



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEDUC)**

**EDUCAÇÃO ONLINE NO ENSINO DE ESPANHOL:
UMA PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA
PARA/COM ACADÊMICOS**

STELLA ALVES BAPTISTA OLIVEIRA

Sob a Orientação da Professora

Edméa Oliveira dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu/Seropédica, RJ
Setembro de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

O48 e Oliveira, Stella Alves Baptista , 1993-
Educação online no ensino de espanhol: uma pesquisa
formação na cibercultura para/com acadêmicos / Stella
Alves Baptista Oliveira. - Seropédica; Nova Iguaçu,
2025.
213 f.: il.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2025.

1. Ensino-aprendizagem de espanhol. 2. Educação
online. 3. Pesquisa-Formação na cibercultura. 4.
Letramentos. I. Santos, Edméa Oliveira dos , 1972-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001



TERMO Nº 908 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.061079/2025-34

Seropédica-RJ, 17 de outubro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

STELLA ALVES BAPTISTA OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/09/2025

Membros da banca:

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ADRIANA CARVALHO LOPES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

WALLACE CARRICO DE ALMEIDA. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

RODRIGO DA SILVA CAMPOS. Dr. UERJ (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 20/10/2025 11:11)

ADRIANA CARVALHO LOPES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1285421

(Assinado digitalmente em 18/10/2025 13:26)

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1532583

(Assinado digitalmente em 19/10/2025 19:21)

WALLACE CARRICO DE ALMEIDA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1205214

(Assinado digitalmente em 20/10/2025 11:12)

RODRIGO DA SILVA CAMPOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 114.958.917-55

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, primeiramente, a Deus que me sustentou nesta trajetória e que tornou esse sonho possível, sem Ele eu nada seria. A meus pais, dona Mara e seu Mirabeau, que me incentivaram e me ouviram com paciência; a meu esposo Luciano, meu amado amigo e conselheiro; e a meus irmãos, Victor e Rômulo, com seu apoio. Às amigas que me ouviram com cuidado e entenderam minhas ausências. Às professoras que me formaram e inspiraram ao longo da vida para que eu chegasse a ser a professora que hoje sou.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de toda esta dissertação, a analogia que a perpassa é a do caminho. Isso não foi por acaso. Antes mesmo de eu entender, Deus já guiava meus passos. Por isso, o primeiro agradecimento entrego Àquele a quem deve ser dada toda a honra e toda a glória. Obrigada, Deus, por ter me sustentado e colocado em meu caminho pessoas para me acompanharem nele.

Agradeço à minha orientadora Edméa por, primeiramente, ter me escolhido em meio a tantos para regressar à minha casa: UFRRJ, minha Universidade amada. Por todos os ensinamentos que contribuíram para a minha formação, seus conselhos, sua confiança em meu potencial e partilha de seus conhecimentos e experiência.

Ao GPDOC como um todo que me acolheu nessa jornada e participou ativamente desta pesquisa. A todas as conversas, trocas e, inclusive, risadas juntos: Fábio, Sônia, Marcos Vinícius, Gabriel, Mariana, Raquel, Wendell, Wallace, Máira, Nathalia, Fernanda.

Agradeço especialmente ao amigo que encontrei na pós: Fábio Coradini. Vivemos muitas coisas juntos. Se há uma imagem que permeia meu imaginário sobre esta jornada, é a do caminho e nós dois caminhando *codo a codo*. Você foi uma formação à parte, meu amigo. Tantas conversas, conselhos e incentivo quando eu me sentia desorientada no caminho. Nossas loucuras, desabafos, risadas me salvaram. Ter você ao meu lado foi uma verdadeira benção.

Agradeço à minha família: dona Mara, seu Mirabeau e meu esposo Luciano por seus ouvidos atentos e conselhos tão preciosos. Vocês são minha base.

Agradeço imensamente à minha querida amiga Edyanna, pela tarde que passamos juntas para que você analisasse meu anteprojeto e me ajudasse a modificá-lo para ingressar no mestrado, seu olhar foi essencial. Eu te amo, amiga.

Ao corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), agradeço por trilharem comigo esta jornada. Especialmente nomeio a professora Fabrícia Vellasquez, na disciplina Educação Brasileira na Contemporaneidade, com suas aulas incríveis, conhecimento e contos lidos ao final de cada aula que enchiam nosso coração de amor pela educação e ao discente Jonatan, que, como representante de turma, desempenhou um papel louvável.

Dedico este momento final à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fundamental apoio financeiro, na forma de bolsa de mestrado, que tornou esta pesquisa possível.

Estendo minha gratidão a todos que, de alguma maneira, contribuíram em minha jornada.

*La tarea que emprendo es ilimitada y ha de acompañarme
hasta el fin, no menos misteriosa que el universo y que yo,
el aprendiz.*

Jorge Luís Borges

RESUMO

OLIVEIRA, Stella Alves Baptista. **Educação online no ensino de espanhol: Uma pesquisa-formação na cibercultura para/com acadêmicos**. 2025. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

A relação do ser humano com a tecnologia na cibercultura transformou a maneira como interagimos nos espaços físicos e informacionais. Já não precisamos mais estar necessariamente no mesmo ambiente físico para partilhar conhecimento. É nesse contexto que emerge a questão central desta pesquisa: Como a educação online, a partir do contexto da pesquisa-formação na cibercultura, pode contribuir com o ensino-aprendizagem de espanhol para/com acadêmicos no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), cujos praticantes visam produzir e comunicar-se na língua adicional para a internacionalização de suas pesquisas? Ancorado teórico-metodologicamente na pesquisa-formação na cibercultura (Macedo, 2020; Santos, 2019; Josso, 2004; Lévy, 1999; Lemos, 2015; Santaella, 2004, 2010, 2024), no pensamento complexo (Morin, 2005a, 2005b) e na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Rojo, 2006; Pennycook, 2006), este trabalho objetivou desenvolver um dispositivo para o ensino de espanhol na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujo desenho didático desse conta das necessidades acadêmicas dos praticantes culturais e interpretar os dados produzidos pelos(as) e com os(as) docentes-pesquisadores(as) e estudantes-pesquisadores(as) em nossos encontros síncronos, presenciais ou por videoconferências no *Zoom Meeting*, e mediações assíncronas, através do WhatsApp e do Blog Espanhol para acadêmicos. A partir das discussões suscitadas e da interpretação dos dados, depreenderam-se três noções subsunçoras: a tripla tensão do dispositivo; o WhatsApp como a rede mais acessível, mas de disputa de atenção; e a necessidade de recalcular a rota. Complementarmente, a pesquisa suscitou uma reflexão acerca do papel da revisão nas aulas de línguas adicionais, reconhecendo que, embora o letramento em leitura e escrita tenha sido significativamente desenvolvido, a proficiência oral dos praticantes não foi plenamente alcançada. Todavia, os dados gerados ofereceram valiosos achados para o aprimoramento da prática pedagógica no ensino de espanhol online.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de espanhol, Educação online, Pesquisa-Formação na cibercultura, Letramentos.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Stella Alves Baptista. **Online education in Spanish teaching: A research-training in cyberculture for/with academics.** 2025. 213p. Dissertation (Master's Degree in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

The relationship between humans and technology in cyberculture has transformed how we interact in physical and informational spaces. We no longer necessarily need to be in the same physical environment to share knowledge. It is in this context that the central question of this research emerges: How can online education, within the context of research-as-formation in cyberculture, contribute to the teaching-learning process of Spanish for/with academics in the Research Group on Teaching and Cyberculture (GPDOC), whose practitioners aim to produce and communicate in the additional language for the internationalization of their research? Theoretically and methodologically anchored in research-as-formation in cyberculture (Macedo, 2020; Santos, 2019; Josso, 2004; Lévy, 1999; Lemos, 2015; Santaella, 2004, 2010, 2024), in complex thought (Morin, 2005a, 2005b), and in Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Rojo, 2006; Pennycook, 2006), this study aimed to develop a didactic device for teaching Spanish at the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ). Its design sought to address the academic needs of the cultural practitioners and to interpret the data produced by and with the faculty-researchers and student-researchers in our synchronous meetings, whether in-person or via Zoom Meeting videoconferences, and asynchronous mediations, through WhatsApp and the Blog "Spanish for Academics". From the discussions and data interpretation, three subsumption notions emerged: the triple tension of the didactic device; WhatsApp as the most accessible network, yet a site of attention dispute; and the need to recalculate the route. Complementarily, the research prompted a reflection on the role of revision in additional language classes, acknowledging that although literacy in reading and writing was significantly developed, the practitioners' oral proficiency was not fully achieved. Nevertheless, the generated data offered valuable findings for improving pedagogical practice in online Spanish teaching.

Keywords: Spanish teaching and learning, Online Education, Research-as-formation in cyberculture, Literacy.

RESUMEN

OLIVEIRA, Stella Alves Baptista. **Educación en línea en la enseñanza del español: Una investigación-formación en cibercultura para/con universitarios**. 2025. 213p. Tesis (Maestría en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares). Instituto de Educación/Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

La relación del ser humano con la tecnología en la cibercultura transformó la manera en que interactuamos en los espacios físicos e informacionales. Ya no necesitamos estar necesariamente en el mismo ambiente físico para compartir conocimiento. Es en este contexto que emerge la cuestión central de esta investigación: ¿Cómo puede la educación online, a partir del contexto de la investigación formación en la cibercultura, contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de español para/con académicos en el Grupo de Investigación Docencia y Cibercultura (GPDOC), cuyos practicantes buscan producir y comunicarse en la lengua adicional para la internacionalización de sus investigaciones? Anclado teórico-metodológicamente en la investigación formación en la cibercultura (Macedo, 2020; Santos, 2019; Josso, 2004; Lévy, 1999; Lemos, 2015; Santaella, 2004, 2010, 2024), en el pensamiento complejo (Morín, 2005a, 2005b) y en la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Rojo, 2006; Pennycook, 2006), este trabajo tuvo como objetivo desarrollar un dispositivo para la enseñanza de español en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), cuyo diseño didáctico diera cuenta de las necesidades académicas de los practicantes culturales e interpretar los datos producidos por y con los(as) docentes-investigadores(as) y estudiantes-investigadores(as) en nuestros encuentros síncronos, presenciales o por videoconferencias en Zoom Meeting, y mediaciones asíncronas, a través de WhatsApp y del Blog Español para académicos. A partir de las discusiones suscitadas y de la interpretación de los datos, se hallaron tres nociones subyacentes: la triple tensión del dispositivo; WhatsApp como la red más accesible, pero de disputa de atención; y la necesidad de recalcular la ruta. Complementariamente, la investigación suscitó una reflexión acerca del papel de la revisión en las clases de lenguas adicionales, reconociendo que, aunque la literacidad en lectura y escritura se desarrolló significativamente, la competencia oral de los practicantes no se alcanzó plenamente. Sin embargo, los datos generados ofrecieron valiosos hallazgos para la mejora de la práctica pedagógica en la enseñanza de español online.

