alto: *“En media, los vehículos eléctricos están, ‘lo’ precio está bajando? Bajando para dar ‘aceso’ a más personas, a más personas pero es un precio alto”*.

LM, no turno 245, **expressou o seu ponto de vista** em relação ao uso de veículos elétricos em lugar dos movidos a gasolina, mas que o veículo elétrico gasta mais energia: *“Yo pienso que el vehículo eléctrico es mejor que el vehículo movido a gasolina, pero yo pienso que el vehículo eléctrico gasta ‘muy’ energía y usted ‘vai’...”*. AM, no turno 246, **concordou** com a opinião de LM ao dizer “es verdad” e LM, no turno 247, seguiu a sua fala **explicando** que o melhor seria utilizar veículos movidos a energia solar.

Esse momento possibilitou a construção de conhecimento por meio do **Duplo Movimento**, os alunos trouxeram à discussão o seu conhecimento sobre o assunto a respeito de produtos sustentáveis e sustentaram o seu ponto de vista por meio de conceitos científicos discutidos em outras áreas do conhecimento. A construção do conhecimento ocorreu por meio das interações entre os participantes que souberam ouvir os colegas, respeitar suas opiniões e saber o momento adequado de se pronunciar. Até esse momento da *performance* os alunos respeitaram as regras do debate público.

MC pediu a palavra no turno 248, dizendo que tinha uma dúvida: *“Sí, yo tengo una ‘dúvida’”*. Nesse momento os alunos começaram a falar ao mesmo tempo interrompendo a fala de seus companheiros. MV, no turno 250 pediu que a atenção dos participantes usando o tratamento formal: *“Señora, por favor. Señores, por favor”*. A professora-pesquisadora, no turno 251, embora não participasse da performance, fez uma intervenção ao chamar a atenção dos alunos, dizendo *“atención”*. AM, no turno 252, pediu que os participantes respeitassem as regras ao usar o tratamento formal *“señoras”*. MV retomou a palavra no turno 253 e seguiu pedindo a atenção dos participantes por meio do tratamento formal e do pedido de cortesia: *“Señores, por favor”*.

A seguir o quadro com o quarto excerto da *Performance* e as categorias utilizadas na análise.

Excerto	Categorias de análise
254. MC: ¿Y la batería del coche? Va a “poluir” “el” medio ambiente, porque cuando la batería acabar, por más que sea “recargada” una hora el “ca”, el coche “vas” a “quebrar”. 255. PP: Romperse. 256. AM: Romperse. 257. LM: ¿Cómo? 258. Alunos: Romperse. 259. MV: Pero ca, pero los coches a gasolina también “tien” una batería. 260. MC: Sí, pero es una “desvantagem” del coche. 261. LR: Sí, pero poco. 262. MC: Sí, pero “eu”. “Eu”, yo tengo una batería, tiene muchos “espelindo” muchas sustancias químicas yo voy a “jugar” en “lo” “meio” del (...) 263. LM: Sí. 264. LR: Medio del ambiente. 265. MC: Sí. No. 266. LR: Pero “lo” coche a gasolina también. 267. JA: También una hora va... (incompreensível de ouvir) 268. LM: “A mesma coisa”. (AM levanta a mão) 269. MV: Señora, por favor. 270. AM: Por favor, JA, yo estaba pensan, “piensando” el, el vehículo eléctrico, eléctrico se, se abastece en un, en un, no, no, “isto”, eso. El combustible del, del vehículo “estás” en un poste, ¿poste? 271. LR: ¿Aquí? 272. AM: “Isso”, eso, pero ¿adónde puedo encontrar “esses” postes? 273. LR: No existen en Brasil. 274. MV: Fuera de Brasil. 275. LM: Fuera de Brasil. 276. AM: “Portanto” no es posible, hab, hab, “ter” un vehículo, un vehículo ... 277. JA: Nuestro país no está... 278. LM: “Ainda” no, “ainda” no. 279. MV: En Brasil no, en Estados Unidos. 280. AM: ¿En Brasil no, sólo en Estados Unidos? 281. AB: No, no, no 282. LM: “Ainda” no es posible. 283. JA: En algunos países de Europa. 284. MV: Señora. 285. JA: Nuestro país no está... 286. LM: Disponible. 287. JA: “É”. No está preparado. 288. MV: Señora, por favor.	Aspectos Enunciativos Papel dos interlocutores (turnos 254 a 303) Aspectos Discursivos Organização do discurso Desenvolvimento (turnos 245 a 291) Não desenvolvimento (turno 292 a 303) Pertinência (turno 254 a 303) Pedido de esclarecimento (turnos 257, 270, 272, 280, 291) Apresentação de esclarecimento (turnos 273, 274, 275, 277, 278, 279, 282, 283, 286, 287, 290) Acordo (turno 260, 263) Desacordo (turno 266) Apresentação de ponto de vista (turno 254, 259, 260, 261, 262, 266, 276) Apresentação de explicação (turno 254) Aspectos Linguísticos Mecanismo de conexão: Conjunção adversativa (turno 259: “<i>Pero ca, pero los coches a gasolina también (...)</i>”; turno 260: “<i>Sí, pero es una ‘desvantagem’ del coche.</i>”; turno 261: “<i>Sí, pero poco.</i>”; turno 266: “<i>Pero ‘lo’ coche a gasolina también.</i>”)

289. PP: Repite. 290. LB: “Ainda é” todavía. 291. AC: Las fábricas que hacen “eses” “carros”, “esses” vehículos eléctricos ¿“vieden” la batería? ¿O tú tienes que comprar a “la” parte? 292. MV: Señor por favor. 293. ¿?: Una pregunta. 294. GJ: Yo puedo... 295. LM: No yo, yo. 296. MV: GL “vas” a responder esa pregunta. 297. LM: No, no. 298. MV: Un “momento”. 299. LM: No,no, no, primero, ¿no?, ¿primero? 300. AM: Por favor, por favor. 301. LM: “Eu ia fala primero” 302. GJ: “Depois dele era eu” 303. AB: “Não tem uma pergunta pra mim?”.	Mecanismo de interrogação (turno 257: “¿cómo?”; turno 272: ¿adónde puedo encontrar ‘esses’ postes?)
---	---

Quadro 29 – Quarto excerto da *Performance* e Categorias de Análise

MC tomou a palavra no turno 254, ao **apresentar seu ponto de vista** em relação aos veículos elétricos iniciando sua fala por uma interrogação, seguida de uma afirmação e de uma **explicação**: “¿Y la batería del coche? Va a ‘poluir’ ‘el’ medio ambiente, porque cuando la batería acabar, por más que sea “recarregada” una hora el ‘ca’, el coche ‘vas’ a ‘quebrar’”. MC demonstrou seu conhecimento sobre o assunto ao levantar uma questão sobre o uso da bateria, **explicando** que ela polui o meio ambiente, que pode acabar e o veículo pode parar de funcionar.

MV, no turno 259, se opôs ao que MC havia dito, iniciou sua fala por meio da **conjunção adversativa “pero”** e afirmou que os carros a gasolina também possuem bateria: “Pero ca, pero los coches a gasolina también ‘tien’ una batería”. MC concordou com MV, no turno 260, ao dizer que era uma desvantagem do carro: “Sí, pero es una ‘desvantagem’ del coche”. LR, no turno 261, **concordou** com MV, mas acrescentou que a desvantagem era pouca, ao proferir uma afirmação seguida da **conjunção adversativa “pero”**: “Sí, pero poco”.

MC seguiu sua linha de pensamento sustentando que a bateria polui o meio ambiente, pois expele substancias químicas: “Sí, pero ‘eu’. ‘Eu’, yo tengo una batería, tiene muchos “espelindo” muchas substancias químicas yo voy a “jugar” en “lo” “meio” del”. LM, no turno 263, **concordou** com MC ao dizer que sim, mas LR, no turno 266, **discordou** da opinião dos dois companheiros ao proferir a conjunção adversativa

“pero” e reafirmou que o carro a gasolina também polui o meio ambiente: “Pero, ‘lo’ coche a gasolina también”.

Percebemos um maior envolvimento por parte dos alunos no debate, eles se engajaram na discussão e apresentaram seus pontos de vistas sustentados por conceitos científicos. Há uma expansão em relação ao desenvolvimento na construção do conhecimento coletivo por meio de uma postura crítica em relação ao uso de veículos elétricos e o impacto desse produto no meio ambiente.

O **desenvolvimento** na organização do discurso pode ser percebido pela introdução de elementos novos que conduz o raciocínio dos participantes do debate. Do turno 254 até o turno 291 existe uma coerência durante as trocas de turno dos interlocutores, percebemos uma progressão coletiva que ocorre por meio de relações, contraposições e problematizações.

No turno 270, AM, ao questionar JA, levantou um problema em relação aos veículos elétricos já que eles precisam ser abastecidos com energia elétrica. AM trouxe um elemento novo que gerou uma discussão em relação à forma de abastecimento desse tipo de veículo: *“Por favor, JA, yo estaba pensando, ‘piensando’ el, el vehículo eléctrico, eléctrico se, se abastece en un, en un, no, no, ‘isto’, eso. El combustible del, del vehículo ‘estás’ en un poste, ¿poste?”.*

AM seguiu problematizando essa questão em dois momentos. Primeiro, ao usar o **mecanismo de interrogação “adónde”**, no turno 272, para perguntar em que lugar se pode encontrar os postes que abastecem esse tipo de veículo: *“‘Isso’, eso, pero ¿adónde puedo encontrar ‘esses’ postes?”.* Segundo, ao **apresentar seu ponto de vista**, no turno 276, dizendo que não era possível ter um veículo elétrico: *“‘Portanto’ no es posible, hab, hab, ‘ter’ un vehículo, un vehículo...”*

Alguns alunos, nos turnos 273, 274, 275, 277, 278, 279, 282, 283, 285, 286 e 287, **esclareceram** que no Brasil ainda não existia esse tipo de poste, que esse produto só poderia ser encontrado nos Estados Unidos e alguns países da Europa (273. LR: *“No existen en Brasil.”*; 274. MV: *“Fuera de Brasil.”*; 275. LM: *“Fuera de Brasil.”*; 277. JA: *“Nuestro país no está...”*; 278. LM: *“‘Ainda’ no, ‘ainda’ no.”*; 279. MV: *“En Brasil no, en Estados Unidos.”*; 282. LM: *“‘Ainda’ no es posible.”*; 283. JA: *“En algunos países de Europa.”* 285. JA: *“Nuestro país no está...”*; 286. LM: *“Disponible. ”*; 287. JA: *“‘É’. No está preparado.”*).

Essa discussão promoveu um **espaço de ação criativa**, na qual os participantes por meio da colaboração e criticidade fomentaram momentos de análise e reflexão sobre as vantagens e desvantagens do uso de carros elétricos em lugar de carros movidos à gasolina. Os alunos estabeleceram relações entre os saberes em um momento de construção coletiva de uma noção comum sobre veículos que poluem o meio ambiente.

Entre os turnos 292 e 303 houve um **não desenvolvimento** como afirma Pontecorvo (2005), houve um bloqueio por parte dos alunos que ao desrespeitarem as regras impediram a continuação da discussão e, conseqüentemente, impossibilitaram o raciocínio coletivo, interrompendo a construção de novos conhecimentos e desfavorecendo o espaço de ação criativa que, até então, havia sido promovido pelos participantes.

Durante o debate, anterior ao turno 292, os alunos trouxeram elementos novos à discussão e estabeleceram relações entre o que estava sendo discutido e os conceitos discutidos em outras áreas do conhecimento. Essa situação possibilitou o desenvolvimento dos alunos, que esta pesquisa entende como um processo de construção que depende da aprendizagem durante as interações sociais.

Os alunos, ao trazerem elementos novos à discussão e estabeleceram relações com outras situações vivenciadas por eles, apresentaram argumentos e contra-argumentos sobre o uso de veículos elétricos e seu impacto no meio ambiente. A reflexão, materializada na fala dos participantes, demonstra que o trabalho com uma atividade social, ao longo de um semestre de um curso de língua espanhola, contribui de forma significativa, para o desenvolvimento dos alunos.

Para concluirmos esta seção responderemos as quatro subperguntas que orientaram a interpretação dos dados desta pesquisa.

1ª- Foi possível construir conhecimento, por meio de interações sociais, durante a atividade de ensino-aprendizagem? Como?

Os alunos assumiram uma postura crítica durante a *performance*, na qual eles puderam trazer elementos novos e, dessa forma, expressar conhecimentos em relação ao assunto discutido e sustentar sua opinião por meio do debate público. A construção do conhecimento partiu do individual em direção ao coletivo. Os momentos de interação social possibilitaram que os alunos reconhecessem o papel de

cada participante e respeitassem as regras do debate. Isso demonstra que os sujeitos tinham consciência de suas funções e essa consciência foi externalizada por meio das falas dos alunos. A construção do conhecimento foi mediada pela fala dos sujeitos em língua espanhola, que envolveu as Funções Mentais Superiores, como: o pensamento, a linguagem, a memória lógica e a formação de conceitos.

2ª- Foi possível promover espaços de ação criativa, nos quais colaboração e criticidade possibilitaram o desenvolvimento do aluno? Como?

Na situação performática os participantes promoveram um “lócus de construção colaborativo-crítica” (MAGALHÃES, 2009) que possibilitou o desenvolvimento dos alunos em relação à formação de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ao refletirem e se posicionarem criticamente diante do tema em discussão, os alunos puderam reconhecer, analisar e refletir sobre o assunto de maneira consciente e a favor do coletivo.

3ª- Foi possível construir conhecimento por meio do duplo movimento entre conceitos científicos e conceitos espontâneos? Como?

A construção do conhecimento ocorreu por meio de interações sociais entre os participantes que souberam ouvir os colegas, respeitar suas opiniões e saber o momento e a forma adequados de se pronunciarem. Essa construção se deu pelo Duplo Movimento, pois os alunos trouxeram a discussão conhecimentos espontâneos construídos em diversos momentos de suas vidas, assim como, conhecimentos científicos construídos em outras áreas do conhecimento, relacionando-os aos conhecimentos sobre o gênero debate público, construídos durante as aulas de língua espanhola.

4ª - Foi possível criar novas possibilidades de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo a sua volta? Como?

A *performance* proporcionou situações nas quais os alunos vivenciaram momentos que não estavam habituados a experimentar em sala de aula. Ao assumirem o papel de outra pessoa desenvolveram outras formas de se relacionar com o outro e consigo mesmos, puderam criar quem eram por ser quem não eram e geraram possibilidades futuras, além dos muros da escola. Ao atuarem como adultos demonstraram-se sujeitos críticos, conscientes de suas falas e de suas ações.

Este capítulo buscou responder a pergunta de pesquisa: O trabalho com uma atividade social, ao longo de um semestre de um curso de língua espanhola como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?

Por meio da análise e interpretação dos dados, presentes no corpo desta pesquisa, pudemos compreender a construção do conhecimento materializado nas falas dos participantes.

Percebemos que os alunos estabeleceram relações entre o gênero do discurso debate público, pertencente à esfera acadêmica, e os aspectos linguísticos necessários para a realização de um debate em uma situação performática. Foi possível interpretar a forma como os alunos integraram os conhecimentos construídos, durante as aulas de língua espanhola, a uma situação real, na qual eles puderam reconhecer, analisar e refletir sobre as questões levantadas tanto pela professora-pesquisadora como pelos colegas do grupo.

Os alunos assumiram uma postura crítica diante dos assuntos abordados, ao trazerem elementos novos, por meio do Duplo Movimento, sustentaram suas opiniões e pontos de vistas conscientes de suas falas. A construção do conhecimento, mediada pela língua espanhola, partiu do individual em direção ao coletivo. Durante as interações sociais, aqui apresentadas, os alunos souberam respeitar as regras, no que se refere a ouvir os colegas, aceitar as opiniões divergentes e saber o momento adequado de se pronunciar.

Considerações Finais

Nesta seção relato algumas reflexões realizadas durante o percurso desta pesquisa. Inicio pelos motivos que me levaram a ingressar no mestrado como pesquisadora e os relaciono ao objetivo da pesquisa, ao aporte teórico e à metodologia adotada. Posteriormente, indico os resultados alcançados e critico a atuação da professora-pesquisadora, por meio da observação, reflexão e análise das suas ações em sala de aula que, em alguns momentos, se contrapuseram às expectativas expressas no planejamento. Finalmente, sugiro novas possibilidades de ações que não foram realizadas nesta pesquisa.

Ingressei no mestrado em Linguística Aplicada, pois buscava um aporte teórico que respondesse aos meus anseios sobre as dificuldades que nós, educadores, temos para planejar e promover situações que aproximassem o estudante de situações reais de uso da língua estrangeira. Meu intuito era realizar uma proposta de ensino-aprendizagem que permitisse a ampliação do repertório linguístico e que, principalmente, estabelecesse uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, esta pesquisa buscou compreender criticamente a transformação do processo de ensino-aprendizagem por meio de vivências de atividades cotidianas com base na Atividade Social. Este estudo investigou como o trabalho com uma atividade social em aulas de língua espanhola, como língua estrangeira, contribuiu para o desenvolvimento dos alunos.

Para a realização deste estudo adotou-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006). Conforme mencionado na seção 2.1. Escolha Metodológica, durante esta investigação existiram momentos nos quais percebemos uma relação de reciprocidade entre os sujeitos que compunham o contexto deste estudo. Este contexto era formado por professora-pesquisadora, alunos, professores de idiomas, assessoras e pesquisadores.

Embora o foco desta pesquisa estivesse na interação entre alunos e alunos, professora-pesquisadora e alunos. Existiram dois espaços de discussão que contribuíram com esta pesquisa.

O primeiro era formado pelos professores de idiomas e assessoras. Esses momentos de reflexão e trocas de experiências me ajudaram a refletir sobre a minha atuação em sala de aula e a reformular o material didático por mim elaborado. As discussões me orientaram na busca da melhor forma de desenvolver um trabalho no qual os alunos pudessem vivenciar experiências que os aproximassem da “vida que se vive” (Marx e Engels, 1845-46/2006:26).

O segundo espaço era formado por colegas pesquisadores que participaram de seminários de pesquisa e de orientação. As críticas e sugestões em relação ao meu trabalho orientaram a escolha das categorias de interpretação que nortearam a discussão dos dados desta investigação.

Este estudo indicou que o desenvolvimento do aluno ocorre em momentos de aula, nos quais a construção do conhecimento coletivo acontece quando o saber individual é compartilhado pelos sujeitos em situações de interação social. Situações nas quais, como defende Cavenaghi-Lessa (2007), o aluno possa assumir uma condição de construtor do conhecimento ao exercer seu direito de refletir, criar e questionar e, dessa forma, participar da sociedade de maneira emancipada.

Nesse panorama, os resultados deste estudo mostram a necessidade de se estabelecer uma relação dialética entre o processo de ensino-aprendizagem e a vida dos alunos, para que possam reconhecer, analisar e refletir a respeito dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e, possivelmente, usá-los em situações reais.

Pensando dessa forma, planejei e promovi momentos nos quais os alunos discutiram sobre diversos assuntos, mas não permiti que eles conduzissem ou mediassem às discussões. Por meio das aulas gravadas em áudio e vídeo, pude observar, refletir e analisar que, com exceção dos momentos de *performance*, era a professora-pesquisadora quem mediava os momentos de discussão oral. Ao assumir o papel de mediadora, controlava grande parte da situação.

A reflexão sobre a minha atuação como professora, por meio da análise e interpretação dos dados desta pesquisa, me levam a concluir que eu poderia ter proporcionado mais espaços de ação criativa, nos quais, de forma crítica e

colaborativa, os alunos seriam os responsáveis pela mediação das interações sociais nos momentos de discussões. Mesmo acreditando que dessa maneira os alunos poderiam promover um “lócus de construção colaborativo-crítica” (Magalhães, 2009), eu não consegui deixar de controlar determinadas discussões orais.

Entretanto, podemos notar uma transformação por parte da professora-pesquisadora no que diz respeito a sua atuação em sala de aula, no sentido de propiciar um lócus de ação criativa, por meio de *performances*, nas quais os alunos mediam às interações sociais e, dessa forma, mediam à construção do conhecimento coletivo.

Segundo Cavenaghi-Lessa (2007), a transformação não se encerra em um fazer diferente, vai além, “implica na transformação da identidade dos indivíduos na totalidade das práticas sociais em que está inserido, implicando, portanto, dialeticamente na transformação da totalidade das práticas” (CAVENAGHI-LESSA, 2007:220).

O meu desejo é alcançar essa transformação e cada vez mais promover espaços de interação, nos quais os alunos sejam os responsáveis pela construção do conhecimento individual e coletivo. Nesse sentido, acredito que esta pesquisa possa contribuir tanto para o ensino-aprendizagem de língua espanhola, como para o ensino-aprendizagem das diversas áreas do conhecimento.

Iniciei esse percurso de transformação com este estudo, mas sei que tenho um longo caminho a percorrer, cheio de obstáculos e realizações. Acredito na continuidade desta pesquisa em relação à formação de educadores que, como eu, desejam uma transformação da totalidade das práticas educacionais.

Futuramente, como integrante do Grupo LACE, pretendo investigar o conceito de gestão na visão sócio-histórico-cultural e a implementação prática de novas propostas de gestão escolar.

Referências Bibliográficas

ABADÍA, P. M. De los programas nacional-funcional a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, J.S e GARGALLO, I. S. (org.). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2004, p. 689-714.

ALBA, J. M. y ZANON, J. Unidades didáctica para la enseñanza del español/LE en los Institutos Cervantes. In: ZANÓN, J. (coord.). La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Edinumen, 1999, p. 149-171.

ALFAYATE, M. G. Para um Sistema Básico de valores Compartilhados no Projeto Educativo de Centro. In: Nieves Álvarez, María (et al.) *Valores e Temas Transversais no Currículo*; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 51-72.

ARANHA, Z. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e estudos da Linguagem. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <http://www.spainun.org/pages/viewfull.cfm?ElementID=2273>. Acesso em 27/01/ 2012.

AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer. (trad.) Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail M. (1979). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN (Voloshinov) (1929). *Estudo das ideologias e filosofia da linguagem*. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p.29-37.

BRAGA, D., et al 2005. Contribuição do Departamento de Linguística Aplicada (DLA) e do Programa de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP à rediscussão da tabela das áreas de conhecimento proposta pela Comissão do CNPq: 2005.

BRAIT, B. (org.) Análise e teoria do discurso. In: *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-31.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola no Brasil.

CAVENAGHI-LESSA, A. B.C.T (2007). A colobaoração tecida em diferentes contextos. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 217-282.

CARDOSO, F. M. Hibridização e mediação semiótica na sala de aula. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 119-134.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese de doutorado. Linguística Aplicada e estudos da Linguagem. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

D' ANGELO, T. S. A formação crítico-reflexivo nas aulas de filosofia. Dissertação de mestrado. Linguística Aplicada e estudos da Linguagem. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

DAMINOVIC, M. C.. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SHTINI, R.h.; SZUNDY, P.T.C.. (ORG). Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 105 -130.

DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: Vygotsky e a Pedagogia, São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 93-125.

Diccionario de Términos Claves. Seção: Enfoque por Tareas. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm. Acesso em 7 de janeiro de 2012.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2004) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DELGADO, J. L. G. El español en la red. Publicado 13/10/2010. Disponível em: <http://www.fundeu.es/noticias-articulos-un-estudio-indica-que-el-espanol-es-la-tercera-lengua-mas-usada-en-internet-3076.html>. Acesso em 27/01/12.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In Engestrom, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R-L (eds). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 1999, p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. (2002). Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: Daniels, H. Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Edições Loyola. 2002, p. 175-197.

ERES FERNÁNDEZ e KANASHIRO. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o Vestibular. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 279-291, maio/ago, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. A filosofia da linguagem. In: *Linguagem e diálogo – as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2009, p. 87-130.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (coord.) (2001). Tareas y proyectos en clase. Madrid: Edinumen.

FIDALGO, S. S. Questionamentos e Ações que Fazem o Fazer Pesquisa Crítica. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 41-47.

Fórum Social Mundial. Disponível em

http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=19&cd_language=1. Acesso em 24 de Maio de 2012.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). El currículo de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

GARGALLO, Santos Isabel. Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Madrid: Arco, 1999.

GUERRA, M. G. G. Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade. 2010. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 199-228.

HYMES, D. On Communicative Competence. In J. B. PRIDE, & J. HOLMES, *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Great Britain: Penguin Books, 1972.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.

INSTITUTO CERVANTES (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Acesso em 2 de Fevereiro de 2012.

KUMARAVADIVELU, A. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.129-148.

LEONTYEV, A.N. (1977/1997). *Activity and Consciousness*. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 06 de ago. 2010.

LEONTIEV, A. N., 1981. The Problem of Activity in Psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe. Inc. p. 37-71.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

_____. *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. (org.). *A Reflexão e a Prática no Ensino - Volume 3 – Inglês*. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. (no prelo). *Argumentação e produção do conhecimento*. Campinas: Pontes, 2012.

LIBANÊO, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2211/1854>. Acesso em: 13 de dez. 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. (1994) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 56-63.

_____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 148-157.

_____. O Método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: Schetini, E. H; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (ORG). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. Apresentação. In: *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p.19-36.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich (1945). *A ideología Alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.

MATTE BOM, F. (1992) *Gramática Comunicativa del Español*, Madrid: Edelsa, 1992.

MEANEY, M. C. Trabalhando o contexto de produção, a organização textual e aspectos lingüísticos em LE. In: LIBERALI, F.C. (org.). *A Reflexão e a Prática no Ensino - Volume 3 – Inglês*. São Paulo: Blucher, 2012.

MELLO FREIRE, G. B. A. Conhecer, vivenciar, desejar: “Perejivanie” no ensino em francês. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e estudos da Linguagem. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Mercosul. Página Brasileira do Mercosul. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/>
Acesso em 27/01/12.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
Página Brasileira do Mercosul. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

PENNYCOOK, A. 2006. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva In: *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

PONTECORVO, C. Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. (trad. Claudia Bressan e Susana Termignoni). Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e Ética: Algumas Considerações Gerais. In: *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SÁNCHEZ-PERÉZ, A. Metodología: conceptos y fundamentos. In: LOBATO, J.S e GARGALLO, I. S. (org.). *Vademécum para La formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004, p. 665-688.

SANTOS, A. et al Conceitos e Práticas Transdisciplinares na Educação. In SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo (org). *Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca do elo perdido*. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

SCHETTINI, R. H. A Contribuição de Vygotsky para a Teoria da Atividade Sócio-histórica-cultural. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SCHTINI, R.h.; SZUNDY, P.T.C.. (ORG). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 219-232.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol?. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O Ensino de Espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SPINOZA, B. (1677) *Ética*. (trad. Tomaz Tadeu) Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

SLAGTER (1979) *Un Nível Umbral*. Adaptação do inglês para o espanhol de "Threshold-level" (T-Level) do inglês. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf. Acesso em 17/02/2012.