Palabras-clave: Enseñanza y aprendizaje de español, Educación en Línea, Investigación-Formación en la cibercultura, Literacidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Semana cultural no curso de idiomas.....	17
Figura 02 – Alunos realizando atividade (PIBID).....	17
Figura 03 – Remuneração hora/aula de professores de cursos livres	19
Figura 04 – Chat no Telegram após aula ao vivo	22
Figura 05 – Conversa após chat ao vivo no Telegram	22
Figura 06 – Professora “multitarefas”	23
Figura 07 – Aula remota com aluna pelo Zoom Meeting.....	25
Figura 08 – Instagram da Sí, Hablamos	25
Figura 09 – Notícia sobre a inclusão do espanhol como obrigatório	28
Figura 10 – Petição pelo Espanhol no Brasil.....	29
Figura 11 – professoras no Instagram @ficaespanholbr	30
Figura 12 – Versão final do projeto de lei sem espanhol	30
Figura 13 – Pressão de embaixadas para barrar o espanhol obrigatório no Ensino Médio.....	31
Figura 14 – Notícia Por que ensino do espanhol é deixado de lado no Brasil	33
Figura 15 – Ensino de espanhol vira batalha de interesses no Brasil	34
Figura 16 – Princípios da Educação Online	57
Figura 17 – Conferência Prof. Dra Carina Kaplan (UBA y UNLP)	86
Figura 18 – Card “PPGEDUC Move la América”	87
Figura 19 – Mesa com as palestrantes	87
Figura 20 – Questionário de Análise de Necessidades.....	95
Figura 21 – Pergunta 1 sobre falar espanhol	96
Figura 22 – Pergunta 2 sobre aprendizagem formal.....	96
Figura 23 – Pergunta 3 sobre o contato com o espanhol.....	97
Figura 24 – Pergunta 4 sobre crenças acerca de não falar a língua.....	98
Figura 25 – Pergunta 5 sobre a importância do espanhol na vida acadêmica	99
Figura 26 – Pergunta 6 sobre importância das emoções no ensino-aprendizagem	100
Figura 27 – Pergunta 7 sobre bloqueios ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.	101
Figura 28 – Calendário previsto de atividades do dispositivo em 2024.....	103
Figura 29 – Calendário de encontros realizados em 2024.....	104
Figura 30 – “Mosaico” de alguns eventos acadêmicos entre julho-dezembro de 2024	105
Figura 31 – Material da Aula 1	107
Figura 32 – Conversa inicial.....	109
Figura 33 – Praticantes ouvindo <i>Latinoamérica</i>	109
Figura 34 – Blog espanhol para acadêmicos	112
Figura 35 – Hablar del cotidiano	112
Figura 36 – Drive com vídeo explicativo	113
Figura 37 – Verbos regulares e reflexivos.....	113
Figura 38 – Alfabeto español e dígrafos – Gira a roleta no Wordwall.....	120
Figura 39 – Modelos de jogos gratuitos disponíveis no Wordwall	121
Figura 40 – Alguns modelos de jogos somente disponíveis na versão paga no <i>Wordwall</i>	121

Figura 41 – Parte inferior da página principal.....	122
Figura 42 – Como encontrar outras atividades prontas no <i>Wordwall</i>	122
Figura 43 – Atividades editáveis x não editáveis para o plano gratuito	123
Figura 44 – Poema de Antonio Machado no blog.....	124
Figura 45 – Post sobre Nina da Hora.....	128
Figura 46 – Documento coletivo sobre a entrevista de Nina da Hora	129
Figura 47 – Comentário no blog acerca da Entrevista à Nina da hora	130
Figura 48 – Apresentação dos praticantes	131
Figura 49 – Apresentação dos praticantes	131
Figura 50 – Apresentação projetada	133
Figura 51 – Compreensão da canção <i>Y no hago más na'</i>	133
Figura 52 – Gênero musical	134
Figura 53 – Popularização da Salsa.....	134
Figura 54 – Expressões de tempo	134
Figura 55 – Palavras/expressões de comida/bebida	134
Figura 56 – Ação que não pertence ao grupo	135
Figura 57 – Ranking com avatares	136
Figura 58 – Interação no WhatsApp.....	136
Figura 59 – Comentário no WhatsApp.....	136
Figura 60 – Comentário 1 no Blog – rotina da segunda-feira	137
Figura 61 – Comentário 2 no Blog – rotina de segunda-feira	137
Figura 62 – Comentário 3 no Blog – rotina de quarta-feira	138
Figura 63 – Comentário 4 no Blog – rotina de segunda-feira	138
Figura 64 – Visão do aplicativo Mindmeister - Resumo.....	141
Figura 65 – Interação no WhatsApp para práticas curtas.....	142
Figura 66 – Reels Como contar a sua história.....	143
Figura 67 – Aula Me gritaron negra	143
Figura 68 – Exemplo de Enquete no WhatsApp sobre o uso de saber.....	166
Figura 69 – Recado de vídeo e “varinha mágica”	167
Figura 70 – Possibilidades nos recados de vídeo	167
Figura 71 – Interações no WhatsApp	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Modalidades do Ensino Híbrido.....	54
Quadro 02 – Discursos.....	65
Quadro 03 – Mapa de raízes do Letramento Crítico.....	68
Quadro 04 – Teorias e concepções que se conectam para o ensino-aprendizagem de línguas.....	78
Quadro 05 – Praticantes da pesquisa.....	94
Quadro 06 – Necessidades.....	95
Quadro 07 – Encontro 1 do dispositivo de espanhol.....	106
Quadro 08 – Encontro 2 do dispositivo de espanhol.....	111
Quadro 09 – Tripla tensão do dispositivo.....	152
Quadro 10 – Elementos que compõem o plano de aula.....	160

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFR – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

CELU – Certificado de Español: Lengua y Uso

DELE – Diploma de Español como Lengua Extranjera

E/LA+ – Espanhol como Língua Adicional

EAD – Educação a distância

EOL – Educação Online

ERE – Ensino Remoto Emergencial

GPD OC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura

LA – Linguística Aplicada

LA+ – Língua Adicional

LinFE – Língua para fins específicos

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

SIELE – Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

VHE – Vamos a Hablar Español

SUMÁRIO

1.	ITINERÂNCIA, ERRÂNCIAS E DESCOBRIMENTOS: <i>VAMOS CAMINANDO</i>	15
1.1.	<i>Un nuevo camino hacia lo desconocido</i> : Um novo caminho rumo ao desconhecido	21
1.2.	A luta do espanhol para permanecer no Ensino Médio: isso nos afeta no Ensino Superior?	27
1.3.	Objetivos da pesquisa	36
1.4.	Organização da Dissertação	37
2.	FUNDAMENTOS PARA <i>CAMINAR</i>: O GUIA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA NOSSA JORNADA	38
2.1.	Ciência: um breve histórico	38
2.1.1.	Ciência objetiva? Entra o pensamento complexo!	40
2.1.2.	A complexidade	41
2.2.	A pesquisa-formação na cibercultura	43
2.2.1.	Cibercultura: uma opção política	46
2.3.	Educação online como fenômeno da cibercultura: nem EAD nem ensino remoto	50
2.4.	Linguística aplicada: por uma linguística indisciplinar	59
2.5.	Letramento	61
2.5.1.	Letramento não é alfabetização: uma discussão de décadas	61
2.5.2.	Letramento acadêmico	64
2.5.3.	Letramentos crítico e digital: imprescindíveis para o letramento em espanhol	67
2.6.	Espanhol na cibercultura: Língua Estrangeira ou Adicional? Eis a questão	70
2.7.	Questões pertinentes ao ensino-aprendizagem de línguas	74
2.8.	Espanhol para/com acadêmicos: Língua para Fins Específicos (LinFE)	78
2.9.	A importância da internacionalização	82
3.	EL CAMINO SE HACE AL ANDAR: A METODOLOGIA EM AÇÃO	91
3.1.	Os praticantes da pesquisa: Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC)	93
3.2.	Os encontros síncronos e mediações assíncronas	102
3.2.1.	Recursos utilizados em aula - sites e aplicativos auxiliares da prática	119
3.2.1.1.	O site Wordwall	119
3.2.1.2.	Blogger para ampliação dos conteúdos em aula e Google Docs para criar documentos colaborativos	124
3.2.1.3.	O site <i>Mentimeter</i> para criação de apresentações	132
3.2.1.4.	O site e aplicativo <i>Mindmeister</i> para a criação de mapas mentais	139
3.2.1.5.	Apresentação de slides com o Google Apresentações	143
4.	NOÇÕES SUBSUNÇORAS	148
4.1.	O Dispositivo Didático: Entre o Desejo, a Demanda e as Prioridades Acadêmicas	149
4.2.	A necessidade de recalculando a rota	158
4.3.	WhatsApp: a rede mais acessível, mas campo de disputa de atenção	164
	CONSIDERAÇÕES GERAIS	172
	REFERÊNCIAS	175
	APÊNDICES	183

1. ITINERÂNCIA, ERRÂNCIAS E DESCOBRIMENTOS: *VAMOS CAMINANDO*

*Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo [...]
Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.*

Caçador de mim – Milton Nascimento

Início minha escrita com esta canção, interpretada por Milton Nascimento, porque o processo da vida é uma constante caçada de nós mesmos. É preciso vencer os medos para ir longe “sonhando demais”, todavia meu caminho com o espanhol e tudo o que me move não começou na Universidade, mas passa pelas escolhas e, inclusive, as não-escolhas feitas ou abandonadas para chegar a este momento. Tratarei de *Itinerância* e *Errâncias*, baseados em René Barbier (2004) e Edgar Morin (2005).

Ao tratar de minha itinerância, neste trabalho, relaciono minhas experiências de vida com os percursos profissionais e acadêmicos tomados, conforme as formas de fazer do grupo ao qual pertenço. Esta itinerância não se dá de forma linear, tampouco segue sempre uma lógica, visto que “na itinerância de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios” (Barbier, 2004, p.134). Não se expressa num sentido acabado, mas vai se modificando no trilhar da própria vida e no emaranhado dos diversos caminhos percorridos, posto que o ser humano, como ser complexo, não está composto de apenas uma dimensão, mas de tantas outras nas quais se lança no “jogo do homem envolvido no movimento do jogo do mundo” (Barbier, 2004, p.134). São as experiências que vão nos diferenciando como humanos no mundo.

Expresso aqui, desde já que, devido à pessoalidade da itinerância, escrevo em primeira pessoa do singular no que se refere a meu trajeto único e singular de *vidaformação* (escrita tudo junto assim e em itálico, conforme Alves (2019). No que diz respeito às construções feitas seja no coletivo como seres humanos, professores(as) ou estudantes, seja no grupo de pesquisa, utilizaremos a primeira pessoa do plural.

Minha itinerância com a língua espanhola se inicia muito antes de minha entrada na Universidade. Aos 10 anos, tive uma professora que me inspirou com músicas e uma forma mais atrativa de ensinar. Lembro-me de vê-la carregando seu radinho e colocando canções de Laura Pausini, Juanes, Shakira e RBD que faziam sucesso naquela época. Ela plantou a sementinha no meu coração e na minha mente. Aliás, muitas vezes há um(a) professor(a)

envolvido(a) no processo de afeiçoamento a uma disciplina ou não: a conexão emocional na escola joga um papel muito importante, pois não há cognição sem emoção (Mora, 2013). Aprendemos, criamos afinidade com pessoas e com os conteúdos apresentados porque somos afetados. Em concordância com hooks (2013), professores possuem uma “terrível responsabilidade”, por isso, não podemos “fingir que professores não têm o poder para mudar a direção da vida de seus alunos” (hooks, 2013, p.272). A professora Valéria do 7º ano – antiga 6ª série – jamais imaginou aonde sua influência me levaria.