STERGER, M. B. (2003). *Globalization: a Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Tratado de Assunção. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos/tratado-de-assuncao-1>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____ (1934). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____ (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

YUS, R. Temas Transversais e Educação Global: Uma Nova Escola para Humanismo Mundialista. In: Nieves Álvarez, María (et. al.) *Valores e Temas Transversais no Currículo*; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXO 1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 130/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Fernanda Coelho Liberali
Autor(a): Penélope Alberto Rodrigues

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *Como desenvolver a atividade social nas aulas de Língua Espanhola*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

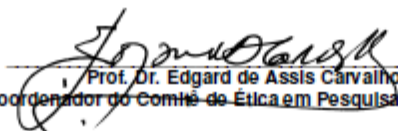
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **30/05/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **130/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 30 de maio de 2011.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Anexo 2

LENGUA ESPAÑOLA

CONTRATO PEDAGÓGICO 1º BIMESTRE DE 2011 - 8º grado

Este contrato tiene el objetivo de orientarte en la realización de las actividades consideradas necesarias a tu organización y desarrollo de competencias en Lengua Española. Es muy importante que sigas las siguientes orientaciones que te damos.

Material:

En todas las clases deberás traer:

- Libro: Aula Amigos Nivel 3;
- Cuaderno de español;
- Diccionario de español;
- Gramática de español: Gramática y Práctica de Español para Brasileños;
- Hojas oficiales de la escuela;
- Agenda de la escuela;
- Estuche con lápiz, goma de borrar, bolígrafo y lápices de color.

Rutina de clase

Durante las clases deberás seguir estas instrucciones:

1. Estar en el aula con el material ordenado, sin retrasos. En caso de retraso, el alumno perderá nota.
2. Contribuir con el trabajo del grupo, estando atento y participando.
3. Oír con mucha atención las instrucciones dadas por la profesora para que puedas hacerlas de forma correcta.
4. Participar activamente de las clases, dando contribuciones y haciendo las actividades propuestas con calidad.
5. Manifestar tus dudas de forma adecuada, levantando la mano y esperando el momento de hablar.
6. Registrar el contenido de la pizarra en tu cuaderno de forma ordenada.
7. Hacer los ejercicios del libro, del cuaderno y de las fichas a lápiz.
8. Ordenar fichas, actividades y pruebas en una carpeta.
9. Apuntar en la agenda las tareas de casa, las entregas de actividades y la fecha de la prueba.
10. Evitar salir del aula para ir al baño o beber agua.
11. Durante las clases, mantener desconectados aparatos como: móvil, Ipods y otros electrónicos.
12. En caso de no venir a la clase, el alumno tendrá que informarse con un compañero sobre el contenido perdido, antes de la clase siguiente y hacer las tareas pedidas dentro del plazo.

Anexo 3

Tópico para discusión:

- a) ¿Qué es un foro de debate?
- b) ¿Quiénes son los participantes?
- c) ¿Cómo se participa de un foro de debates?
- d) ¿Ya has participado de un foro de debates? ¿Cómo? ¿Cuándo?
- e) ¿Qué tipos de foro conoces? Haz una lista de tipos de foros.

Contexto de Trabajo

- Imagínate que eres un periodista y estás acompañando un foro (video <http://www.youtube.com/watch?v=X3DMtSnzIE>). Necesitas hacer algunos apuntes sobre los primeros 3:25 minutos para que puedas escribir una noticia sobre ese evento.

1. Completa con las informaciones que están en el vídeo:

- a) Nombre del foro: _____
- b) Organizado por: _____
- c) Objetivo: _____

- d) Invitado principal: _____
- e) Ocupación del principal invitado: _____
- f) Asuntos: _____

2. Marca la(s) opción(es) correcta(s).

- a) El evento es:
 - () una rueda de prensa.
 - () un entrevista.
 - () un debate.
- b) Las personas pueden participar :
 - () haciendo preguntas a través del micrófono portátil
 - () enviando preguntas por Facebook
 - () ingresando en el sitio de Aragón Radio
 - () con las preguntas enviadas al correo electrónico de Aragón Radio
- c) El equipo de Real Zaragoza:
 - () cuenta con un grupo humano solido
 - () ha contratado buenos futbolistas
 - () no tenía buenos futbolistas en la temporada anterior
 - () hay unión y alegría

Conversando sobre el contexto de género:

3. Ve el video completo y responde a las preguntas.

a) ¿Qué hacen los participantes?

- Presentador/ Mediador: _____

- Invitados: _____

- Personas que está en la platea: _____

b) ¿Podemos dividir ese foro en partes? ¿Cómo?

4. Ve nuevamente los primeros 3:25 minutos del foro y responde:

a) ¿Qué parte del foro es?

b) ¿Quién habla primero? ¿Para qué?

c) ¿Cómo empieza su discurso?

Comprendiendo las funciones: Saludar, presentar(se), responder a una presentación y dar las bienvenidas.

5. Escucha nuevamente el inicio del foro y completa los fragmentos.

Muy _____ señoras y señores. _____ a los asistentes de la 3ª Edición del Foro del Deporte Aragonés, organizado por Aragón Radio y la Asociación de las Prensa Deportiva de Zaragoza, ubicados en la Corporación Aragonesa de Radio y Televisión. _____ a los que nos escuchan o nos escucharán a partir de las once y cinco en Aragón Radio y a los que a través de aragonradio2.com nos están observando y escuchando en ese mismo momento.

(...)

Yo creo que tanto Marcelino como sus colaboradores (...) y sobretodo de esperanza a los aficionados de Real Zaragoza.

- Marcelino _____

- _____ . Y _____ aquí a este foro con esta representación de aficionados tanto con los que están aquí, como con los que está nos escuchando y viéndonos a través de aragonradio2.com.

- Pues, _____ a todos por la invitación y estamos aquí muy gustosamente para atenderos y, y bueno (...)"

6. Relaciona las palabras que has utilizado para completar los fragmentos a las columnas correspondientes.

Saludar	Dar las gracias	Dar las bienvenidas

7. Escribe otras formas de saludar y de dar las gracias.

Saludos	Dar las gracias

Ampliando tus conocimientos

8. Sobre el Foro del Deporte Aragonés lee el texto que sigue y completa.

a) medio de comunicación: _____

b) sección: _____

c) género textual: _____



d) Objetivos: _____

Foro del Deporte Aragonés

En colaboración con la Asociación de la prensa deportiva de Zaragoza, el FORO DEL DEPORTE nace como una experiencia multimedia para acercar a los oyentes a los grandes nombres del deporte aragonés, históricos o en activo.

El Foro del Deporte se convierte así en un encuentro que permite una interacción total entre el invitado y el oyente, que puede asistir en directo al acto en la Corporación Aragonesa de Radio y Televisión, sede de Aragón Radio, seguirlo con imágenes y sonido a través de www.aragonradio2.com o escucharlo a través de Aragón Radio.

El oyente propone preguntas, opina, establece un diálogo con el invitado y puede, además, recuperar el sonido del acto a través de nuestro podcast o radio a la carta.

Hasta el momento, han pasado por el Foro del Deporte Aragonés deportistas históricos del Real Zaragoza, el alpinista Carlos Pauner y el actual entrenador del Real Zaragoza, Marcelino García Toral, acompañado de su equipo técnico.

<http://www.aragonradio2.com/aragondeporte/forodeporte/>

9. Ahora contigo:

a) ¿Te gustaría participar de un foro de debates sobre deportes? ¿Por qué?

b) ¿Crees que este foro trata de temas sobre la vida cotidiana de las personas en general? ¿Por qué?

c) ¿Qué piensas sobre el hecho de debatir temas del cotidiano?

Performance Diagnóstica:

► Imagínate que participas de la apertura de un foro de debates. ¿Cuál es tu papel? ¿Cuál es tu ocupación?

10. Decide con un compañero:

Tipo de foro	
Nombre	
Organizadores	
Tema	
Objetivo	

11. Escribe tu discurso. Mira tus apuntes en el ejercicio 4c.

12. Ahora cambia de papel y escribe el discurso.

Anexo 4

Tópico para discusión:

- a) ¿Cómo ha sido participar de la apertura de un foro?
- b) ¿Sabes cuáles son las características de un foro de debates?

Contexto de Trabajo

► Imagínate que tienes que organizar un foro de debates y para eso necesitas saber las características de un foro y de un debate.

1. Lee los textos e identifica si se trata de un foro o de un debate.

a) _____

Definición:

Es una discusión dirigida entre dos personas o dos grupos que, ante un auditorio, exponen sus ideas sobre un tema, sustentándolas con argumentos que chocan entre sí.

Es una manera de presentar puntos de vista opuestos sobre un mismo tema.

Sus objetivos son:

- 1. Exponer y defender opiniones sobre un tema.
- 2. Adquirir elementos de juicio, tanto con la preparación como con las exposiciones para facilitar la toma de decisiones.
- 3. Ejercitarse en la expresión oral y escucha; cada participante pensando en lo que va a expresar y escuchando con respeto los planteamientos de los demás.

Normas para su preparación:

- 1. Elegir un tema de interés y que suscite controversia, y preparar los contenidos teóricos.
- 2. Escoger un coordinador o moderador, quien determina el esquema de trabajo que en algunos casos puede ser un cuestionario con preguntas elaboradas de tal manera que susciten la controversia.
- 3. Conformar grupos que defiendan o ataquen los planteamientos en pro y en contra.
- 4. Preparar el material y las ayudas.
- 5. Designar un secretario.

Normas para su realización:

Durante el debate el coordinador debe:

- 1. Poner en consideración el objetivo.
- 2. Anunciar el tema y ubicarlo dentro del proceso.
- 3. Describir la actividad. Dar las instrucciones que rigen a los participantes y cerciorarse de que han sido comprendidas por todos.
- 4. Formular la primera pregunta y dar la palabra en orden a los participantes.
- 5. Desempeñar durante la discusión el papel de moderador de la discusión, agotadas las opiniones sobre la primera pregunta, pasar a formular las siguientes
- 6. Terminado el debate, el secretario tratará de que la asamblea llegue al consenso sobre las conclusiones.
- 7. Realizar la evaluación con la asamblea.

b) _____

Definición:

Es una exposición de un tema determinado que realizan generalmente cuatro personas: un mantenedor y tres ponentes. Se trata de un tema dividido, por lo general en tres subtemas, pero esto no quiere decir que el número de ponentes no pueda aumentar, ni que haya más subtemas. El foro es una exposición de grupo.

Normas para su preparación:

1. Una vez conocidos los temas, se reúnen todos los integrantes del grupo y determinan el tiempo exacto que van a emplear, teniendo en cuenta que hay que distribuirlo en tres partes: presentación de la actividad, exposición de los ponentes y preguntas del auditorio.
2. Sugerimos que el tiempo sea dividido en: 5 minutos para la presentación del tema. 30 minutos para la exposición de los ponentes. 15 minutos para las preguntas del auditorio.
3. En una reunión previa debe nombrarse el mantenedor, dividir el tema en tantas partes cuantos ponentes haya, asignar un subtema a cada ponente, acordar el orden de exposición.
4. Debe prepararse el tema estudiando y consultando libros, revistas, periódicos y toda clase de publicaciones relacionadas con el tema.
5. Para mantener unidad temática y coherencia, los integrantes deben preparar todo el tema en grupo y no individualmente.
6. El mantenedor debe aprenderse de memoria el nombre y el interés del tema general, lo mismo que los nombres de los subtemas y los de las personas que lo van a exponer.

Normas para su realización:

1. El coordinador o mantenedor pone en consideración el objetivo.
2. Anuncia el tema, hecho, problema o actividad que se va a discutir o analizar y lo ubica dentro del proceso.
3. Describe la actividad que se va a realizar, da las instrucciones sobre las normas que regulan la participación de los asistentes.
4. Declara iniciado el foro. Suministra los contenidos teóricos y concede la palabra a los participantes. Para animar al participante que se encuentra tímido o renuente a participar puede lanzarle una de las preguntas preparadas con antelación, para así despertar el interés.
5. Orienta y estimula la participación de los asistentes centrando las intervenciones hacia el tratamiento del tema y utilizando las ayudas que crea conveniente.
6. Cuando se considere que se ha agotado el tratamiento de un aspecto del tema, el coordinador o el secretario hace una síntesis de lo expuesto antes de seguir tratando los aspectos restantes.

Textos extraídos <http://www.memo.com.co/fenonino/aprenda/castellano/castellano1.html>

Conversando sobre el contexto de género:

2. Lee nuevamente los textos y completa el recuadro.

	Foro	Debate
Definición		
Participantes		
División del tiempo		
Tema		
Función de cada participante		

ANEXO 5

Entendiendo la Actividad Social: Imagínate que vas a participar de un foro de debates.

Tópico para discusión:

- a) ¿Qué es un foro de debate?
- b) ¿Cuál es la diferencia entre un foro de debate en vivo o en línea?
- c) ¿Quiénes son los participantes de un foro?
- d) ¿Qué es necesario para organizar un foro?
- e) ¿Ya has participado de un foro de debates?

1. Performance Diagnostica: Imagínate que estás participando del inicio, de la apertura del foro sobre problemas ambientales.

- a) ¿Cuál es tu papel?
- b) ¿Cuál es tu ocupación? (ambientalista, economista, político, estudiante, periodista)
- c) ¿De dónde eres? (nacionalidad)
- d) ¿Qué haces? (relacionado al tema del foro, por ejemplo trabaja en una ONG que trata de problemas ambientales, premio nobel)
- e) ¿Cuál es el asunto de este foro?
- f) ¿Qué debe hacer cada participante? ¿Cómo?

2. Conversando sobre el contexto del género:

- a) ¿Ya has participado de un foro de debates en línea?
- b) ¿Quiénes son los participantes?
- c) ¿Qué debes hacer para participar de un foro de debates en línea?
- d) ¿Cuáles son los datos necesarios?

3. Ahora has tu inscripción en el foro de este sitio

<http://www.redmeso.net/observatorio/foros/foros.htm>

- a) ¿Qué foro te gustaría participar? ¿Por qué?

- b) ¿Has encontrado alguna dificultad para inscribirte en el foro? ¿Cuál(es)?

ANEXO 6

Entendiendo la actividad social

1) Observa los videos y completa el recuadro. Si no sabes alguna palabra consulta el diccionario.

Video1: <http://www.youtube.com/watch?v=RUQM23b9T9o&feature=related>

Video 2: <http://www.youtube.com/watch?v=KgLOoGRWbD8>

Video 3: <http://www.youtube.com/watch?v=X3DMtSznIE>

	a) ¿Quiénes son los participantes?	b) ¿Dónde están?
Video 1		
Video 2		
Video 3		

	c) ¿Qué están haciendo?	d) ¿Cómo lo están haciendo?	e) ¿Para qué crees que lo están haciendo?
Video 1			
Video 2			
Video 3			

2) ¿Cómo son los participantes de los tres eventos que aparecen en los videos? Marca las opciones correctas.

☐	Jóvenes entre 12 y 15 años	☐	Interesados
☐	Niños	☐	Expertos
☐	Adultos	☐	Despistados

3) ¿Qué otras características presentan las personas que están hablando en los videos?

4) ¿Qué tipo de actividad las personas de los videos están practicando? Marca la opción correcta.

☐	Participando de un desfile de modas.
☐	Participando de un concierto de música.
☐	Participando de un foro de debates.
☐	Ingresando en un curso de español.
☐	Pidiendo información en una agencia de turismo.
☐	Participando de una rueda de prensa deportiva.

5) ¿Te gustaría participar de una de las actividades del ejercicio anterior? ¿Cuál? ¿Por qué?

ANEXO 7



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO SETOR DE PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Parte I - Dados pessoais do entrevistado

Nome: _____

Sexo: () feminino () masculino Idade: _____ Nacionalidade:

Tempo de estudo nesta instituição: _____

Parte II - Questionário

1. Como você se sente para aprender espanhol?

() muito interessado () mais ou menos interessado () nada interessado

Por quê?

2. Enumere de acordo com a sua preferência em relação às atividades desenvolvidas durante as aulas de espanhol.

1- gosto muito	2- gosto	3- não gosto	4- não gosto nada
() falar	() ler	() ouvir	() escrever

3. Como foi executar as atividades de espanhol baseadas na Atividade Social: Participar de um Fórum de Debates sobre Comércio Justo e Produtos Sustentáveis?

4. Como foi participar de um fórum de debates ao vivo? O que você aprendeu com essa atividade?

5. Como foi representar o papel de um apresentador, de um mediador e de um comunicador de um fórum de debates ao vivo? O que você aprendeu com essa atividade?

6. Como você se sentiu ao preparar uma apresentação para um fórum de debates? Por quê?

7. Como foi produzir um folheto da programação do fórum de debates: Comércio Justo e Produtos Sustentáveis? O que você aprendeu com essa atividade?

8. Qual a diferença entre vivenciar situações reais de uso da língua espanhola, como no fórum de debates, ou somente fazer exercícios gramaticais? O que você prefere? Por quê?

9. Qual a diferença entre compreender os vídeos de uma situação real e os exercícios auditivos de livros didáticos como o livro Aula Amigos 3? O que você prefere? Por quê?

10. Qual a diferença entre ler e compreender textos autênticos, como um folheto, um texto informativo e uma notícia, ou os textos didáticos que estão no livro Aula Amigos 3? O que você prefere? Por quê?

ANEXO 8

O quadro a seguir se refere ao terceiro excerto da aula do dia 10 de Março de 2011 e as categorias de análise utilizadas.

Excerto	Categorias de análise
79. PP: ¿Y ustedes ya han participado de un foro de debate? 80. Alguns alunos: Noo 81. Outros alunos: Sííí 82. PP: ¿No? ¿Sí? 83. ¿?: Pero nosotros. 84. PP: ¿Adónde? 85. ¿?: día diez. 86. AC: En LC (iniciais do nome de uma escola dito pela aluna) 87. PP: Ah sí. ¿Y qué tal? ¿cómo fue? 88. AC: Yo no “gustei” porque yo perdí. (risos) 89. PP: Pero yo no entiendo: “eu não gostei” 90. AC: Yo ... no me gusta. 91. PP: ¿No te gustó? 92. AC: No me gustó. 93. ¿? : ¿Por qué? 94. AC: Porque yo perdí. 95. PP: ¿Por qué era una competición? 96. AC: Sí pero mi grupo estaba correcto y la profesora es muy “chata”. 97. PP: ¿Cómo... alguien sabe...? 98. AC: Aburrida, aburrida. 99. PP: Eso ¿y? 100. AC: Sólo. 101. PP: Sólo. 102. PP: ¿Qué? AC. 103. AM: Yo no tengo “certeza” “se” era un debate. 104. Alunos falam ao mesmo tempo: incompreensível de ouvir 105. AM: Nosotros “hacemos” un “juri”. 106. PP: Hicimos. 107. AM: Hicimos, “é”... sobre el libro “e” y no sobró “nenguno”, “ningún”. 108. AB: La muerte tiene que seguir. 109. AM: Y no sobró ningún. 110. PP: Ninguno. 111. AM: Ninguno. 112. MC: Pero, no era un debate. 113. AM: Era un “juri”. 114. PP: Eso tengo que buscar como es... como es eso en español. 115. AM: Nosotros discutimos... había dos lados... “e”... “e”... el lado que tenía un “war grave”. 116. AB: “Não, nada a ver”. Cada uno de los personajes. 117. MC: Defesa y 118. AM Cada una “das” personas eran personajes. 119. MC: “Como se fosse defesa”.	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos de 79 a 147) <u>Aspectos Discursivos</u> <u>Organização do discurso</u> Desenvolvimento (turnos 79 a 147) Pertinencia (turno 79 a 147) <u>Articulação</u> Pedido de esclarecimento (turno 79, 84, 87, 93, 95, 97, 135, 137 e 141) Apresentação de esclarecimento (turno 80, 81, 85, 88, 94, 96, 98, 103, 105, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, 145, 146 e 147) <u>Aspectos Linguísticos</u> Mecanismo de interrogação (turno 84, 87, 93, 95, 97, 102, 137 e 141) Mecanismo de conexão: Conjunção adversativa (turno 83, 89, 112, 123, 131: <u>pero</u>)

120. AB: Y “tinham” que o defender o atacar. 121. MC: Como “se” “fosse” “promotoria” y abogado. 122. PP: Como si fuera promotor y abogado, ok. Chicos eso es un debate. Estoy hablando de foro de debate. 123. MC: No, foro de debate no, pero nosotros hicimos en la “quinta série”, no. 124. PP: Sexto grado. 125. MC: Sexto grado algunos debates. 126. AM: Año pasado. 127. MC: Algunos debates, pero no era todo formal. 128. PP: Ah entonces ahí. 129. MC: Discusión. 130. AM: En la cuarta grande, grade, nosotros hicimos también. 131. PP: Pero, entonces ustedes ya participaron de un debate. 132. MV: “Na quarta série”, en el cuarto grado y nosotros “vamos hacer” un debate no es “certeza” si será esta “série” o la otra. 133. PP: ¿Seguro? ¿La mesa redonda? 134. MV: Sí. 135. PP: ¿Mesa redonda? Sí es en este año. 136. MC: En este año. 137. PP: Sí, sí. Por eso estamos tratando de ... de este asunto. Bueno ¿qué tipos de foro ustedes conocen? 138. AB: yo, yo sobre el debate. 139. PP: AB. 140. AB: yo ya “heci” un debate. 141. PP: ¡ah! ¡sí! ¿Cuál? 142. AB: En la mía otra “escola”, escuela “tinha” un debate sobre un libro. Yo era un “dos” participantes y “tive” que “ler” el libro pero... 143. PP: Tuve que leer el libro. 144. AB: No, no, todos aquí “tem” que “ler o libro para compreender”. 145. PP: Ahí ustedes hicieron entonces una discusión, un debate. 146. AB: No, un debate. 147. PP: Un debate.	
--	--

Quadro – Contexto de Produção: terceiro excerto e categorias de análise.

A seguir o quadro com o quarto excerto da aula do dia 10 de Março de 2011 e as categorias de análise utilizadas.

Excerto	Categorias de análise
148. PP: Entonces ahí lo que estoy diciéndoles es sobre foro de debate, ¿ustedes no vieron ningún tipo de foro de debate? 149. AC: ¿Cómo “assim” de “fuero” de debate? 150. PP: GL. 151. GL: Una vez fui a un debate de medicina. 152. PP: ¡Ah! ¡sí! Entonces... 153. GL: Con mi madre. 154. PP: Entonces estamos en la letra E. ¿Podemos decir ahí que un tipo de foro es de medicina? Chicas encierren esta ventana.	<u>Aspectos Enunciativos</u> Papel dos interlocutores (turnos de 148 a 207) <u>Aspectos Discursivos</u> Organização do discurso Desenvolvimento (turnos 148 a 200)

Entonces ahí GL nos dijo ahí un tipo de foro que es de medicina. ¿Qué otros tipos de foro? 155. AB: Literatura. 156. PP: Literatura. 157. FT: Prisión. 158. PP: ¿Qué? 159. FT: Prisión. 160. ¿?: Política. 161. PP: ¿Cárcel? 162. FT: No, política de... 163. PP: Política. 164. GL: Oncología Nuclear. 165. PP: Sí. 166. Alunos: “Nossa”. 167. ¿?: Ciencias. 168. PP: Ciencias ¿qué más? Pueden completar. 169. MV: Opinión pública. 170. AM: Filosofía. 171. PP: Filosofía. 172. MC: Historia. 173. PP: Pero, chicos sólo una pregunta ¿en un foro de debate sobre medicina no es un poco amplio? 174. MC: No. 175. GL: Sí. 176. MC: Es sí... 177. Alunos: <i>falam ao mesmo tempo</i> (incompreensível de ouvir) 178. MC: Tiene una parte especializada. 179. GL: Por eso yo hablé de oncología nuclear... 180. PP: Eso. 181. GL: Que es una parte de medicina. Que... bueno. 182. PP: Entonces GL, GL nos dio un ejemplo de una (psiu) de una parte específica de la medicina, del debate. 183. Alunos: <i>falam ao mesmo tempo</i> (incompreensível de ouvir) 184. PP: “¿Hã?” Chicos completen aquí, la letra E. 185. MV: Política, ciencias... 186. PP: Sí, pero política y ciencias es muy amplio. 187. MV: ¿Política? 188. PP: ¿Qué tipo de política? 189. MV: “Elecciones”. 190. PP: Elecciones, ahí sí. Elecciones, ¿qué tipo de elección? 191. AM: Debate. 192. MC: (incompreensível de ouvir) 193. PP: Pero, ¿es un foro? 194. Alunos: <i>falam ao mesmo tempo</i> (incompreensível de ouvir) 195. GL: Es un debate. 196. Alunos: <i>falam ao mesmo tempo</i> (incompreensível de ouvir) 197. PP: GL ¿es un? 198. GL: Debate 199. PP: Debate, ¿no es un foro de debate? 200. MC: Pero en un foro de debate puede ser promovido por algunas personas para ellos “hablaren” sobre las, sobre las elecciones.	Não desenvolvimento (turno 201 a 207) Pertinencia (turno 148 a 207) Espelhamento (turno 156, 168, 171, 190, 199) Articulação Pedido de esclarecimento (turno 148, 149, 154, 158, 161, 168, 173, 186, 188, 193, 199, 202, 205) Apresentação de esclarecimento (turno 151, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 164, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 185, 189, 191, 195, 198, 200, 206) <u>Aspectos Linguísticos</u> Mecanismo de interrogação (turno 149: ¿<u>Cómo</u> “<i>assim</i>” de “<i>fuero</i>” de debate?; turno 154: ¿<u>Qué</u> otros tipos de foro?; turno 188: ¿<u>Qué</u> tipo de política?) Mecanismo de conexão: Conjunção adversativa (turno 173: <u>Pero</u>, chicos sólo una pregunta (...); turno 193: <u>Pero</u>, ¿es un foro?; turno 200: <u>Pero en</u> un foro de debate (...))
--	---

201. PP: Eso. 202. AM: Yo no entendí que es un “forro”. 203. PP: ¿Hã? 204. MC: Que es mejor para comprender. 205. AM: Yo no entendí que es un foro. 206. PP: Foro de debate es que nosotros vamos a trabajar aquí. 207. MC: ¿PP?	
--	--

Quadro – Contexto de Produção: quarto excerto e categorias de análise.

No turno 148, a professora-pesquisadora **pediu que os alunos esclarecessem** o que é um fórum de debate e perguntou se eles não tinham visto nenhum tipo de fórum de debate: *“Entonces ahí lo que estoy diciéndoles es sobre foro de debate, ¿ustedes no vieron ningún tipo de foro de debate?”*. AC, no turno 149, não compreendeu a colocação da professora-pesquisadora e lhe perguntou o que seria fórum de debate: *“¿Cómo ‘assim’ de ‘fuero’ de debate?”*. GL, nos turnos 151 e 153, **esclareceu** que ele havia ido em um debate de medicina com sua mãe (151: Una vez fui a un debate de medicina; 153. GL: Con mi madre.)