Assim, o espanhol permaneceu presente em minha vida. Continuei escolhendo-o na escola. Porém, no Ensino Médio, a língua perdeu um pouco de sua atração: o quadro vivia cheio de exercícios gramaticais – e não é como se eu não entendesse a importância de também ensinar/aprender a estrutura – mas as turmas já não falavam espanhol nem o sentiam na ponta da língua. Ao contrário, ele ficava retido nas grades do quadro de giz. Ao escolher o curso de graduação, o amor havia esfriado, mas optei por Letras – Português/Espanhol/Literaturas por uma questão de possibilidades de trabalho apenas.

Ao longo da graduação, fui permanecendo nos estudos voltados para a sintaxe do português, no grupo de pesquisa *GMIL* (Grupo Multidisciplinar de Investigação Linguística) e o espanhol ficou delegado a um cantinho. Contudo, nos últimos períodos da faculdade, ao perder meu orientador, a língua de Mercedes Sosa me puxou de volta e foi meu porto seguro. Agradeço muito à minha orientadora e “mãe acadêmica”, a Profa. Dra. Viviane Conceição Antunes (UFRRJ) por sua ajuda, dedicação, cuidado e afetos. Fiz parte do grupo de pesquisa “O par português-espanhol” e fui monitora da disciplina de Língua Espanhola V.

Ao concluir a graduação, busquei emprego em escolas para dar aula de português, mas sem sucesso. A insegurança de não ser boa o suficiente para dar aulas de uma língua outra me impedia de me lançar. Após um ano desempregada, surgiu-me uma oportunidade para ministrar aulas de espanhol em um curso de idiomas que me faria retornar ao caminho do qual tentei fugir. Fiz uma prova de aula, passei e atuei durante quase 5 anos como professora neste curso.

Nesse tempo, trabalhei também como professora substituta de espanhol no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR) durante 11 meses entre 2017 e 2018, e concluí minha Especialização em Educação Linguística e Práticas docentes em espanhol pelo Colégio Pedro II em 2018, sem deixar o cursinho até o período da pandemia.

Figura 01 – Semana cultural no curso de idiomas



FONTE: arquivo pessoal (Nilópolis, 2017)

Figura 02 – Alunos realizando atividade (PIBID)



FONTE: arquivo pessoal (CTUR, Seropédica, 2018)

Enquanto trabalhava no curso de idiomas, novas aspirações surgiram, mas o trabalho não me permitia estudar ou crescer. O ambiente era bastante desfavorável: mudanças na carga horária trabalhada para um regime de dedicação exclusiva que não condizia com as condições fornecidas, pressões, cobranças excessivas e baixa remuneração. Com a pandemia, também vieram horas exaustivas de trabalho remoto somadas a um posterior diagnóstico de TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada) que contribuíram para meu pedido de demissão em outubro de 2020.

Conforme aponta a pesquisa “Futuro da docência” (2023), divulgada pela ONG Conectando Saberes, existem três grandes questões pelas quais as(os) professoras(es) desistem da carreira: salário baixo (77%), questões psicológicas (75%) e inadequação docente (70%). Ainda, a matéria divulgada no Site Projeto Colabora, em 7 de janeiro de 2024, apresenta outros motivos pelos quais um professor da rede estadual desanima ou desiste de sua carreira, dentre eles estão: a saúde mental e a desvalorização da formação continuada. Entendo que isto não se restringe a professores da rede estadual, mas a professores no geral, ainda que não tenha ciência de pesquisas feitas com professores de cursos livres.

Quando se trata de professores de idiomas, os cursinhos naturalmente são uma das primeiras opções para iniciar-se na carreira e aqui a questão se torna muito mais nebulosa. Nos cursos livres estes são, na verdade, *instrutores* e esta categoria se vê invisibilizada, conforme afirma Schutz (2019):

Cursos de línguas são classificados como "cursos livres" pelo Ministério da Educação, *não estando sujeitos a qualquer tipo de controle nem de reconhecimento*. Tampouco as secretarias estaduais regulamentam cursos livres. Pode-se ensinar inglês assim como informática ou karatê. Por um lado, isso pode parecer negativo, pois permite a proliferação de iniciativas mercantilistas não apoiadas em competência. Por outro lado, qualquer tipo de regulamentação, além de criar entraves burocráticos, corre o risco de acabar entrando no tráfico de influências e servindo apenas para beneficiar os

interesses dos mais fortes em detrimento dos competentes (Schültz, 2019, grifo nosso).

A ausência de uma regulamentação e de controle é uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo em que é bom que não haja burocracia em demasia para algo definido como “livre”; é ruim que não sejam regulados os direitos e deveres a serem cumpridos por empregadores e funcionários. Isto se torna bastante problemático, já que tudo fica à escolha das instituições livres: a duração, o formato (presencial ou a distância), o valor dos cursos e o salário pago.

Ao pensar o ano de 2020, início da pandemia de Covid-19 e o isolamento social, não podemos ignorar que esta trouxe à sociedade imensos problemas sanitários, escancarou desigualdades, entretanto, também abriu caminhos não imaginados anteriormente acompanhados de grande avanço tecnológico. Conforme expressa Cardoso (2023b, p.23) “[t]ivemos que nos reinventar em tempo recorde”, mas, após aprendermos tanto, mesmo que forçosamente, “não deveríamos abrir mão desses aprendizados” (Cardoso, 2023b, p.23). Assim, ao precisar trabalhar de casa, fazer reuniões e aulas usando interfaces, como *Zoom Meeting* e outros recursos usados para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), aperfeiçoamos nossa prática, e foi o ERE que “proporcionou a chance de todos refletirem sobre nossas práticas, de nos reinventarmos. Nos deu a chance de abraçar o novo” (Cardoso, 2023a, p.111) e mais, revelou uma porta de saída, um escape à situação em que muitos se encontravam.

Por isso, antes mesmo de pedir demissão do curso, conforme aprendido com *dona Mara*, minha mãe, tracei metas e um caminho diferente: com tudo o que havia aprendido e tinha ao alcance das minhas mãos, comecei, em setembro de 2020, meu *Instagram* de espanhol, a *Si, Hablamos*¹, já com o objetivo de sair do curso e ensinar espanhol online. Abaixo você poderá acessar a página através do link ou código QR.



Contudo, só consegui pedir demissão pois tive certa segurança financeira, já que, ainda durante o período em que estava no curso, chamei a atenção de alguém com quem trabalharia a partir de outubro de 2020: Juliana Maéster, do canal no Youtube e página no Instagram *Vamos*

¹ Acesse nossa página através do link: <<https://www.instagram.com/sihablamos/>>.

a *Hablar Español* (VHE). Lembro-me de quando, chorando entre uma aula e outra, recebi seu convite para ser professora-parceira do VHE e esta foi a minha saída do curso de idiomas e entrada definitiva para o ensino na Internet.

Trabalhando no VHE, tinha uma renda fixa e, com minha própria página no Instagram, consegui alunos particulares para complementá-la, o que me permitiu sair do cursinho. Entretanto, o que eu buscava não era um salário alto, mas o *mínimo* que se equiparasse àquilo que eu já recebia. A realidade dos professores de cursos livres – ou *instrutores*, conforme a carteira de trabalho de muitos é assinada – é bastante preocupante quanto a sua remuneração. Geralmente a hora-aula, forma mais comum de pagamento, tem uma margem de variação entre R\$10,00 e R\$22,00, como se pode ver na captura de tela abaixo feita a partir do site Glassdoor:

Figura 03 – Remuneração hora/aula de professores de cursos livres

 SESC 4.3 ★ R\$ 19 - R\$ 21/hora Pagamento total R\$ 20 Médio Professor De Curso Livre	61 vagas abertas
 Kumon 3.9 ★ R\$ 11 - R\$ 11/hora Pagamento total R\$ 11 Médio Professor De Curso Livre	172 vagas abertas
 YES! Idiomas 3.1 ★ R\$ 22 - R\$ 23/hora Pagamento total R\$ 23 Médio Professor De Curso Livre	13 vagas abertas
 Rockfeller Language Center 4.1 ★ R\$ 17 - R\$ 19/hora Pagamento total R\$ 18 Médio Professor De Curso Livre	8 vagas abertas
 Associação Educacional da Juventude 3.7 ★ R\$ 9 - R\$ 10/hora Pagamento total R\$ 10 Médio Professor De Curso Livre	Criar alerta de vaga

Fonte: site Glassdoor.com.br (2025)²

² Salários de Professor De Curso Livre (Brasil). Disponível em: <https://www.glassdoor.com.br/Sal%C3%A1rios/professor-de-curso-livre-sal%C3%A1rio-SRCH_KO0,24.htm>. Acesso em: 09 de maio de 2025.

Inicialmente, ao entrar no curso, o salário era pago de acordo com um regime de hora/aula. Ao se transformar em uma franquias, o pagamento passou ao regime mensal, entretanto, para as 44 horas semanais que nos exigiam entre preparação de aula, correção de tarefas e aulas propriamente ditas, não chegávamos nem a R\$9,00 por hora trabalhada. Lembro-me de quantas vezes equilibrava R\$40,00 na conta no final do mês até receber o próximo pagamento de R\$1566,00 líquido a cada dia 5.

Somada à baixa remuneração, há a dificuldade de oportunidades de trabalho. Tende-se a romantizar a saída de professores da Educação Básica para a internet com promessas de melhores condições de trabalho, mas por que recorremos à Internet? O sucateamento da Educação Básica parece ser um dos primeiros motivos que posso encontrar. De fato, dar aula em sua própria casa ao invés de salas lotadas, extremamente quentes ou, correndo entre uma aula e outra, parece ser mais promissor a nossos olhos. Além disso, atualmente, não há uma grande oferta de espanhol nas escolas. Vemos que a falta de oportunidades de trabalho para professores de espanhol é também um motivador da busca pelo trabalho autônomo na Internet.

Em 1.2. abordo acerca de notícias publicadas durante a luta pela reinserção do espanhol no currículo da Educação Básica e a sua “derrota” no ano de 2024. A consequência da retirada da língua do Ensino Médio se vê hoje na queixa que ouvi de muitas(os) professoras(es) que se formam em Letras – português/espanhol: estas(es) têm dificuldade de encontrar concursos ou vagas em escolas particulares. Isto se observa, até mesmo, ao procurar estágio ainda na graduação. Algo tão sério poderia levar à extinção destes cursos na Educação Universitária³ a longo prazo.