A professora-pesquisadora, no turno 154, chamou a atenção dos alunos para a questão E do material didático, no qual pedia que o aluno listasse os tipos de fórum que conhecia, em seguida perguntou se medicina é um tipo de fórum e se existem outros tipos de fórum: *“Entonces estamos en la letra E. ¿Podemos decir ahí que un tipo de foro es de medicina? Chicas encierren esta ventana. Entonces ahí GL nos dijo ahí un tipo de foro que es de medicina. ¿Qué otros tipos de foro?”*

Alguns alunos disseram alguns tipos de fóruns nos turnos 155, 157, 159, 160, 164, 167, 169, 170 e 170 (155. AB: *“Literatura.”*; 157. FT: *“Prisión.”*; 159. FT: *“Prisión.”*; 160. ¿?: *“Política.”*; 162. FT: *“No, política de...”*; 164. GL: *“Oncología Nuclear.”*; 167. ¿?: *“Ciencias.”*; 169. MV: *“Opinión pública.”*; 170. AM: *“Filosofía.”*; 172. MC: *“Historia.”*)

No intuito de confirmar as respostas dos alunos e de que eles fizessem o registro dos tipos de fóruns no material didático que lhes foi entregue, a professora-pesquisadora, nos turnos 156, 163, 168 e 171, fez um espelhamento de algumas respostas ditas (156. PP: *“Literatura.”*; 163. PP: *“Política.”*; 168. PP: *“Ciencias ¿qué más? Pueden completar.”*; 171. PP: *“Filosofía.”*)

No turno 173, a professora-pesquisadora questionou os alunos sobre o fato de que fórum de medicina era muito amplo: *Pero, chicos sólo una pregunta ¿en un foro de debate sobre medicina no es un poco amplio?*

MC, no turno 178, disse que havia uma parte especializada: *Tiene una parte especializada*. GL, no turno 179, disse que já havia falado sobre oncologia nuclear: *“Por eso yo hablé de oncología nuclear...”*. E acrescentou, no turno 181, que era uma parte especializada da medicina: *Que es una parte de medicina. Que... bueno*.

A professora-pesquisadora, no turno 182, esclareceu o que GL disse como sendo uma parte específica: *Entonces GL, GL nos dio un ejemplo de una (psiu) de una parte específica de la medicina, del debate*.

MV repetiu as palavras política e ciências que eram tipos de fóruns que os alunos já haviam dito: *Política, ciencias...*

No turno 186, a professora-pesquisadora insistiu que política e ciências eram muito amplos: *Sí, pero política y ciencias es muy amplio*. E, no turno 188, por meio de um **interrogativo** perguntou aos alunos a que tipo de política estavam se referindo: *¿Qué tipo de política?*

A professora-pesquisadora poderia ter discutido mais sobre as definições tanto de fórum, como de debate ou ter pedido que os alunos buscassem informações sobre fóruns de debates, para que eles pudessem discutir e chegar a conclusões para que construíssem uma definição coletiva, mas ao invés disso a professora-pesquisadora preferiu seguir com o planejamento e pediu que os alunos realizassem a tarefa de compreensão auditiva e visual previamente determinada que constava no material didático entregue aos alunos.

Sua intenção era de que os alunos ao realizarem a tarefa proposta se familiarizassem com a ideia de fórum de debate, assunto que estava sendo discutido.

ANEXO 9

Transcrição – Foco no Contexto de produção – 10 de Março de 2011

01. PP: Todos con las fichas en las manos, por favor.
02. Alunos: Sííí
03. PP: Acompañen con la ficha. Tópico para discusión: ¿Qué es un foro de debate? ¿Ustedes se acuerdan?
04. EG: Sí.
05. PP: EG.
06. EG: Son personas que...
07. PP: (psiu)
08. EG: Son personas que...
09. PP: Sólo un momento. Yo quiero que todos acompañen ahí su compañero.
10. AM: Tú no me entregó la hoja;
11. PP: Aquí... toma. Yo quiero que todos acompañen lo que su compañero está hablando, ¿ok? EG por favor.
12. EG: Son personas que van a un "cierto" local para hablar de sus opiniones sobre un "cierto" asunto, por "ellos" "seren", ellas "seren" cultas "and" profesores que entienden, que entienden del asunto.
13. PP: Muy bien que comprenden el asunto. ¿Ustedes están de acuerdo con EG?
14. Alunos: Sí.
15. PP: ¿Con qué?
16. Alunos: risos
17. PP: AB.
18. AB: Estoy de acuerdo con que EG dice porque creo que es verdad.
19. PP: ¿Con qué EG dijo?
20. AB: Sí.
21. PP: Eso muy bien. Ok. Chicos, pero ¿en un foro las personas sólo dan opiniones?
22. FT: No, ellas también pueden "postar" informaciones.
23. PP: ¿Cuál es la diferencia? Por ejemplo ¿entre dar opinión o hablar seguramente sobre un asunto?
24. FT: Que una es correcta y la otra puede ser o no.
25. PP: Sí ¿Están de acuerdo? ¿Con FT?
26. Alunos: Sí.
27. PP: Por ejemplo, cuando doy una opinión, una opinión mía ¿está basada en alguna, en alguna cosa?
28. AB: No en "ciertos" experiencias "propias".
29. PP: Por ejemplo, estoy hablando sobre un asunto. ¿Cuál es la diferencia entre yo, hablando sobre un asunto y un experto en el asunto?
30. AC: Que...
31. EG: Muy diferentes.
32. AC: Que lo "expierto" en el asunto en la mayoría de la parte "estás" correcto. Y tú como no sabes...
33. PP: Mucho.
34. AC: Mucho estás... no, puede no estás "cierto".
35. PP: Estar correcto. Muy bien, muy bien. Gracias.
36. PP: Letra B. Atención. Chicos, chicas ¿qué? ¿Qué? (psiu) NB, AB, atención.
37. EG: (incompreensível de ouvir)
38. PP: ¿Quiénes son los participantes del foro?
39. LR: Los "debatedores".

40. PP: ¿Los?
41. MC: Los “debatedores”.
42. GL: (incompreensível de ouvir)
43. PP: Es, pero ¿cómo se dice eso?
44. EG: Son personas inteligentes.
45. GL: Sí.
46. LR: ¿Adultos?
47. GL: Expertos, interesados.
48. PP: Expertos, sí.
49. MC: Interesadas por “éé” ... ¿especializadas? por un “cierto” asunto.
50. PP: En un determinado asunto.
51. LR: (incompreensível de ouvir)
52. PP: ¿Perdón?
53. AM: PP, PP.
54. LR: Adultos y “experts” en ...
55. PP: ¿Expertos?
56. LR: Sí.
57. EG: “Ainda funciona”.
58. PP: ¿Ana?
59. AM: Hoy es mi día de filmar.
60. PP: Después.
61. ¿?: “Teve a aula inteira”
62. PP: ¿Cómo se participa? Atención letra C (psiu) ¿Cómo se participa de un foro de debate?
63. AC: Normalmente “tiene” algunas mesas.
64. AM: Hay.
65. MC: Hay.
66. PP: Muy bien.
67. MC: Hay algunas mesas y los participantes “estón” en la posición así, en U.
68. AM: En “cadeiras”
69. MC: En U.
70. PP: ¿En?
71. AB: Sillas.
72. PP: Eso.
73. MC: “Entón”
74. AM: Y ellos ... discuten.
75. MC: Discuten sobre un determinado asunto que es ... no sé.
76. PP: Sobre el tema.
77. MC: “É” sobre el tema.
78. AM: Abordando.
79. PP: ¿Y ustedes ya han participado de un foro de debate?
80. Alguns alunos: Noo
81. Outros alunos: Sííí
82. PP: ¿No? ¿Sí?
83. ¿?: Pero nosotros.
84. PP: ¿Adónde?
85. ¿?: día diez.
86. AC: En LC (iniciais do nome de uma escola dito pela aluna)
87. PP: Ah sí. ¿Y qué tal? ¿cómo fue?
88. AC: Yo no “gustei” porque yo perdí.
(risos)
89. PP: Pero yo no entiendo: “eu não gostei”
90. AC: Yo ... no me gusta.

91. PP: ¿No te gustó?

92. AC: No me gustó.

93. ¿? : ¿Por qué?

94. AC: Porque yo perdí.

95. PP: ¿Por qué era una competición?

96. AC: Sí pero mi grupo estaba correcto y la profesora es muy “chata”.

97. PP: ¿Cómo... alguien sabe...?

98. AC: Aburrida, aburrida.

99. PP: Eso ¿y?

100. AC: Sólo.

101. PP: Sólo.

102. PP: ¿Qué? AC.

103. AM: Yo no tengo “certeza” “se” era un debate.

104. Alunos falam ao mesmo tempo: incompreensível de ouvir

105. AM: Nosotros “hacemos” un “juri”.

106. PP: Hicimos.

107. AM: Hicimos, “é”... sobre el libro “e” y no sobró “nenguno”, “ningún”.

108. AB: La muerte tiene que seguir.

109. AM: Y no sobró ningún.

110. PP: Ninguno.

111. AM: Ninguno.

112. MC: Pero, no era un debate.

113. AM: Era un “juri”.

114. PP: Eso tengo que buscar como es... como es eso en español.

115. AM: Nosotros discutimos... había dos lados... “e”... “e”... el lado que tenía un “war grave”.

116. AB: “Não, nada a ver”. Cada uno de los personajes.

117. MC: Defesa y

118. AM Cada una “das” personas eran personajes.

119. MC: “Como se fosse defesa”.

120. AB: Y “tinham” que o defender o atacar.

121. MC: Como “se” “fosse” “promotoria” y abogado.

122. PP: Como si fuera promotor y abogado, ok. Chicos eso es un debate. Estoy hablando de foro de debate.

123. MC: No, foro de debate no, pero nosotros hicimos en la “quinta série”, no.

124. PP: Sexto grado.

125. MC: Sexto grado algunos debates.

126. AM: Año pasado.

127. MC: Algunos debates, pero no era todo formal.

128. PP: Ah entonces ahí.

129. MC: Discusión.

130. AM: En la cuarta grande, grade, nosotros hicimos también.

131. PP: Pero, entonces ustedes ya participaron de un debate.

132. MV: “Na quarta série”, en el cuarto grado y nosotros “vamos hacer” un debate no es “certeza” si será esta “série” o la otra.

133. PP: ¿Seguro? ¿La mesa redonda?

134. MV: Sí.

135. PP: ¿Mesa redonda? Sí es en este año.

136. MC: En este año.

137. PP: Sí, sí. Por eso estamos tratando de ... de este asunto. Bueno ¿qué tipos de foro ustedes conocen?

138. AB: yo, yo sobre el debate.

139. PP: AB.

140. AB: yo ya “heci” un debate.
141. PP: ¡ah! ¡sí! ¿Cuál?
142. AB: En la mía otra “escola”, escuela “tinha” un debate sobre un libro. Yo era un “dos” participantes y “tive” que “ler” el libro pero...
143. PP: Tuve que leer el libro.
144. AB: No, no, todos aquí “tem” que “ler o libro para compreender”.
145. PP: Ahí ustedes hicieron entonces una discusión, un debate.
146. AB: No, un debate.
147. PP: Un debate.
148. PP: Entonces ahí lo que estoy diciéndoles es sobre foro de debate, ¿ustedes no vieron ningún tipo de foro de debate?
149. AC: ¿Cómo “assim” de “fuero” de debate?
150. PP: GL.
151. GL: Una vez fui a un debate de medicina.
152. PP: ¡Ah! ¡sí! Entonces...
153. GL: Con mi madre.
154. PP: Entonces estamos en la letra E. ¿Podemos decir ahí que un tipo de foro es de medicina? Chicas encierren esta ventana. Entonces ahí GL nos dijo ahí un tipo de foro que es de medicina. ¿Qué otros tipos de foro?
155. AB: Literatura.
156. PP: Literatura.
157. FT: “Prisión”.
158. PP: ¿Qué?
159. FT: Prisión.
160. ¿?: Política.
161. PP: ¿Cárcel?
162. FT: No, política de...
163. PP: Política.
164. GL: Oncología Nuclear.
165. PP: Sí.
166. Alunos: “Nossa”.
167. ¿?: Ciencias.
168. PP: Ciencias ¿qué más? Pueden completar.
169. MV: Opinión pública.
170. AM: Filosofía.
171. PP: Filosofía.
172. MC: Historia.
173. PP: Pero, chicos sólo una pregunta ¿en un foro de debate sobre medicina no es un poco amplio?
174. MC: No.
175. GL: Sí.
176. MC: Es sí...
177. Alunos: *falam ao mesmo tempo (incompreensível de ouvir)*
178. MC: ...tiene una parte especializada.
179. GL: Por eso yo hablé de oncología nuclear...
180. PP: Eso.
181. GL: Que es una parte de medicina. Que... bueno.
182. PP: Entonces GL, GL nos dio un ejemplo de una (psiu) de una parte específica de la medicina, del debate.
183. Alunos: *falam ao mesmo tempo (incompreensível de ouvir)*
184. PP: “¿Hã?” Chicos completen aquí la letra E
185. MV: Política, ciencias...

186. PP: Sí pero política y ciencias es muy amplio.
187. MV: ¿Política?
188. PP: ¿Qué tipo de política?
189. MV: “Elecciones”.
190. PP: Elecciones, ahí sí. Elecciones, ¿qué tipo de elección?
191. AM: Debate.
192. MC: (incompreensible de ouvir)
193. PP: ¿Pero es un foro?
194. Alunos: falam ao mesmo tempo (incompreensible de ouvir)
195. GL: Es un debate.
196. Alunos: falam ao mesmo tempo (incompreensible de ouvir)
197. PP: GL ¿es un?
198. GL: Debate.
199. PP: Debate, no es un foro de debate.
200. MC: Pero en un foro de debate puede ser promovido por algunas personas para ellos “hablaren” sobre las, sobre las elecciones.
201. PP: Eso.
202. AM: Yo no entendí que es un “forro”.
203. PP: ¿Hã?
204. MC: Que es mejor para comprender.
205. AM: Yo no entendí que es un foro.
206. PP: Foro de debate es que nosotros vamos a trabajar aquí.
207. MC: PP.

ANEXO 10

Transcrição – Foco na *Performance* – 9 de Junho de 2011

01. PP: La propuesta de hoy es, ustedes van a hacer, desarrollar esos papeles. ¿Qué papeles? Estos cuatro que he puesto aquí.
02. MV: Yo soy platea.
03. PP: presentador, mediador. No, no mi amor tú vas a hacer todos los papeles.
04. ¿?: Sí, ¿pero “vai” dar tiempo?
05. PP: ¿habrá tiempo?
06. ¿?: Sí
07. ¿?: Sí
08. PP: ¿Cuánto tiempo de presentación? ¿Ustedes que ya prepararon la presentación?
09. AB: “Cincão”
10. EG: seis
(Vários alunos falam ao mesmo tempo)
11. PP: ¿Quién ha preparado? ¿G, cuánto tiempo tu presentación?
12. GL: cinco, seis
13. LM: creo que diez segundos.
14. ¿?: Siete minutos.
15. AM: Yo pienso que depende del, del ponente y de la asunto del ponente.
16. PP: Ahora muy importante (psiu) Atención, vamos a montar la conferencia sobre eso, para el debate es necesario más de una persona para debatir, ¿verdad?
17. EG: mí, yo
18. PP: ¿Quién formará parte, por ejemplo del primer, de la primera actividad?
(alguns alunos falam ao mesmo tempo)
19. GJ: A Barros
20. EG: yo, yo, yo
21. PP: ¿GL? ¿Cuál es el tema de tu ponencia?
22. GL: Bolsas reutilizables.
23. PP: Chicos, atención (psiu) que es importante que sean más o menos el mismo asunto, más o menos parecido ahí
24. AB: “Eu tenho um”
25. AC: “mas” Pel pode ser bolsas reutilizables.
26. AB: “O meu é” papel reutilizable.
27. PP: Bolsas reutilizables. Ustedes tendrán más o menos dos minutos para hablar con sus compañeros en español para decidir ahí la primera parte quien hará la presentación, quien será el mediador o presentador.
28. EG: Yo.
29. PP: Yo pensé en un mediador y (...)
30. EG: tres.
31. PP: tres.
32. EG: ponentes.
33. PP: ponentes, entonces serían en grupos de cuatro.
34. AM: ¿Sólo tres ponentes?
35. PP: No, después cambiamos para ¿? (impossível de ouvir) ¿Ustedes son capaces de decidir? Si no, decido yo.
36. LM: Yo “pero” que son grupos de cinco.
37. MC: PP, yo pienso que es mejor usted, “porque se não vai ficar muito bagunçado”
38. PP: Yo pienso que no, como ustedes van a discutir entre ustedes los temas, yo pienso que entre ustedes las afinidades serían importantes.

39. AM: yo quiero ser la ponente.

40. PP: Sí, ¿tú quieres debatir sobre tu asunto con quién?

41. AM: Yo no sé porque la mayoría de las personas están haciendo sobre productos sostenibles.

42. PP: ¿Alguien ya ha pensado en cuatro personas? Vamos, chicos y chicas.

43. AC: yo pensé en eso, yo no pensé eso, pero papel con bolsas.

44. PP: ¿Quién ha traído ahí su presentación en PowerPoint?

45. GL: yo

46. PP: GL. ¿Quiénes más?

47. EG: yo, no, no yo no.

48. MV: Yo me olvidé.

49. AB: Yo, “não” yo

50. AM: Yo voy a “trazer” en la “pruexima” “aula”.

(Vários alunos falam ao mesmo tempo)

51. PP: JA, ¿Tú puedes hacerlo ahora? Para LM.

52. JA: Mas, não tem nada a ver uma coisa com outra.

53. EG: “Deixa eu ver, não tem nada a ver”

54. PP: GL, ¿puedes participar?

55. AB: GL, Vamo fazer eu e você?

(Os alunos se organizam em grupos)

56. ??: PP.

57. PP: Oh atención todos (psiu) Atención. “Oitavo ano, eu estou falando com vocês (psiu) Lucas. Escuta eu estou falando. Vai sair com o desenho para a sala do H. Sossega”.

58. AB: “Foi muita mancada comigo”.

59. PP: Atención Chico y chicas. Sólo una cosa, ahora la propuesta (psiu) es que ustedes vivencien el papel de un participante mismo de un foro. Entonces, la forma como ustedes deben estar sentados. Ustedes ahora son expertos en un asunto, como ustedes pusieron en la prueba; ambientalista, ecólogo, cientista, ¿ok? Ustedes no son más alumnos de la escuela XX, no tienen más doce años de edad. Son adultos como yo, ¿ok? En un otro ambiente. Ustedes no está más en la escuela XX. Está no es la sala P3. Estamos en un auditorio asistiendo a una conferencia, a un foro de debate de personas importantes, ¿ok?

60. PP: (psiu) Atención (psiu) ¿ok? ¿Yo quiero saber quién es el medidor? (JA aponta para GL) ¿Es mediador o presentador?

61. GL: yo soy el presentador.

62. AB: Yo soy presentador.

63. PP: No dos presentadores.

64. AB: “Não, não eu sou o cara que fala lá”.

65. PP: ¿Ponente?

66. AB: Ponente, ponente.

67. GL: Yo soy ponente también.

68. PP: ¿JA?

69. JA: Hummm

70. PP: ¿Tú eres?

71. LR: Presentadora.

72. PP: Ponente.

73. JA: Ponente, ponente.

74. PP: ¿Quién es el presentador de esa mesa?

75. AB: Oh “não”

76. LM: GL.

77. JA: GL.

78. GL: No, las “duas” están hablando de la misma persona

79. PP: Yo dice (psiu) ¿qué necesitan? ¿Qué es necesario aquí?

80. MC: De un mediador.

81. LM: De un mediador.
(vários alunos falam ao mesmo tempo)

82. PP: (psiu) “Espera um pouco EG, por favor”. ¿Qué el mediador o el presentador necesita saber de la mesa?

83. GL: “Quien” son “elios”. “Quien” son ellos.

84. MC: “quien” somos.

85. PP: ¿Quiénes son ellos?

86. GL:Cuál es la presentación.

87. PP: EG, ¿tienes eso en el cuaderno?

88. MC: Información.
(Alguns alunos conversam entre si)

89. PP: (psiu) Atención chico, chicas. Había una clase ahí, (psiu). Ustedes apuntaron en el cuaderno, ustedes saben el nombre del alumno y el asunto. Yo necesito una persona que sepa eso, que tenga apuntado en el cuaderno para presentar las personas que están ahí. (MV levanta a mão) ¿Ma? Entonces, por favor.

90. LM: ¿Para hacer “o” qué?

91. PP: Presentador.

92. AM: pero yo no voy a ser AM en mi presentación.
(MV mostra seu caderno a PP)

93. LM: Mi nombre es PB.

94. PP: De las personas que está ahí (PP fala com MV). Entonces ahí ¿Cuáles la profesión de... (psiu) ah chicos. Dame aquí un lápiz... AB ¿Cuál es tu ocupación?

95. AB: Estudiante, “pode ser?”

96. PP: seria...

97. AB: “éé”

98. PP: Ambientalista. ¿GL?

99. GL: Estudiante de sociología contemporánea.
Alunos: ohhhh

100. LM: Soy periodista del periódico el país.

101. ¿?: “Você é o que?”

102. LM: Soy periodista del periódico el país.

103. AB: “Põem milionário, milionário”.
(PP anota no caderno da MV a profissão dos alunos que estão na mesa e o assunto enquanto isso outros alunos conversam e por conta desse ruído, não foi possível entender o que a PP estava falando com os alunos, isso impediu a transcrição do trecho de 05:24 a 06:10)
(No trecho de 06:10 a 06:33 PP mostra a MV a profissão e o assunto de cada participante da mesa. Então MV se levanta e se dirige a mesa como mediadora/apresentadora)

104. PP: Atención, atención, uno (psiu, chiu). (LM se levanta e ajuda os alunos da mesa com o computador) Tenemos, inclusive tenemos un técnico en informática (risos) ¿ok?

105. LM: Gracias

106. PP: ¿Ok?

107. LM : Ok.

108. JA: Gracias.

109. PP: Chicos se acuerdan (psiu) ustedes ahora están en el auditorio, ustedes son adultos, participantes de un foro.

110. MV: Yo siempre fui una adulta.
(Risos)

111. PP: ¿Ok? ¿Empezamos entonces?

112. Alunos: Sí.

113. PP: Uno, dos, tres...

114. MV: Buenas tardes, ¿cómo están? Hoy estamos aquí con, con AB un empresario, GL un

estudiante de sociología contemporánea, JM una experta en coches y LR una inge, ingeniera.
(alunos que estão na plateia aplaudem)

115. GJ: “ae MV”.

116. AB (leu suas anotações durante a apresentação): Papel reutilizable, mi producto es el papel reutilizable, el papel reutilizable “custa”, “custa” más plata, cien por ciento del papel es reutilizable, el papel no puede ser reciclado más de siete veces si no pierde “su” fibras, infelizmente necesita más energía en su “producción” “tienes” normalmente un color más oscuro, como este (AB mostra uma folha de papel). Muchos cuadernos “só” utilizan papel “recica”, reutilizable, reutilizan, reutilizable. Papel vuelva al medio ambiente mucho más rápido “do” que plástico y cerca de un mes el papel “vira” materia orgánica de nuevo. “La” “eucalipito” es “la” “árvore” que normalmente se utiliza para hacer el papel.

(Alunos que estão na plateia aplaudem)

117. JA: Vamos a presentar sobre vehículos eléctricos, aquí están “exemplos” de vehículos eléctricos. (JA leu esse trecho da sua apresentação) Los vehículos eléctricos como los a gasolina son usados para ir a los lugares de una forma rápida, pero los vehículos eléctricos no contaminan el medio, medio ambiente.

118. LR (LR leu sua apresentação): Materia prima del producto. Este tipo de vehículo utiliza la “ele”, electricidad en lugar de combustible.

119. JA: “Estes” están siendo recargados (JA mostra no telão os veículos). Es “mucho” eficiente para su propósito que es no contaminar el medio ambiente y “mesmo” así “si” “locomover”.

120. LR (LR leu esse trecho também): Valor social del producto. Los vehículos eléctricos no contaminan el medio ambiente, “por lo” que “tiene”, “por lo” que “tiene” un valor social muy alto.

121. LM (levanta a mão): ¿Puedo hablar? (Alunos que estão na plateia aplaudem) ¿Puedo? ¿Puedo hablar? Ahora.

122. EG: ¿Está abierto “pras” “perguntas”? ¿Está? ¿Está abierto para las preguntas?

123. AM: No

124. MC: ¿No está “ainda”?

125. MV: Ahora es el “momento” para “hacerien” preguntas.

126. Alguns alunos: No, no.

127. MV: no, no después.

(GL tem problemas para abrir seu arquivo no computador)

128. GL: Tenemos un pequeño problema técnico.

129. LR: “Ai não abre”.

130. AM: Problemas técnicos del foro. ¿Por qué no entran en la Internet?

131. MV: (psiu)

132. AM: Es la duda.

133. MV: Yo dice que no puede hacer preguntas ahora, sólo después. Gracias por tu comprensión.

134. AM: No es una pregunta, no es una pregunta sobre el contenido, el contenido.

135. MC: No, querida.

136. MV: Dice que no era para hacer preguntas.

(Alunos falam ao mesmo tempo)

137. GL: Pero voy hablar.

138. EG: Silencio, por favor. “Ello” está queriendo hablar y yo no consigo escuchar nada. Por favor señor Lima, continúe, por favor, prosiga.

139. MC: Educación.

(Alunos continuum falando ao mesmo tempo)

140. EG: Por favor, yo quiero “ouvir” el señor Lima, por favor.

141. HM: ¿No es posible hacer (HM aponta para o computador de GL)

142. PP: ¿Qué? ¿en el, en el otro?

143. HM: Sí.
144. PP: Sí. Sólo conectar ahí los cables, mejor. Mucho mejor el tuyo que el de la escuela.
(GM troca os computadores)
(Alunos falam ao mesmo tempo)
145. MV: Platea, por favor.
146. ¿?: Platea, platea por favor.
147. MV: Platea.
148. PP: Atención, chicos, chicas. Seguimos con la clase. Atención, todos.
(EG bate palmas para pedir silencio) Atención. Todos aquí. Seguimos con la clase. Yo quiero hacer algunos comentarios. Primero (psiu) mientras ellos ahí resuelven los problemas técnico que a veces en una conferencia, en un lugar, en un lugar ocurre eso mismo, ¿ok? Puede pasar algo así. Por eso testamos antes y también por eso
149. GL: ¿? (não é possível ouvir o que GL diz por causa do ruído de um avião)
150. PP: Con el ordenador, no con ese. El problema fue ese ordenador. Lo que pasa es por eso que estamos haciendo también un test hoy, ¿vale? Yo quiero... Voy a hacerles algunas preguntas a todos, esto forma parte de la evaluación para que ustedes perciban algunas cosas. ¿Qué hizo MV?
151. AM: Mediadora.
152. HM: Presentó los participantes.
153. PP: Presentó a los participantes, ¿correcto?
154. HM: Ponentes.
155. PP: ¿Los participantes sabían el orden de quien iría a hablar o no?
156. Alunos: No
157. PP: ¿Por qué?
158. MC: porque no “combinaron”
159. HM: Porque nosotros...
160. PP: Porque no...
161. EG: “Combinaron”
162. PP: Quedaron antes. ¿Sí? (MV concorda acenado com a cabeça) ¿Cuál es la función... No, te saliste muy bien en tu papel. (alunos falam ao mesmo tempo) Chicos, todos. Primero, todos se salieron muy bien en sus papeles. Estoy haciendo una crítica constructiva.
163. MC: Yo creo que ...
164. PP: Utilizando ejemplos.
165. MC: Yo creo que “la” orden que ella habla los nombres es “la” orden de la presentación.
166. PP: MC dio una idea ahí.
167. MC: ¿Fue eso?
168. PP: Sólo un momento. Atención, yo quiero todos prestando atención. En serio
(PP fala em português: oitavo ano eu quero todo mundo prestando atenção agora eu vou falar até em português, LM. Vocês vão ter que fazer isso, certo? A ideia agora é vocês verem alguns pontos do que aconteceu, GB, aprender com esses pontos e não cometerem os mesmos equivocss. Então uma vez que já foi comentado se o aluno cometer o equivoco porque não estava prestando atenção será avaliado de tal forma, certo? Então se a MC está dando um exemplo de como resolver essa situação. Vocês já fizeram isso?)
169. Alguns alunos: No.
170. PP: “Vocês já fizeram isso?”
171. Alunos: no.
172. PP: “Agora?”
173. Alunos: “Não”.
174. PP: “Vocês vão ter que aprender com isso, ok?”
175. PP: ¿Seguimos entonces?
176. Alunos: Sí
177. PP: ¿Cuál fue tu idea MC?