Assim, nós, professores de espanhol, recorremos a dar aula de português/literaturas/produção textual ou outra área em que tenhamos formação, ou buscamos colégios de aplicação que ainda o ofertam como o Colégio Pedro II, o Cap-UERJ, CTUR para trabalhar, ou vamos para a internet tentar a sorte no Instagram, como eu fiz. E utilizo a expressão “tentar a sorte” pois, simplesmente produzir na rede social, não pressupõe o sucesso, já que parecem gozar de maior prestígio professores(as) nativos(as), ou os que têm condições financeiras de viajar a países de fala hispânica, professores(as) brancos(as), ou aqueles(as) que usam uma variedade da língua ao invés de outra, ou que podem ostentar mais, ou, inclusive, um somatório de tudo isso.

³ Adotamos “Educação Universitária” em vez de “Ensino Superior”, de acordo com Macedo (2020) que afirma que, apesar do uso comum da expressão “Ensino Superior”, esta carrega a ideia de que na universidade só se ensina e de uma certa superioridade hierárquica em relação a outras experiências educacionais. Assim, a opção por usar a expressão Educação Universitária “traz consigo toda a história cultural e política da especificidade da formação na universidade” (Macedo (2020, p.15).

E o que é o sucesso na Internet: ter mais de 10.000 seguidores? Vender “todo santo dia”? E o que vender? Aulas gravadas na modalidade EAD? É suficiente vender o conteúdo e deixar os alunos à própria sorte? Vemos na Internet, uma mistura de “você não precisa de muitos seguidores para ser bem-sucedido” com “quanto mais seguidores, mais autoridade”, “você precisa produzir muito para alcançar seus objetivos”, “crie seu curso online e venda pra ter muito dinheiro”, mas pouco se fala do compromisso que há com a aprendizagem dos(as) estudantes. Sabemos que o financeiro importa, mas como professoras(es) não podemos focar somente em ganhar, mas sim em promover uma educação em que haja realmente uma interatividade, coautoria entre os sujeitos envolvidos no processo.

Mas como começamos? Quais são as dificuldades, os medos, as frustrações e comparações que surgem no trajeto? Abordo acerca do trajeto percorrido por mim no próximo tópico.

1.1. *Un nuevo camino hacia lo desconocido*: Um novo caminho rumo ao desconhecido

Ao começar no Instagram, deparei-me com o medo do desconhecido: muitos professores já estavam nesse universo há bastante tempo. Havia tantos nativos, pessoas com mais experiência, apoio técnico, profissionais com quem contavam nos bastidores, como editores, *marketing*, e eu ali, começando do zero, sem entender nada da rede, precisando desbravar sozinha o caminho.

Além do medo de não ser suficiente, comecei sem muito suporte físico, tecnológico ou mesmo outras pessoas que entendessem disso com quem contar ou que eu pudesse pagar. A jornada é solitária, ainda que se tenha o apoio da família. Muitos brincam com a palavra “eupresa”, uma junção de “eu” e “empresa”, pois tudo o que se faz, principalmente, no começo, depende somente de uma pessoa: você. Para quem ainda *cai no conto do vigário* de que, trabalhar para si mesmo “dá menos trabalho”, “é mais tranquilo porque você faz seus horários”, ledô engano, há muito para fazer e, caso não haja disciplina para realizar as inúmeras tarefas, você pode não durar muito tempo.

Meu primeiro passo, então, foi abrir meu CNPJ para trabalhar como Microempreendedora Individual (MEI) e, com a *Sí, Hablamos*, comecei a fornecer serviços de aulas remotas e a criar meus próprios materiais para trabalhar enquanto também fornecia serviços ao *Vamos a Hablar Español* (VHE). Como professora no VHE, criei diversos materiais para as aulas dos módulos mais avançados para que fossem gravadas e disponibilizadas na antiga plataforma *Sambaplay*

atribuições que adquirimos ao nos tornarmos professoras(es) empreendedoras(es). É preciso muito jogo de cintura e, se fosse possível, ter mais “mãos e braços” para dar conta da profissão polvo que significa ser professora e ainda mais no digital, como na imagem abaixo.

Figura 06 – Professora “multitarefa”



Fonte: Acervo do Canva, 2025.

Tudo isso faz parte do dia a dia de muitos docentes ao iniciar na internet, mas é preciso acalmar o coração, pois isso não se aprende – nem sequer se pode fazer – do dia para a noite. Participei de cursos de aperfeiçoamento, como “Professor Empreendedor” pela Cursos Cult, cursos vendidos no próprio Instagram sobre como lidar com a rede, como “Instagram Skills” da página Efeito Orna e muitos outros. Tantos, que precisei parar e pensar para não expender demais. Também tive ajuda de uma amiga advogada para criar o contrato das aulas, de uma contadora com quem fiz uma troca de serviços e que me ensinou a como administrar as contas da empresa e a me pagar um salário dentro do que a empresa ganhava.

Ademais acompanhava diversas páginas de marketing no Instagram, além de, claro, professores de espanhol que estão na rede há bastante tempo. Também investi no registro da marca *Sí, Hablamos* no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) para ter segurança ao utilizá-la sem que ninguém pudesse se apropriar dela. Para isso, existem empresas confiáveis, como a Move On, que realizam todos os trâmites legais.

Uma dificuldade que muitos professores podem encontrar na rede são os “especialistas de Instagram”. Quando começamos a adentrar no tema, o próprio algoritmo entende que

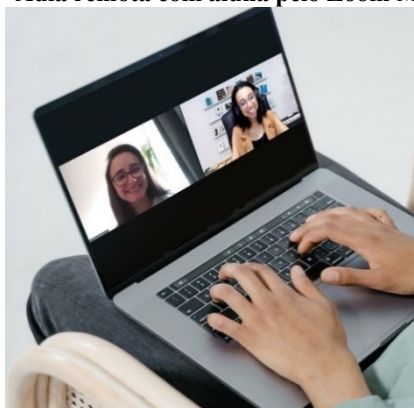
estamos interessadas(os) e nos indica novas pessoas, mas a verdade é que somos bombardeadas(os) de referências e podemos nos perder em meio a tantas informações com metodologias tão diversas. Amaral (2024) faz um alerta muito pertinente acerca da “impossibilidade de consumir todas as informações disponibilizadas online” e como isto acarreta “certa ansiedade na coletividade” (Amaral, 2024, p.94-95). Assim, é preciso fazer escolhas para não cair na superficialidade e falta de reflexão consequente do excesso de informação.

A falta de recursos também pode gerar certa insegurança para começar. No início, eu gravava vídeos com meu Motorola G7 Plus que, no final de 2020, parecia ser um celular com uma câmera aceitável, mas, olhando os vídeos antigos, tenho hoje uma opinião oposta. Comecei gravando meus vídeos à noite, mas a iluminação não ajudava. Assim optei por gravá-los durante o dia, porém o burburinho da rua não colaborava e precisei pensar em uma melhor alternativa: adquirir um *ring-light* e, somente assim, passei a conseguir gravar depois das 22h quando já havia mais silêncio. Tudo bastante amador, com má qualidade de vídeo e que, com o tempo e a prática fui melhorando.

Havia também um conhecido que editava meus vídeos. Estes podiam ter a duração de um minuto ou ser mais longos variando entre 3 e 10 minutos se publicados através do antigo IGTV, aplicativo acoplado ao próprio Instagram que permitia o upload de vídeos mais longos na rede. Este editor não pôde permanecer comigo por muito tempo, por isso, passei a editar meus próprios vídeos, porém, não posso dizer que me profissionalizei nisto. Hoje faço boas edições, mas estas não são cheias dos grandes efeitos da moda, pois, nós, professoras(es) online, apesar de ouvirmos a crítica disfarçada de comentário inocente sobre “virar blogueirinhas(os)”, não o somos de fato e não temos tempo para virar *influencers* dedicados 100% à rede social.

Para as aulas, meu laptop *Dell Inspiron 11*, comprado durante meu tempo no cursinho de idiomas, antes mesmo da pandemia, era suficiente para redigir trabalhos, criar planejamentos das aulas, montar atividades, entretanto, para videoconferências com transmissão de tela ou vídeos, já não atendia muito bem, pois nem placa de vídeo possuía e seu processador estava muito aquém do que minhas novas atividades requeriam. Consegui comprar um computador melhor, mas isso só aconteceu em janeiro de 2022. A falta de qualidade de vídeo anterior parecia ser um pouco compensada com o carinho com que eu preparava as aulas e as trabalhava com as(os) alunas(os).

Figura 07 – Aula remota com aluna pelo Zoom Meeting



FONTE: Sí, Hablamos, 2023

Figura 08 – Instagram da Sí, Hablamos



FONTE: Instagram, 2024.

Além disso, Instagram é imagem, isto é, tem a ver com as primeiras impressões que se deixam nas pessoas ao ter contato com seu conteúdo, por isso, precisei mudar minhas roupas que eram mais casuais, como camisetas de malha com estampas de personagens para um estilo mais refinado. E esta é uma diferença que se faz notável entre homens e mulheres na rede social: enquanto os homens vestem roupas casuais e têm um grande público e aceitação, as mulheres precisam “provar sua autoridade” investindo em maquiagem, acessórios, cabelo, roupas que passem uma imagem mais “elegante” etc. Apesar de sermos conscientes da desigualdade que se expressa aqui, para estar na rede é preciso jogar o jogo das aparências.

Assim, ao longo do tempo, investi na abertura do MEI e seus pagamentos mensais do Documento de Arrecadação do Simples Nacional (DAS) que faço até hoje (e aumentam a cada ano); em aperfeiçoamento; equipamentos de qualidade que variam entre *ring-light* profissional, um celular de trabalho com boa câmera, um microfone profissional, boa webcam para o computador, um PC (*personal computer*) potente, boa internet; Zoom Pro anual, registro de marca; Canva profissional – site/programa/aplicativo para criar os designs dos posts e materiais das aulas; aumento de armazenamento no Google; aplicativos pagos para edição de vídeos como *Capcut*; maquiagem; roupas; acessórios. Tudo isso soma anos de trabalho e mais de R\$35.000,00.

Expresso aqui com bastante clareza este percurso, não para assustar, pois, como já dito nada se fez do dia para a noite, mas para conscientizar de que o trabalho na Internet é bastante árduo, custoso e, ainda assim, desprestigiado dentro da própria categoria de professores, já que muitos o veem como “fácil”, algo menor ou não o veem como um “trabalho sério”. Não podemos romantizar o trabalho na Internet e vejo que ainda há poucos textos que abordam estas questões.

Entretanto, nem tudo são pedras no caminho. Entre 2020 e 2022 tive muitas aprendizagens, conheci muitas pessoas de diversos lugares do Brasil e do mundo, produzi muito conteúdo tanto para o Instagram quanto para as aulas e aperfeiçoei minha prática como professora de espanhol. Ao lidar com tantas interfaces, plataformas e recursos online e suas potências, uma inquietação surgia dentro de mim para estudar e entender melhor o que estava vivendo. Todavia, algo ainda me frustrava: não ter, sequer, tentado ingressar no Mestrado. Aqui se expressam minhas *errâncias*, conforme Carlos Suares (*In Morin, 2005a*):

É interessante ver que a questão do erro transforma a questão da verdade, mas não a destrói; a verdade não é negada, mas *o caminho da verdade é uma busca sem fim*; cabe a cada um a escolha; os caminhos da verdade passam por tentativa e o erro; *a busca da verdade só pode fazer-se por meio da errância e da itinerância*; a itinerância implica ser erro procurar a verdade sem procurar o erro (Suarez *In Morin, 2005a*, p.154, grifos nossos).