178. MC: El mediador va a hablar los nombres de las personas que están presentes, “portanto” creo que “la” orden en que el mediador hablar los nombre es “la” orden de las presentaciones, porque así todos saben que horas van a presentar. Por ejemplo: ella “dice” AB y GL, LR, pero “la” orden fue otra que habló.

179. PP: Entonces, esta parte del orden de quien va a hablar ¿quién decide eso?

180. LM: Son ellos.

181. PP: Son ellos o el responsable, la responsable por la mesa.

182. LM: MV.

183. PP: MV fue decidida ahí. Es eso estaba muy bien. Eso ocurre también, es normal. Entonces, es por eso que es importante vivenciar el momento para ver mismo, porque a veces me quedo aquí: ahh ustedes tiene que organizar, ustedes tienen que ordenar, poner en orden. ¿Fijaron cómo es importante?

184. LM: PP, ¿puedo beber agua?

185. PP: Ahora no. ¿ok? Otra cosa ahí también que. Unos alumnos ya estaban interesados, perdón, unos participantes de la platea estaban interesados en hacer preguntas sobre el asunto. Entonces, ¿cuál es el momento que los participantes deben...

(Alunos começam a responder ao mesmo tempo)

186. GL: Después que todos de la mesa hablen.

187. PP: Entonces, ¿al final de la ponencia o después de cada ponencia o al final?

188. LM: Después de la ponencia.

189. GL: Yo pienso que es mejor después de cada ponencia porque “lo” tema no es el mismo.

190. PP: Pero ahí abre para. Un ponente abre para la discusión.

191. Alunos: Sí

192. PP: ¿Qué les parece?

193. LM: Me parece

194. ¿?: Correcto

195. LM: Me parece genial.

196. MV: Me parece bueno y organizado.

197. GL: Y hay una discusión de la mesa y de los...

198. PP: En general es eso. Cada ponente habla después hay una discusión ahí entre los ponentes y después se abre para la platea, pero ¿Cómo sabemos este orden?

199. LR: alguien “tem” que.

200. PP: ¿alguien hay qué?

201. LR: Avisar

202. GL: Decir

203. PP: Decir.

204. LR: Decir eso para ellos.

205. PP: Entonces ¿Quién es el responsable por ese...

206. AM: La mediadora.

207. PP: La mediadora. ¿Es eso?

(Alunos fazem comentarios)

208. PP: Y MC.

209. MV: MV.

210. PP: ¿MV ha hecho eso?

211. MC: Una parte sí, pero no combina, no quedamos ...

212. PP: No fue el momento que ella habló, pero en un momento ella ha dicho eso.

213. MV: Sí

214. PP: ¿En qué momento? (psiu) ¿En qué momento MV

215. MC: Después de JA, después de AB hablar.

216. PP: No, espera. MV ha dicho a alguien ahí, yo he visto que no era el momento de hablar

217. MV: (risos)

218. PP: ¿No fue?

219. MV: Sí. Que ella estaba haciendo una pregunta sobre problemas técnicos y yo “dice” que, yo había decidido que no era el “momento” cierto para preguntas.

220. PP: Eso. No había dicho.

221. MV: No había dicho.

222. PP: ¿ok? ¿Comprendieron?

223. Alunos: Sí

224. PP: Entonces ahora seguimos con la presentación de GL.

225. GL: Las bolsas reutilizables. Hoy día se utilizan, utilizan muchas, “mas” muchas bolsas, más de dos punto cinco millones. Eso número no es en Brasil y no es en un año es en el Estado de São Paulo en un mes.

226. ¿?: Ahh (sorpresa)

227. GL: Imaginen ese número, la basura y... y cada vez más está “se reciclando” esos materiales, pero no es el bastante. Y necesitamos de una solución para eso, como pueden ver en el gráfico. Diez, diez por ciento de la basura son “sacolas” plá... “sacolas”, bolsas de supermercados, “trinta” y “oito”, ahh dos por ciento van para la reciclable y cincuenta por ciento no es posible reciclar.

228. LM: ¿Cincuenta por ciento? ¡No es posible!

229. GL: No. Esas bolsas se utilizan y treinta minutos después son tiradas “en” la basura y eso es un problema muy grande para “nossa” sociedad, como pueden ver en mis estudios. Y nunca se “viu” en la historia, en la historia de ese país un número tan grande “sacolas” plásticas.

230. LR: “¿Sacuelas?”

231. GL: Bolsas plásticas. Mi solución son las bolsas reutilizable. Evitan el desperdicio de bolsas plásticas, facilita la carga de compras y ayudan “el” medio ambiente “a cima” de todo. Utilice.

(Risos)

(Aplausos)

232. MV: Ahora, ahora ustedes po... pueden hacer preguntas “para” los ponentes. (AM levanta a mão). Es hora de preguntas.

233. AB: No, claro.

234. MV: AM por fa., señora por favor.

235. AM: Por favor, ¿Dónde puedo comprar una bolsa reutilizable?

236. GL: Es muy fácil, tú puedes comprar en cualquier supermercado PA o en una feria libre.

237. AM: Muchas gracias, voy a compra una hoy “mesmo”.

238. LM: “Até parece”

(EG levanta a mão)

239. MV: Señor.

240. EG: ¿Cuánto, cuánto “custan” los, los vehículos eléctricos? ¿”lo” vehículo eléctrico?

241. LM: “Depiende” del vehículo.

242. JA: “éé”

243. EG: ¿En media?

244. JA: En media, los vehículos eléctricos están, “lo” precio está ¿bajando? Bajando para dar “aceso” a más personas, a más personas, pero es un precio alto.

245. LM: Yo pienso que el vehículo eléctrico es mejor que el vehículo movido a gasolina, pero yo pienso que el vehículo eléctrico gasta “muy” energía y usted “vai”...

246. AM: Es verdad.

247. LM: Y usted “vai” a utilizar energía. Yo pienso que usted “tem” que hacer vehículo movido a energía solar.

248. MC: Sí, yo tengo una “dúvida”.

249. AM: “Concordo”.

250. MV: Señora, por favor. Señores, por favor.

251. PP: Atención

252. AM: Señoras.

253. MV: Señores, por favor.

254. MC: ¿Y la batería del coche? Va a “poluir” “el” medio ambiente, porque cuando la batería acabar, por más que sea “recargada” una hora el “ca”, el coche “vas” a “quebrar”.

255. PP: Romperse.

256. AM: Romperse.

257. LM: ¿Cómo?

258. Alunos: Romperse.

259. MV: Pero ca, pero los coches a gasolina también “tien” una batería.

260. MC: Sí, pero es una “desvantagem” del coche.

261. LR: Sí, pero poco.

262. MC: Sí, pero “eu”. “Eu”, yo tengo una batería, tiene muchos “espelindo” muchas sustancias químicas yo voy a “jugar” en “lo” “meio” del (...)

263. LM: Sí.

264. LR: Medio del ambiente.

265. MC: Sí. No.

266. LR: Pero “lo” coche a gasolina también.

267. JA: También una hora va... (incompreensível de ouvir) 268. LM: “A mesma coisa”. (AM levanta a mão)

269. MV: Señora, por favor.

270. AM: Por favor, JA, yo estaba pensan, “piensando” el, el vehículo eléctrico, eléctrico se, se abastece en un, en un, no, no, “isto”, eso. El combustible del, del vehículo “estás” en un poste, ¿poste?

271. LR: ¿Aquí?

272. AM: “Isso”, eso, pero ¿adónde puedo encontrar “esses” postes?

273. LR: No existen en Brasil.

274. MV: Fuera de Brasil.

275. LM: Fuera de Brasil.

276. AM: “Portanto” no es posible, hab, hab, “ter” un vehículo, un vehículo ...

277. JA: Nuestro país no está...

278. LM: “Ainda” no, “ainda” no.

279. MV: En Brasil no, en Estados Unidos.

280. AM: ¿En Brasil no, sólo en Estados Unidos?

281. AB: No, no, no

282. LM: “Ainda” no es posible.

283. JA: En algunos países de Europa.

284. MV: Señora.

285. JA: Nuestro país no está...

286. LM: Disponible.

287. JA: “É”. No está preparado.

288. MV: Señora, por favor.

289. PP: Repite.

290. LB: “Ainda é” todavía.

291. AC: Las fábricas que hacen “eses” “carros”, “esses” vehículos eléctricos ¿“vieden” la batería? ¿O tú tienes que comprar a “la” parte?

292. MV: Señor por favor.

293. ¿?: Una pregunta.

294. GJ: Yo puedo...

295. LM: No yo, yo.

296. MV: GL “vas” a responder esa pregunta.

297. LM: No, no.

298. MV: Un “momento”.

299. LM: No,no, no, primero, ¿no?, ¿primero?

300. AM: Por favor, por favor.

301. LM: “Eu ia fala primero”

302. GJ: “Depois dele era eu”

303. AB: “Não tem uma pergunta pra mim?”.

304. GJ: “depois dele era eu”

305. AB: “Não tem uma pergunta pra mim?”

306. PP: ¿Qué es eso alumnos de escuela Viva?

307. AM: “é” nosotros...

308. PP: ¿O personas que están en un auditorio, en una conferencia, en un foro?

309. GL: Yo soy estudiante de sociología, pero yo hice muchos trabajos sobre coches eléctricos.

340. AM: Interesante

341. GJ: ¿Cuál es la pregunta?

342. LR: “da” AC.

343. JA: “da” AC.

344. AC: Cuando usted compra un vehículo, un coche eléctrico...

345. MC: La batería viene junto.

346. LM: La batería viene junto o usted tiene que comprar?

347. GL: La batería “vien” junto.

(AM e NB levantam a mão)

348. LM: Ahora yo, yo quiero hablar.

(Alguns alunos falam ao mesmo tempo)

349. MV: Ahora puede, puede preguntar.

350. EG: ¿Puedo preguntar ahora?

351. AM: Cállense.

352. EG: Señorita.

353. LM: Cállense ustedes.

354. MV: Señor por favor.

355. LM: Yo “veido” yo “ha” asistido un video que tiene un “carro” movido a comida. (Alguns alunos: hummm) Entonces mejor que un “carro” movido a electricidad.

356. FT: Interesante

(Alunos falam ao mesmo tempo)

357. MC: Espera su vez.

358. MC: no terminó.

359. ¿?: Silencio.

360. LM: Puede ser utiliza la comida para abastecer el carro el coche.

361. ¿?: Muy interesante.

362. MV: Ahora, ahora es su vez.

363. EG: Esa desorganización, esa, esa. Yo no puedo “suprotar”. Yo tengo una, una pregunta hacer sobre los vehículos eléctricos.

364. MV: Puedes preguntar.

365. EG: ¿Cuánto tiempo demora para cargar los vehículos?

366. JA: “Depiende” del...

367. GJ: Del vehículo.

368. EG: Sí, “ma” ¿cuánto tiempo?

369. GL: Ocho.

370. JA: Ocho.

371. GL: Ocho horas para la carga total, pero el “carrega” ochenta por ciento en dos horas.

372. E: Sí, “mas” una cosa, cuando tú

373. GL: Pero puede ser “recarreglabe” con “tomadas”.

374. JA: En su casa.

375. EG: Sí, “mas”, otra cosa, el coche, el coche ¿Cuánto tiempo el coche puede andar?

376. GL: Coches modernos pueden andar ciento “y” cuarenta kilómetros, pero existen proyectos de “híbridos” ellos andan ciento “y” cuarenta kilómetros.

377. EG: “Señorito” puede para de hacer esto, por favor.

378. LM: ¿Cuántos kilómetros...

379. GL: Después utiliza el, la gasolina

380. EG: Muchas gracias señor.

381. MV: Señor por favor.

382. LM: ¿Cuánto? ¿Cuántos kilómetros puedo andar con la batería “cheia”?

383. MV: “Espera” por su vez señor.

384. GJ: “Esses” vehículos utilizan “electricidade” ¿“cierto”?

(Alunos falam ao mesmo tempo)

385. AB: Por eso que lo llaman vehículos eléctricos.

386. GB: Cállense

387. MV: Señores “temos” solamente dos minutos para finalizar “nostro” foro.

388. ¿?: ¿Só?

389. MV: Señor por favor.

390. NB: ¿Cuánto un coche de esos...

391. MV: Perdón, señores

392. EG: Señores

393. GB: Yo tengo una duda.

394. NB: ¿Cómo puedo usar coche eléctrico cuando no hay Sol?

395. GL: “Ello” no es movido a energía solar, entonces

396.??: Tengo una duda.

397. GL: “Mesmo” que “fosse”, tiene luz... (Alunos falam ao mesmo tempo e por isso não é possível compreender o final da frase)

398. MV: Señora por favor, señora por favor

399. MC: Cállense.

400. GJ: Cállense.

401. AM: Entonces yo tengo una duda, el vehículo, el vehículo eléctrico, ¿hay un espacio disponible para “som” de “CD player” y radio?

402. JA: Sí

403. MA: Sí, entonces...

404. MV: Señora.

405. GL: Los coches tienen sistema de “som” altamente profesional con una tela *Touchscreen*.

(Risos)

406. MV: Señor esa será la última pregunta.

(Alunos falam ao mesmo tempo)

407. MV: Gracias, obrig...

408. ¿?: Ah! PP.

(Alunos falam ao mesmo tempo)

409. MV: Gracias por la comprensión.

410. EG: Señorita.

411. MV: Gracias por la comprensión, señores. Ustedes son muy, muy educados.

(Varios alunos falam ao mesmo tempo)

412. PP: Sobre el asunto. Entonces de nuevo, una participación ahí, un comentario de una compañera de ustedes, que casi nunca habla pero fue muy pertinente fue con una habla de un alumno que utiliza una palabra de forma equivocada que es “ainda” y LB ha percibido que no es “ainda” es ¿Cómo se dice?

413. LB: Todavía

414. PP: Todavía, ok LM. Entonces le pedí a LB que hiciera algunos apuntes de palabras que ustedes utilizaron de forma equivocada. Es obvio que ustedes van a equivocarse, porque si ustedes ya supieran hablar todo no necesitarían más de mí y estaría desempleada, ¿no es verdad? Entonces así, Eduardo, utilice siempre pero, pero en lugar de “mas”.

415. EG: “Mas”.

416. PP: Pero.

417. EG: Pero.

418. Alunos: Pero.

(Alunos falam ao mesmo tempo)

419. MC: “Pensa em pera”

(Alunos falam ao mesmo tempo)

420. PP: El coche eléctrico es bueno, pero es muy caro.

421. EG: Yo soy el presentador.

422. LM: Yo soy el mediador, mediador.

423. AB: “Carro solar”.

(Alunos falam ao mesmo tempo)

424. PP: (psiu) Hubo ahí unas, atención, hubo ahí una discusión sobre si había gasoli... “posto” de gasolinera, lugares para abastecer ahí el coche eléctrico, ¿ok? Era eso. ¿Cuáles eran las otras palabras Laura?

425. LB: “Alguem falou radio”.

426. PP: No sonido, si el coche tiene aparato de sonido, no “som”, sonido. Ah y después Guilherme también utilizó “tela” pero en lugar es...

427. EG: Cañon.

428. PP: No, cañon es eso (PP aponta para o projetor que está no teto da sala)

429. MM: Es, es.

430. PP: ¿Alguien se acuerda? ¿Esto? ¿O esto del ordenador? (Alguns alunos falam ao mesmo tempo) Empieza con la letra p (alunos continuam falando ao mesmo tempo). Pan..

431. ¿?: Pantalla,

432. PP: Pantalla, pantalla,

433. MM: “Em português, em português de Portugal é alguma coisa desse tipo?”

434.??: “O ” “mause” es ratón.

435. MM: “Não, mas”.

436. PP: Allí es pantalla. (alunos falam ao mesmo tempo). (Psiu) uno, dos. Durante la performance yo no voy a hacer comentarios, tampoco voy a decirles si ustedes se equivocaron en alguna palabra y también no voy a interferir en la actuación de todos, ¿ok? ¿Vale? Ustedes van a hacer en diez minutos. Yo sé que es poco, pero diez minutos. Porque necesito cinco minutos para explicar cual es la tarea de casa.

437. EG: Sí,

438. PP: Puede, puede hablar.

439. MV: yo no tarea.

440. LM: Muy buenas tardes yo soy PG yo soy el mediador de nuestro foro de debate. Aquí “en” mi lado es R juga, jugadora de tenis y especialista en comercio justo consumo consiente. “Al” mi lado “temos” MC que es ambientalista y “vas” a hablar sobre la Bambucicleta (risos da palteia) Y aquí “en” mi otro lado “temos” JRJ y “ele” es ...

441. EG: Por favor.

442. LM: Y “ele” es...

443. EG: Un petrolero.

444. LM: Un petrolero.

(Alguns alunos falam ao mesmo tempo)

445. LM: Ahora “vamos empezar” con MC.

446. MC: Buenas tardes yo voy a hablar de la Bambucicleta que es un vehículo muy eficiente “en” varias maneras, por ejemplo al “invies” del coche nosotros podemos usar otros, otros

tipos de transportes, por ejemplo la Bamabucicleta. Que no es una bicicleta común es una Bambucicleta que es hecha de bambú. (risos da platéia) Que es un material muy resistente y que por más que sea una planta es, es reciclable y nosotros podemos encontrar muy fácil en el mercado. El bambú es extraído, pero no en, no todo, sólo una parte que es necesaria “apenas” para hacer la bicicleta, para que el bambú después “puede” crecer de nuevo y así poder hacer otra bicicleta con la parte que sobró. Es muy útil “na” “nossa” vida cotidiana, pero las, las calles “van precisar” de, un, un material necesario, porque el soporte es resistente, pero no es invencible “ello” puede “quebrar” en el asfalto, “se” “batido” con las placas “e” otros obstáculos, es eso.

447. LM: “Muito” “obrigado” MC. (aplausos) Por favor, por favor, silencio, por favor. Ahora AM. No ahora

448. AM: R.

449. LM: R.

450. AM: Gracias LM.

451. LM: Fue a propósito.

452. AM: Eso, perdón. Como todos ya saben yo soy R y yo voy a hablar sobre el consumo consiente. ¿“o” qué es consumo consiente? Para “começar”, para empezar el consumo consiente es, es, es la práctica permanente de ...

453. LM: Silencio, por favor.

454. AM: Por favor.

455. LM: Silencio, por favor.

456. EG: Silencio, por favor.

457. AM: Gracias. El objetivo del consumo cuando es consiente ultrapasa los “atendimientos humanos”. El consumo consiente causa algunos “reflexos” en la sociedad, ora positivos, ora negativos, por ejemplo: cuando, cuando nosotros compramos un producto, “uns” productos orgánicos de comercio justo vamos a, vamos a contribuir con el sector “da” economía que no utiliza sustancias tóxicas en su, en su producción y que no “agriden” “el” medio ambiente, pero cuando nosotros compramos producto s de una empresa que utiliza el trabajo, el trabajo esclavo nosotros vamos a financiar esta práctica horrible, “portanto” es fundamental estar bien informado sobre la, el origen del producto e, e, y los servicios “a” “seren” utilizados, adquiridos o contratados el poder de la transformación social está en “nossas”, nuestras manos, entonces “nos” debemos “escolher” como “fornecedoras” empresas éticas, empresas que respetan los derecho humanos “e” que, y los limites naturales del planeta.

458. LM: Muy “obrigado”.

459. AM: No, no (risos) No es “luido”. Pero es un poquito difícil estar totalmente informado, “portanto” el instituto ATA, AKATU, procurando orientar los consumidores ha publicado los doce principios del consumo consiente

460. LM: “Temos” poco tiempo.

461. AM: Ok. Uno

Alunos: aiiiiiiii

462. ¿??: Ai meu Deus.

463. (AM le ese trecho da sua apresentação): “Planeje” sus compras, “planeje” sus compras. “Planeje” sus compras, compre menos y mejor. Dos: “avalia” los impactos del consumo del medio ambiente y de la sociedad. Tres: consuma sólo el necesario “reflita” sobre sus reales necesidades e intente “viver” con menos. Cuatro: reutilice productos no compre otra vez “o” que tú “puede” concertar “e” transformar. Cinco: separe su “lixo”, reciclar ayuda a economizar recursos naturales y “gerar” empleos. Seis: use crédito, crédito con responsabilidad, piense bien, bien si tú “va” a poder pagar las pro, prestaciones. Siete: “informese” y valorice las practicas de responsabilidad social de las empresas. Ocho: No compre productos “piratas”, así tú contribuí para “gerar” “emplegos” “e” “combater” el “crime” organizado. Nueve: “contribua” para “melhoria” de los productos y servicios, envíe a

las empresas “sugestiones” y críticas “constructivas”, constructivas. Diez: divulgue el consumo consiente, levante esa bandera para amigos y familiares. Once: cobre de los políticos exija acciones que viabilicen la práctica de consumo consiente. Doce: “Reflita” sobre sus valores, “avalie” los principios que guían sus “escolhas” “e” hábitos de consumo. Muchas gracias.

(aplausos)

464. LM: Muchas gracias. Silencio, por favor. Muchas gracias a R. Ahora JR.

465. EG: Buenas tardes a todos. Yo soy JR y estoy aquí hoy para “apresentar” una nueva “proposta” “para” todos: las villas sostenibles. Las villas sostenibles son grandes construcciones ecológicas como esas que “estón” que “son” senta, sentados aquí. Maderas “reflorestable”, “en”, “encanamiento” reutilizable. ¿Cómo? Ustedes deben estar “se preguntando”. “Lo” “encanamiento”, “la” agua que tú “lava” las manos es la “mesma” que tú “usa” en la “descarga”. Y tú puedes, tú puedes “abrangir” “tuto”, “tudo”: las, las “bueusas”, las bolsas sostenibles las bicicletas de bambú, la, el papel reutilizable. Tú puedes utilizar “tudo” en esa villa “e” “tudo” por un precio “pequetitico” (risos) La primera villa sostenible fue creada en 1997 cuando un joven “construtor” pensó debo, debo, como utilizar agua, como utilizar “a” agua fue esa pregunta “e” él hizo “lo”, “lo” joven “começo” a, a, a montar una grande “fonte” “sostentable”. Y vamos “fazer” igual “a” “ele”, “a” “elle”, vamos construir “nossa” villa sostenible con mi dinero (hahaha), no “brincadeira”. Villa sostenible

(Aplausos e risos)

466. LM: ¿“Perguntas” no?

467. AB: LM, “você ficou brincando com isso ai a apresentação inteira, né?”

468. PP: Chicos atención, no hay tiempo para preguntas, pero para la próxima clases voy a darles unas sugerencias. Que les parece la presentación con, ¿utilizando recursos visuales o sin recursos?

469. LG: Con recursos parecen algo más.

470. PP: ¿Los recursos ayudan? ¿A qué?

471. MC: Comprensión.

472. MV: Dando ejemplos.

473. PP: Entonces próxima clase, tarea, ustedes van a organizar (psiu) en cuatro pueden cambiar ahí, los que presentaron hoy presentará también en la próxima clase. Ustedes pueden cambiar las personas van a decidir quien será el mediador.

474. AM: ¿Es sólo uno?

475. PP: Un mediador y tres ponentes. ¿Comprendieron? Y traer ahí por ejemplo, tú puedes fotos de las villas ¿ok? Y tu cuaderno yo voy a hacer unos apuntes ahí, que habían unos equívocos de español.

476. AB: ¿Puedo?, ¿puedo “vazar”?

477. PP: ¿Adónde?

(Alunos falam ao mesmo tempo)

478. PP: Atención, ahora voy a hablar en portugués porque esa es una tarea que ustedes harán, la única tarea en portugués de la historia del curso de español.

ANEXO 11

1. Estás participando de una de las comunicaciones de un foro de debates sobre productos sostenibles.

a) ¿Quiénes son los participantes?

b) ¿Dónde están?

c) ¿Cuál es tu papel?

d) ¿Cómo debes participar?

e) ¿Cómo te presentarías? (nombre, ocupación)

2. Imagínate que eres un ponente y tienes que preparar tu ponencia usando materiales que sensibilicen el grupo y fomenten la discusión.

a) ¿Qué materiales usarías?

b) ¿Cómo harías tu ponencia?

c) ¿Qué forma de tratamiento usarías? ¿Por qué?

d) ¿Cómo fomentarías la discusión?

e) ¿Cómo les contestarías a los oyentes de tu ponencia?

3. En caso que seas un oyente de una comunicación.

a) ¿Qué preguntas le harías al ponente?

b) ¿Qué forma de tratamiento usarías? ¿Por qué?

3. Prepara una presentación de un producto sostenible

a) Recurso de la presentación:	
b) Uso del producto:	
c) Materia prima del producto:	
d) Eficiencia del producto:	
e) Valor social del producto:	

Para ayudarte:

Productos Sostenibles

"Son aquellos que brindan beneficios ambientales, sociales y económicos a la vez que protegen la salud pública, el bienestar y el medio ambiente a lo largo de todo su ciclo de vida, desde la extracción de las materias primas hasta la disposición final del producto..."

www.mts.sustainableproducts.com

"...los productos sostenibles son aquellos mejores para la gente, la empresa y el planeta "

www.biothinking.com

Requisitos de los productos sostenibles

Cíclico: El producto está fabricado a partir de materiales orgánicos, es reciclable o compostable, o está elaborado a partir de minerales que se reciclan constantemente en un ciclo cerrado.

Solar: El producto utiliza energía solar u otras formas de energía renovable con la característica de que es cíclica y segura, tanto en su uso como en la fabricación.

Seguro: El producto no es tóxico en su uso y desecho, y su fabricación no involucra emisiones tóxicas ni afecta al ecosistema.

Eficiente: La eficiencia en la fabricación y en el uso se mejora en un factor de 10.

Social: El producto y sus componentes y materias primas son fabricados en condiciones justas para los trabajadores involucrados y las comunidades locales.

www.biothinking.com