As errâncias também fazem parte de nossas experiências, de nossa itinerância, pois os erros nos (trans)formam, aperfeiçoam. O que importa não são os erros, mas o caminho e as decisões que tomamos enquanto o trilhamos. Em janeiro de 2023, deixo o VHE e, em fevereiro, começo a estudar para ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na pesquisa inicial sobre linhas de pesquisas e orientadores(as), deparo-me com o trabalho precursor e de longa data feito pela professora Dra. Edméa Santos que lida desde muito cedo em sua vida com a informática e, posteriormente, com os estudos sobre cibercultura, ensino, formação de professores.

Em setembro de 2023, após processo seletivo, consigo ingressar na UFRRJ e no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), liderado pela professora desde 2007, quando ainda integrava o corpo docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Entendo que tudo o que vivi, desde a escola até trabalhar através da internet, levou-me às inquietações que me conduziram ao GPDOC. Já inserida no grupo, minha implicação se voltou ao letramento em espanhol dos(as) pesquisadores(as) que fazem parte de nosso grupo e à criação de um dispositivo para desenvolvê-lo junto com os praticantes, isto é, os sujeitos da pesquisa.

Veremos no próximo tópico as discussões políticas acerca da reinserção do espanhol na educação básica durante o ano de 2024 e o contexto político em que se encontra o espanhol no momento na educação brasileira e seu reflexo na Universidade.

1.2. A luta do espanhol para permanecer no Ensino Médio: isso nos afeta na Educação Universitária?

Desde a implantação da Lei 13.415 em 2017, que alterou, entre outras, a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e revogou a Lei nº 11.161/2005, conhecida como a “lei do espanhol”, a luta pela permanência do espanhol no currículo do ensino médio tem sido constante. A Lei 11.161/2005, em seu Artigo 1º, sancionava que o ensino da língua espanhola deveria ser ofertado obrigatoriamente nos currículos plenos do ensino médio nas escolas e a matrícula era facultativa para os alunos.

A Lei 13.415/2017 revogou a Lei 11.161/2005 e trouxe o seguinte texto no artigo 35-A:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, *em caráter optativo, preferencialmente o espanhol*, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, grifo nosso).

Assim, o espanhol de oferta obrigatória foi revogado e passou a ocupar um lugar do “optativo”, do “preferencialmente” a partir do ano de 2017. Novas discussões vieram à tona em 2024 ao ser votado na Câmara de deputados o Projeto de Lei 5.230/2023 que altera a LDB e trazia em sua proposta a modificação do Art.35 § 2º no qual se incluía o espanhol na Formação Geral Básica (FGV) do currículo do ensino médio:

A formação geral básica terá, no mínimo, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas no ensino médio e assegurará que, a partir das quatro áreas do conhecimento previstas nos incisos do caput deste artigo, sejam ofertados os seguintes componentes curriculares:

- I - língua portuguesa e suas literaturas;
- II - língua inglesa;
- III - *língua espanhola*;
- IV - arte, em suas múltiplas linguagens e expressões;
- V - educação física;
- VI - matemática;
- VII - história, geografia, sociologia e filosofia; e
- VIII - física, química e biologia (Brasil, 2023, grifo nosso).

O texto, entretanto, não foi aprovado em sua primeira redação e, no dia 09 de julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5.230/23. Contudo, o texto já era um substitutivo do relator, deputado Mendonça Filho (União-PE), para o Projeto de Lei 5230/23 do Poder Executivo. O substitutivo apresentava como disciplinas da Formação Geral Básica: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A língua espanhola foi retirada. Porém a luta por sua permanência na educação não é nova.

Se, em 2005, professores de espanhol comemoraram a aprovação da Lei 11.161/2005; pouco mais de uma década depois, estes mesmos professores foram surpreendidos pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, aprovada pelo então Presidente Michel Temer com menos de um mês de posse de seu mandato. Esta MP, no Artigo 13, revogava a Lei nº 11.161/2005 e se consolidou, após 5 meses, na Lei 13.415/2017 sobre a qual trato acima.

Abordo a seguir os debates e as votações realizadas nos meses de junho e julho de 2024 através de notícias das quais destaco trechos e discuto seu conteúdo. Utilize os QR Codes para acessá-las.

Figura 09 – Notícia sobre a inclusão do espanhol como obrigatório



The screenshot shows the top of a news article on the O Globo website. The header includes the O Globo logo, the section 'Educação', and a search bar. Below the header is a navigation bar with various topics like Política, Brasil, Mundo, etc. The main headline is 'Novo Ensino Médio: relatora no Senado diminui carga horária de disciplinas tradicionais e define espanhol como obrigatório'. To the right of the headline is a QR code with the text 'Acesse O Globo aqui' below it. Below the headline, a short summary states: 'Professora Dorinha definiu 2,2 mil horas para a formação geral básica e 800 para itinerários; Câmara aprovou, após negociar com o governo, 2,4 mil e 600, respectivamente'. At the bottom left, it says 'Por Bruno Alfano — Rio de Janeiro' and '10/06/2024 14h31 · Atualizado há um mês'. At the bottom right, there are social media sharing icons for Facebook, X, and WhatsApp.

Fonte: O Globo, 2024.

Esta primeira notícia trata acerca da divergência do texto da PL 5.230/2023 proposto pela relatora Professora Dorinha e o texto aprovado na Câmara dos Deputados. Uma das mudanças importantes era a obrigatoriedade do espanhol como componente curricular. Conforme se pode ler no texto na íntegra, “(...) a demanda pelo ensino de espanhol obrigatório, de acordo com o relatório, foi levada por ‘diferentes atores do cenário educacional e de relações internacionais do país, promove a integração na América Latina (...)’ (Alfano, 2024). Portanto, a integração do Brasil na América Latina se via como um fator para a demanda pelo ensino de espanhol obrigatório.

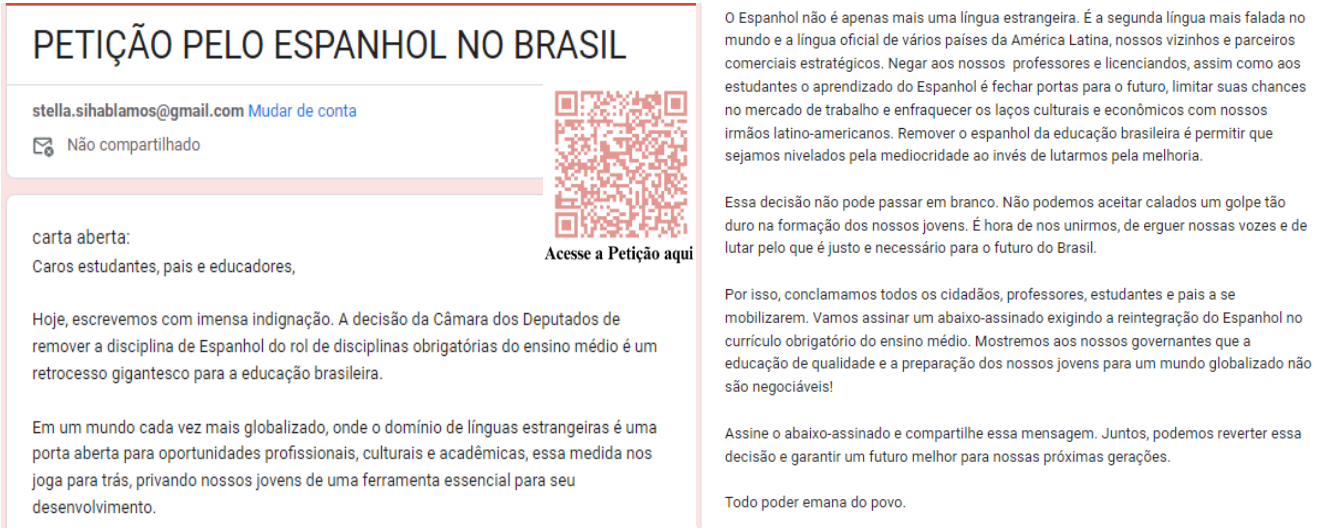
Entretanto, a proposta se deparou com resistências entre as redes de educação e os secretários de educação que alegaram que “falta professor de espanhol, o que dificulta a implementação da medida” (Alfano, 2024). Tal fala mostra desconhecimento da situação atual dos docentes no Brasil,

já que, como consequência da “lei do espanhol”, houve a expansão dos cursos superiores de formação de professor de espanhol e a formação de profissionais qualificados.

A senadora ainda afirmava que “Mais de 70% dos alunos do ENEM escolhem espanhol e tem a questão comercial com os vizinhos do Brasil. Alguns países já estão com uma política de reciprocidade e colocando o português obrigatório no currículo” (Alfano, 2024), o que demonstra a importância do idioma, não de forma inocente ou utópica, mas para as relações com nossos países vizinhos que, em sua maioria, falam a língua, e para o acesso de estudantes à universidade pública.

Ao final do mesmo dia da notícia acima, em 10 de junho de 2024, ainda assim, a Câmara não aprovou a inclusão do espanhol na Formação Geral Básica. Então, no Instagram, a página @FicaEspanholBr pertencente ao Movimento Fica Espanhol que surgiu como resposta à retirada do espanhol do currículo em 2017, mobilizou que professores assinassem a Petição pelo Espanhol no Brasil.

Figura 10 – Petição pelo Espanhol no Brasil



PETIÇÃO PELO ESPANHOL NO BRASIL

stella.sihablamos@gmail.com [Mudar de conta](#)

✉ Não compartilhado

carta aberta:

Caros estudantes, pais e educadores,

Hoje, escrevemos com imensa indignação. A decisão da Câmara dos Deputados de remover a disciplina de Espanhol do rol de disciplinas obrigatórias do ensino médio é um retrocesso gigantesco para a educação brasileira.

Em um mundo cada vez mais globalizado, onde o domínio de línguas estrangeiras é uma porta aberta para oportunidades profissionais, culturais e acadêmicas, essa medida nos joga para trás, privando nossos jovens de uma ferramenta essencial para seu desenvolvimento.

O Espanhol não é apenas mais uma língua estrangeira. É a segunda língua mais falada no mundo e a língua oficial de vários países da América Latina, nossos vizinhos e parceiros comerciais estratégicos. Negar aos nossos professores e licenciandos, assim como aos estudantes o aprendizado do Espanhol é fechar portas para o futuro, limitar suas chances no mercado de trabalho e enfraquecer os laços culturais e econômicos com nossos irmãos latino-americanos. Remover o espanhol da educação brasileira é permitir que sejamos nivelados pela mediocridade ao invés de lutarmos pela melhoria.

Essa decisão não pode passar em branco. Não podemos aceitar calados um golpe tão duro na formação dos nossos jovens. É hora de nos unirmos, de erguer nossas vozes e de lutar pelo que é justo e necessário para o futuro do Brasil.

Por isso, conclamamos todos os cidadãos, professores, estudantes e pais a se mobilizarem. Vamos assinar um abaixo-assinado exigindo a reintegração do Espanhol no currículo obrigatório do ensino médio. Mostremos aos nossos governantes que a educação de qualidade e a preparação dos nossos jovens para um mundo globalizado não são negociáveis!

Assine o abaixo-assinado e compartilhe essa mensagem. Juntos, podemos reverter essa decisão e garantir um futuro melhor para nossas próximas gerações.

Todo poder emana do povo.

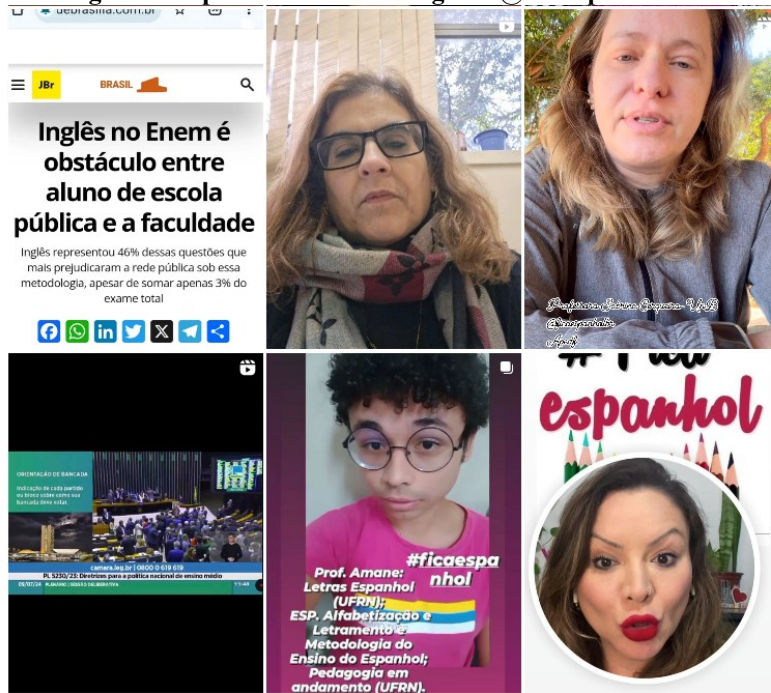
Acesse a Petição aqui

Fonte: FicaEspanholBr⁴, 2024.

Através desta petição, nós, professores de espanhol, pudemos nos movimentar em prol da causa. Mencionamos páginas como a @espanholcombeta e @vamosahablarespanol, professoras também que atuam no Instagram e Youtube, e a professora Sabrina Cerqueira da Universidade de Brasília que se mobilizaram em prol da causa.

⁴ Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrTnq7G_Gcoif8lkHbIIVbBpyt-pcQZkrirUcKIda3ED1XJg/viewform>. Acesso em: 10 de jun. de 2024.

Figura 11 – professoras no Instagram @ficaespanholbr



Fonte: Instagram Fica Espanhol BR, 2024.

A mobilização, no entanto, não foi suficiente. Em 09 de julho de 2024, quando a Câmara dos Deputados aprova a versão final do Projeto de Lei 5230/23, esta sai definitivamente sem o espanhol, conforme se discute na notícia a seguir.

Figura 12 – Versão final do projeto de lei sem espanhol



Fonte: Jornal Estadão, 2024.

Na notícia, é possível ver que a Câmara dos Deputados rejeitou a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória e as mudanças que o Senado havia feito na carga horária da formação básica

do Novo Ensino Médio. Esta versão do PL 5.230/23, proposta pelo deputado Mendonça Filho (União-PE), retirou o espanhol como disciplina obrigatória e manteve apenas o inglês. Para o relator, “os currículos poderão oferecer o ensino de outros idiomas de forma opcional, *“preferencialmente* o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários” (Porcella; Ohana, 2024, grifo nosso). Com esta redação foi aprovada a versão final da proposta na noite do dia 9 de julho de 2024.

A CNN Brasil também noticiou o fato⁵ e acrescenta que, no plenário, deputados defenderam a inclusão do espanhol e apresentaram um recurso sobre o assunto, mas a proposta foi rejeitada. Assim, a demanda foi retirada do projeto pela Câmara. O Senado a recolocou e, então, os deputados a derrubaram de vez. O projeto aguardava apenas a sanção presidencial. Em 12 de julho de 2024, a CNN Brasil publica a seguinte notícia:

Figura 13 – Pressão de embaixadas para barrar o espanhol obrigatório no Ensino Médio



Fonte: CNN Brasil, 2024.

Na notícia acima, a embaixada da França no Brasil, com apoio das representações diplomáticas da Itália e da Alemanha, fez um trabalho de convencimento dos parlamentares no Congresso Nacional para tirar a obrigatoriedade do espanhol no Novo Ensino Médio. Esta informação foi confirmada pelas embaixadas à CNN. Dentre as falas da adida de cooperação educativa da embaixada da França no Brasil, Hélène Ducret, destaco os trechos em que esta diz que as “consequências seriam tremendas” para as outras línguas se o espanhol fosse tornado obrigatório nas escolas brasileiras enquanto segundo idioma e que eles são “a favor do plurilinguismo” (Rodrigues, 2024).

⁵ Behnke, Emilly. Câmara aprova novo ensino médio sem espanhol obrigatório; texto vai à sanção. CNN. Brasília, 09 jun 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova-novo-ensino-medio-sem-espanhol-obrigatorio-texto-vai-a-sancao/>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Já a representação italiana se mostrou extremamente satisfeita e ressaltou que “a comunidade italiana é uma das maiores do país, com mais de 30 milhões de ítalo-descendentes” (*id.*). A alemã, por sua vez, explica que “Alemanha e Brasil são parceiros próximos” e que as “instituições que ensinam alemão no Brasil relatam como é importante que alunas e alunos do ensino médio continuem a ter a opção de aprender alemão na escola, além do inglês” (*id.*).

No entanto, não podemos esquecer que língua é política, portanto, não parecem ser de fato o plurilinguismo ou “deixar mais opções para os alunos” a base para a intervenção das embaixadas, mas sim de uma interferência visando a manutenção de um colonialismo eurocêntrico. A manifestação da concepção colonialista europeia pôde ser vista no discurso feito por Joseph Borrell, alto representante da União Europeia (UE) para os Negócios Estrangeiros e a Política de Segurança, em 13 de outubro de 2022, durante a inauguração de um novo programa acadêmico de diplomacia, no Colégio da Europa, em Bruges:

A Europa é um jardim. Construímos um jardim. É a melhor combinação de liberdade política, prosperidade econômica e coesão social que a humanidade já construiu (...) A maioria do resto do mundo é uma selva, e a selva pode invadir o jardim. Os jardineiros devem cuidar dele, mas não vão proteger o jardim construindo muros. Um pequeno jardim rodeado por muros altos para impedir a selva de entrar não é uma solução, porque a selva tem uma capacidade de crescimento forte e o muro nunca será alto o suficiente, [...] Os jardineiros devem ir à selva (...) Os europeus devem interagir muito mais com o resto do mundo, senão o resto do mundo invade-nos, de uma forma ou de outra (Carvalho, 2022).⁶

Falas como essa chamam a atenção para os reais intuitos por trás das pressões das embaixadas francesa, italiana e alemã que se uniram em prol de derrubar o espanhol obrigatório do Ensino Médio. Tampouco devemos enxergar o ensino de espanhol como algo neutro. A língua provém da Europa e há pressão de instituições espanholas para esta obrigatoriedade. Contudo, também destaco que o idioma é oficial nos países ao nosso redor, o que permite que o Brasil estabeleça uma relação com a América hispanofalante como um facilitador de comércio, desenvolvimento de estudos, tecnologia, relações políticas, culturais. Como professora, interessa-

⁶ Discurso original: “Europe is a garden. We have built a garden. Everything works. It is the best combination of political freedom, economic prosperity and social cohesion that the humankind has been able to build (...) The rest of the world – and you know this very well, Federica – is not exactly a garden. Most of the rest of the world is a jungle, and the jungle could invade the garden. The gardeners should take care of it, but they will not protect the garden by building walls. A nice small garden surrounded by high walls in order to prevent the jungle from coming in is not going to be a solution. Because the jungle has a strong growth capacity, and the wall will never be high enough in order to protect the garden. [...] The gardeners have to go to the jungle. Europeans have to be much more engaged with the rest of the world. Otherwise, the rest of the world will invade us, by different ways and means” (EEAS, 2022). Disponível em: <https://www.eeas.europa.eu/eeas/european-diplomatic-academy-opening-remarks-high-representative-josep-borrell-inauguration-pilot_en>. Acesso em 30 jul. 2024. Tradução disponível em: <<https://www.noticiasaoiminuto.com/pais/2093535/a-europa-e-um-jardim-o-resto-do-mundo-e-maioritariamente-uma-selva>>. Acesso em 29 jul. 2024.

me, principalmente, o direito linguístico, a construção da cidadania, o diálogo intercultural que se estabelece entre os países e entre as Universidades, o que contribui para a internacionalização de estudos acadêmicos.

A BBC News Brasil, em 25 de julho de 2024, na notícia “Por que ensino do Espanhol é deixado de lado no Brasil”, traz as vozes de Márcia Paraquett, professora aposentada da UFF e associada da UFBA, e de Mônica Nariño, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e criadora do Movimento Fica Espanhol, cuja página mencionei anteriormente ao tratar da Petição para a permanência da língua no ensino médio.

Figura 14 – Notícia Por que ensino do espanhol é deixado de lado no Brasil



Fonte: BBC News Brasil

Na matéria da BBC News, em entrevista, Paraquett afirma que, na época da Lei 11.161/2005, o interesse pelo espanhol aumentou imensamente e, infelizmente, agora a empolgação dos anos 2000 se dissipou. Nariño aponta que hoje, com a decisão tomada acerca da reforma do Ensino Médio, o Brasil perdeu força na integração regional.

Gabriel Correa, diretor de políticas públicas no Todos Pela Educação, afirma que a maioria dos estudantes escolhem o espanhol porque “não sabem nenhuma das línguas” (Tavares, 2024) e o espanhol acaba sendo mais “fácil”. Do outro lado, estão professores de espanhol que realmente olham para os alunos das escolas públicas e pensam na possibilidade de estes terem “alguma competitividade com seus pares que fazem intercâmbios e cursinhos, sabendo responder algumas questões. Tirar essa possibilidade, em sua visão, com a qual concordo, aumentaria a desigualdade” (*id.*). E esta poderá ser ainda mais palpável nos próximos anos, já que o MEC manterá o espanhol como opção para prova de língua estrangeira no Enem.

Não deveríamos punir os alunos do Ensino Médio que já enfrentam tanta desigualdade social com a diminuição das possibilidades de acesso à Universidade. A dita “facilidade” dos brasileiros em relação ao espanhol não deveria ser uma pauta para a retirada deste do currículo, mas poderíamos aproveitá-la para estimular o estudo da língua em seu contexto intercultural.

De acordo com o novo texto de 2024, “os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, *preferencialmente* o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (*ibid.*, grifo nosso).

Tramitou-se, em regime de urgência na Câmara, o projeto de lei 3849/2019, de autoria do deputado Felipe Carreras (PSB-PE), que pedia novamente a obrigatoriedade do espanhol. Mas este não saiu do lugar. Há uma batalha de interesses que rodeiam a questão, de acordo com o que se pode ver na última reportagem que trato neste trabalho, publicada na Carta Capital.

Figura 15 – Ensino de espanhol vira batalha de interesses no Brasil



Fonte: Carta Capital

Destaco, a partir desta reportagem, um pouco mais acerca da ação das entidades de professores. Associações de Linguística e Hispanistas, além de coletivos de defesa da educação, emitiram uma nota pública para contestar a decisão feita pela Câmara dos Deputados e ressaltam o papel do Brasil na América Latina, “levando em conta sua posição geopolítica no continente e, especificamente, sua liderança na economia, com relações comerciais que contribuem para o crescimento de diversos segmentos, como a indústria, o comércio, o turismo e o ramo de serviços” (Welle, 2024).

Quanto ao argumento apresentado para vetar o espanhol, como o de Mendonça Filho em entrevista à Deutsche Welle (DW) de que a aprendizagem de espanhol prejudicaria o português em função do “padrão de aprendizagem no final do ensino médio muito baixo, inclusive da língua

materna” (*id.*), a professora Nariño rebate que “na educação, quanto mais você lê, mais você melhora o aprendizado, independentemente do idioma” (Carta Capital, 2024). Para ela, a decisão contra o espanhol tem base política: há um medo da resistência.

A fala de Nariño sobre ler mais e a melhoria do aprendizado está de acordo com a visão de educação como prática de liberdade que vemos em Freire, o qual nos aponta que “[é] fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1999, p.47). Uma língua adicional não tem o poder de substituir ou atrapalhar a primeira língua, ao contrário, é capaz de enriquecê-la, trazer uma nova forma de ver o nosso próprio mundo. A sua falta, entretanto, pode influenciar para restringir a visão de mundo e o pensamento crítico. Por isso, é tão séria esta decisão.

Como repercussões na Educação Universitária, ressalto que, sendo o espanhol a língua escolhida pela maioria dos estudantes na hora de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o acesso desses alunos às Universidades será impactado, assim como haverá a consequente diminuição da procura pelos cursos de formação de professores de espanhol em programas de licenciatura e, por fim, “isso vai abrir uma porta para a precarização da nossa profissão” (Welle, 2024), afirma Danio Rebouças, diretor de divulgação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Ceará (Apeece) na reportagem.

Em função deste cenário desencorajador para o espanhol em âmbito nacional, a luta dos professores tende a buscar articulações nos estados brasileiros para que o ensino do idioma seja garantido por meio de legislações e emendas. O problema é que o espanhol sempre ficou nos documentos no lugar do *preferencialmente* e do *optativo*, pois nunca foi valorizado como o que realmente é: a quarta língua mais falada no mundo e uma porta de entrada para ingresso nas Universidades, para o contato com outros povos, culturas, economias, políticas; para a expansão de visões de mundo e acesso a outros olhares.

Relegar o espanhol é fechar as portas; colocar muros naquilo que nos aproxima enquanto latinos; é criar dissensões que nos enfraquecem enquanto povo; é aumentar o isolamento que sempre foi perceptível entre o Brasil e os outros países latino-americanos.

Como conclusão das discussões e votações, o PL 5230/2023 se transformou rapidamente na Lei ordinária 14945/2024, em 31 de julho de 2024, que institui, no Art. 35-D §3º, que “[os] currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, *preferencialmente* o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de

ensino” (Brasil, 2024, grifo nosso). Apesar do cenário, o espanhol voltou para o PNLD-EJA e Ensino Médio 2026-2029, o que é um pequeno avanço em relação ao que poderia ter sido feito.

Além disso, se esta decisão nos afasta dos outros países, também nos distancia do objetivo da internacionalização acadêmica, que podemos definir como o processo de integração do ensino superior entre países. Não há aqui uma inocência de pensar que há somente uma troca de saberes, pois as relações são primeiramente políticas e econômicas. Ao ensinar espanhol, não podemos fechar os olhos para esta dimensão, pois não estamos “só aprendendo espanhol”. Visamos, portanto, o desenvolvimento pessoal-acadêmico dos estudantes, a projeção da Universidade internacionalmente e a busca por tudo o que essas conexões possam trazer de benéfico. Tratarei mais acerca da Internacionalização no tópico 2.8.

1.3. Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Compreender como a educação online, a partir do contexto da pesquisa-formação na cibercultura, contribuiu para o letramento em espanhol para/com acadêmicos no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

Objetivos Específicos

- Elaborar um dispositivo pedagógico para o ensino de espanhol, fundamentado na metodologia da pesquisa-formação na cibercultura, que promovesse o uso acadêmico da língua visando à internacionalização das pesquisas.
- Interpretar a efetividade e as implicações do dispositivo pedagógico desenvolvido na prática de ensino-aprendizagem de espanhol com os docentes e estudantes-pesquisadores do GPDOC.
- Compreender os achados emergentes da pesquisa, considerando as narrativas, interações (síncronas e assíncronas) e produções geradas no ambiente de pesquisa online e híbrido.
- Criar indicadores para o ensino de espanhol para/com acadêmicos.

1.4. Organização da Dissertação

O primeiro capítulo deste trabalho compreende minha itinerância, errâncias, isto é, meu ponto de partida e o caminho até chegar ao Mestrado desde a escola e as escolhas feitas até a pós-graduação *stricto sensu*, na qual me encontro atualmente, incluindo um olhar político atual sobre a situação do espanhol no ensino médio, através de notícias recentes, e como isto influencia diretamente no acesso à universidade e nas oportunidades que nela surgem. Também abordo os objetivos desta pesquisa e o resumo de cada capítulo.

O capítulo dois, intitulado “*Fundamentos para caminhar: o guia teórico-metodológico da nossa jornada*” será aquele em que se trabalham os conceitos e teorias que embasaram a prática. Por isso, passo pela compreensão de ciência e sua relação com o pensamento complexo (Morin, 2005a, 2005b); explico acerca da pesquisa-formação na cibercultura, metodologia utilizada neste trabalho; cibercultura como área de conhecimento e campo de pesquisa; e Educação Online como um fenômeno da cibercultura. Além disso, mais voltada para a questão da língua, trato sobre o papel da Linguística Aplicada, letramentos; ensino de espanhol na cibercultura e o conceito de língua adicional. Diferencio brevemente língua para fins específicos e língua *Instrumental* e, por fim, discuto acerca da importância da internacionalização almejada pelos alunos e Programas de Pós-graduação (PPGs).

No terceiro capítulo “*El camino se hace al andar: a metodologia em ação*” apresento os *praticantes culturais* (Certeau, 1994), termo este utilizado para fazer referência aos sujeitos da pesquisa, pois são produtores de saberes, culturas e conhecimentos e não simples informantes dos quais coletamos dados sem implicação (Santos, 2019). Detalho também como se deu a Análise de Necessidades realizada antes de iniciar o dispositivo com os sujeitos, bem como os encontros síncronos e assíncronos, e o desenho didático do dispositivo composto pelos materiais, estratégias, sites e aplicativos utilizados para auxiliar nossa prática.

O quarto capítulo abordará as três *noções subsunçoras* depreendidas ao longo de nossa prática no dispositivo. Estas se referem às categorias que abrigarão “analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações [e lhes darão] uma feição mais organizada em termos de um corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de uma peça literária compreensível e heurísticamente rica” (Macedo, 2004, s/p.).

O último capítulo compreende minhas considerações acerca das descobertas alcançadas, compreensões sobre o trabalho realizado na colaboração entre pesquisadora e praticantes e, por último, indicadores de futuras investigações que possam ser realizadas. Avancemos, portanto, um passo rumo às teorias e metodologias que baseiam este trabalho.

2. FUNDAMENTOS PARA *CAMINAR*: O GUIA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA NOSSA JORNADA

*Vamos caminando
Vamos dibujando el camino*

Calle 13 – Latinoamérica

A escolha deste trecho de Latinoamérica do grupo portorriquenho *Calle 13* para iniciar este capítulo não é feita ao acaso. Ele me toca profundamente ao convidar-nos, em coro, quase ao final da canção, a seguir *caminando*, a *dibujar el camino*. Desenhar o caminho é um ato que se faz em movimento, enquanto estamos nele.

Por esta razão, este capítulo se constitui no próprio ato de traçar as estratégias e os contornos da nossa compreensão. É aqui que os fundamentos para caminhar se materializam em um guia teórico-metodológico, que longe de ser um roteiro fixo, funciona como uma bússola que se refina à medida que as ideias se entrelaçam e os métodos se revelam, permitindo-nos desbravar o desconhecido e construir conhecimento em meio às incertezas da jornada.

2.1. Ciência: um breve histórico

Antes de tratar acerca do que é ciência, é preciso entender que a ciência como conhecemos hoje sofreu mudanças ao longo do tempo. A ciência moderna emergiu na efervescência cultural da Renascença, na efervescência econômica, política e social do Ocidente europeu dos séculos XVI e XVII (Morin, 2005a). Com a Revolução Científica, ocorreram alterações na forma de tratar o conhecimento científico.

Antes disso, as explicações para conhecer/entender o mundo e seus fenômenos naturais se concentravam no campo da Filosofia. Nomes importantes que se podem mencionar são: Tales de Mileto, Pitágoras, Aristóteles, Sócrates, Platão. A Filosofia como campo do saber data de mais ou menos 600 a.C. e surge na Grécia.

Anterior à Filosofia, a explicação dos fenômenos se baseava nos mitos, narrativas baseadas em entidades e deuses para encontrar significados para a vida. Existem mitologias repassadas até hoje, como a grega, a romana, a egípcia, as de povos indígenas, as de povos africanos etc.

Antes do século XVI, o método, que estava baseado nas determinações da Igreja e unia fé e razão, era dedutivo, isto é, fazia-se do todo para a parte. A partir do estudo de algo maior chegava-se à conclusão para casos específicos. Com o Renascimento, abrem-se novos horizontes, mas há também o favorecimento ao ceticismo. Um nome importante desta época é Francis Bacon (1561 – 1626), que propôs a distinção entre fé e razão e, opondo-se ao método aristotélico de dedução, criou o método indutivo de investigação (Gadotti, 2003), que trabalha com o inverso: da observação de fenômenos particulares, é possível encontrar explicações mais gerais.

Outro cientista/filósofo importante do século XVI e XVII é René Descartes (1596 – 1650) e sua obra *O Discurso do Método* de 1637, na qual aponta os passos para o estudo e a pesquisa, propõe a matemática como modelo de ciência perfeita e a substituição da fé pela razão e pela ciência. É considerado o pai do racionalismo (Gadotti, 2003). O método cartesiano ainda hoje encontra lugar como fundamento para os estudos das ciências, principalmente as exatas. Os quatro grandes preceitos de seu método são:

O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros. E, o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir (Descartes, 1996, p.23).

A partir deste método somente se podia dizer que algo existia uma vez que pudesse ser provado. Entretanto, ao tratar de ciências humanas, sempre houve a problemática de tratar objetivamente o conhecimento, já que a subjetividade do sujeito é inerente à área. Edgar Morin (2005a) propõe uma reflexão crítica acerca da constituição da sociedade moderna, construída a partir do paradigma disjuntivo (conhecimento da realidade de forma fragmentária) e a produção de conhecimento através do pensamento complexo.

Apesar de ser inevitável o desenvolvimento acarretado pelas ciências ao longo dos anos, este trouxe malefícios como: o enclausuramento ou fragmentação do saber; grande desligamento das ciências da natureza das chamadas ciências do homem; a tendência à fragmentação, à disjunção, à esoterização do saber científico que traz, como consequência, o anonimato (o saber parece destinar-se a ser acumulado em bancos de dados e computado por

instâncias manipuladoras, principalmente, o Estado) e a produção do progresso científico de potencialidades tanto subjugadoras ou mortais quanto benéficas (Morin, 2005a). Desta forma há o:

- progresso inédito dos conhecimentos científicos, paralelo ao progresso múltiplo da ignorância;
- progresso dos aspectos benéficos da ciência, paralelo ao progresso de seus aspectos nocivos ou mortíferos;
- progresso ampliado dos poderes da ciência, paralelo à impotência ampliada dos cientistas a respeito desses mesmos poderes (Morin, 2005a, p.18).

Assim, o desenvolvimento da ciência caminhou lado a lado com aspectos menos desejáveis como a fragmentação do saber e o crescimento da ignorância. Por isso, veremos a seguir mais sobre o pensamento complexo e como este pode nos ajudar a pensar ciência e os fenômenos que se apresentam.

2.1.1. Ciência objetiva? Entra o pensamento complexo!

Durante muito tempo, a ciência se identificava com a ideia de verdade e parecia o único lugar da certeza em oposição aos mitos, à filosofia, às crenças religiosas, ao senso comum, a tudo que é inerente ao sujeito; já que ao contrário de todos os outros casos, baseava-se em verificações, em dados considerados objetivos.

Morin (2005a), entretanto, discute inclusive a ideia de objetividade já que a ciência “está no âmago da sociedade” e, ao mesmo tempo, a sociedade é inseparável dela. Além disso, “(...) o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autorreflexiva em seu conhecimento dos objetos” (Morin, 2005a, p.29-30).

Enquanto a ciência ocidental se baseou na eliminação positivista do sujeito, já que este é considerado perturbação ou ruído – e Descartes foi o primeiro a fazer surgir essa dualidade sujeito *versus* objeto na ciência –, o sujeito cria sua revanche na moral, na metafísica e na ideologia. Entretanto, sujeito e objeto separados são conceitos insuficientes pois são constitutivos um do outro (Morin, 2005b).

Por isso, a própria pergunta “O que é ciência?”, para o autor, não possui uma resposta científica, uma vez que, de acordo com a epistemologia anglo-saxônica, é científico o que é reconhecido assim pela maioria dos cientistas. Portanto, “não existe nenhum método objetivo para considerar ciência objeto de ciência, e o cientista, sujeito” (Morin, 2005a, p.119).

Se nem a própria definição de ciência é totalmente objetiva, mas é determinada pelas subjetividades daquelas(es) que a pensam, como fazer ciência eliminando a subjetividade? A resposta é que não há como, pois não existem fatos puros, portanto, o que fazemos são recortes, selecionamos subjetivamente, da realidade. Tampouco, o conhecimento é puro, mas depende tanto de instrumentos e ferramentas materiais, quanto de instrumentos mentais, os conceitos. A teoria científica é uma atividade organizadora da mente que implanta as observações e o diálogo com o mundo dos fenômenos (Morin, 2005a, p.43). Portanto, não podemos eliminar a subjetividade do fazer científico, ainda que muitos se proponham a isso.

Deste modo, a resposta está em pensar o princípio da complexidade, pois a ciência é histórica, sociológica e, eticamente, complexa. Assim,

[...] [a] ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade. É dessa complexidade que se afastam os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos clássicos do pensamento. Fechados em e por sua disciplina, eles se trancafiam em seu saber parcial, sem duvidar de que só o podem justificar pela ideia geral a mais abstrata, aquela de que é preciso desconfiar das ideias gerais! (Morin, 2005a, p.9)

A complexidade está em romper com a separação entre ciência e filosofia, em uma reforma do pensamento, em revolucionar as estruturas do próprio pensamento para torná-lo complexo. Sobre esta complexidade, veremos mais a seguir.

2.1.2. A complexidade

A complexidade surge no campo da filosofia na dialética hegeliana e introduz a contradição e a transformação no coração da identidade. Na ciência, ainda sem nome, aparece na microfísica e na macrofísica (Morin, 2005b). O princípio de complexidade, apresentado por Morin (2005a, 2005b), está baseado na necessidade de distinguir e de analisar. Busca relacionar objeto e ambiente, coisa observada e observador sem sacrificar o todo à parte ou a parte ao todo. Também é dialógico e, por esta razão, ordem, desordem e organização não se opõem, mas podem coexistir nos fenômenos físicos, biológicos e humanos.

Segundo o autor, os princípios ocultos da redução-disjunção contribuíram com a investigação na ciência clássica, mas são os mesmos que nos cegam para a natureza social e política da ciência, para a natureza física, que também é biológica, social, cultural e histórica

em todos os fenômenos humanos. Estes princípios estabeleceram e ainda mantêm esta grande disjunção natureza-cultura, objeto-sujeito. Por isso, faz-se necessária a comunicação entre objetos e sujeitos que concebem esses objetos. O que se pretende é firmar uma relação entre ciências naturais e ciências humanas, sem reduzir umas às outras.

O pensamento complexo, portanto, contrapõe-se ao pensamento simplificador que mutila ao invés de exprimir as realidades ou os fenômenos sobre os quais aborda (Morin, 2005b, p.5). Entretanto, dois enganos circundam o pensamento complexo: crer que a complexidade exclui a simplicidade e confundir complexidade e completude.

Não podemos confundir simplicidade com *simplificação*. O pensamento complexo surge na falha do pensamento *simplificador*, mas integra aquilo que põe ordem, clareza e distinção precisa ao conhecimento. O pensamento simplificador dissolve a complexidade do real, enquanto “o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e [...] ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade” (Morin, 2005b, p.6).

Acerca da confusão complexidade e completude, o pensamento complexo aspira a um saber não fragmentado e, devido a isso, critica o pensamento disjuntivo, isto é, fragmentador, característico da simplificação. Ao mesmo tempo, busca o conhecimento multidimensional e articulações entre os campos disciplinares, mas sabe que o conhecimento completo é um objetivo impossível de ser alcançado. O pensamento complexo implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas então o que é a complexidade? Segundo Morin (2005b):

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (Morin, 2005b, p.13).

É, portanto, um fenômeno que integra em seu seio as incertezas, o acaso, a ambiguidade, as contradições, as interações, a ordem, mas também a desordem; tudo isso faz parte do mundo que compomos e que buscamos analisar. Isto mostra para nós, professores, que precisamos estar em sintonia com nosso tempo, nossa realidade sem nos limitarmos a um pensamento simplificador, redutivo ou disjuntivo.

Segundo Morin (2005b), são três os princípios para pensar a complexidade: (i) *o princípio dialógico*, que defende a utilização de duas lógicas contraditórias para a explicação de algo, como ordem e desordem; (ii) *o princípio da recursão organizacional*, que se baseia no processo recursivo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que os produz, como, por exemplo, a sociedade que é resultado das interações dos indivíduos, mas ao mesmo tempo retroage sobre os indivíduos e os produz; e, por último, (iii) *o princípio hologramático*, que nos mostra acerca de que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte, isto é, a ilusão de acreditar na fragmentação como se a menor parte de algo não contivesse a maior e vice-versa (Morin, 2005b, p.73-74).

Por isso, não temos de um lado a ordem ou a desordem, mas ordem e desordem coexistindo nos fenômenos; a ideia linear de causa/efeito dá lugar a um ciclo autoconstitutivo, autoorganizador e autoprodutor em que somos ao mesmo tempo produtos e produtores; e as partes se voltam para o todo assim como o todo se volta para as partes. Pensar de forma complexa é importante, portanto, para evitar os caminhos simplificadores e reducionistas, para não cair na dualidade cartesiana e eliminar os sujeitos do objeto pesquisado.

A seguir, veremos um pouco mais sobre a metodologia de pesquisa utilizada: a pesquisa-formação na cibercultura, que se conecta a este pensamento complexo do qual trato.

2.2. A pesquisa-formação na cibercultura

O interesse por conciliar pesquisa e experiências de formação aparece na segunda metade do século XX. Época em que surgem na educação métodos de pesquisa que consideram os sujeitos da pesquisa, suas intervenções e a articulação com eles (Maddalena, 2018), como a pesquisa-ação, pesquisa-colaborativa, pesquisa participante ou participativa, pesquisa coletiva. Estes não visam reduzir os sujeitos da pesquisa a um mero objeto a ser analisado, mas produzem um olhar comprometido com as pessoas que integram a pesquisa.

O método da pesquisa-formação traz como grandes referências autores da pesquisa-ação, como António Nóvoa, René-Barbier e na pesquisa-formação Roberto Sidney Macedo e Marie-Christine Josso; incluímos aqui também Edméa Santos, que amplia o conceito ao conectar a pesquisa-formação à cibercultura em que estamos inseridos. Por esta razão, além de abarcar o processo de formação e a prática do professor-pesquisador, localiza-o num cenário específico da cibercultura sobre a qual tratarei no tópico seguinte.

Bebemos da água da pesquisa-ação ao entender que esta não pode existir sem participação coletiva e que o pesquisador está implicado em sua investigação, já que:

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, "actantes" na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional (Barbier, 2004, p.70-71).

Estamos, portanto, envolvidos na experiência da pesquisa, mas devemos ter o cuidado de não estar “sobreimplicados” (Macedo, 2020), correndo o risco de sermos reducionistas em nosso trabalho. A pesquisa-formação, todavia, vai mais além e pensa a formação. Neste método, o professor é objeto e sujeito da formação, o que satisfaz o princípio de dialogicidade do pensamento complexo, pois permite o vínculo entre elementos considerados antagônicos, mas que se complementam e, são, desta maneira, inseparáveis, o que ultrapassa o reducionismo.

Reduzir a pesquisa a modelos cartesianos restritivos não satisfaz o problema desta investigação. Segundo Morin (2005a), “a zona cega da ciência [é] que acredita ser a teoria reflexo do real” (Morin, 2005a, p.22). Não podemos pensar o conhecimento de modo fragmentado, focado em apenas uma parte, pois desta forma, hierarquizamos o conhecimento e reduzimos a compreensão do todo. Para nos aproximarmos da realidade, que é complexa, precisamos olhar a relação das partes com as outras partes, como o todo interage com a parte e como a parte interage com o todo. Assim, extrapolamos as barreiras da lógica disciplinar, “aprendemos nas fronteiras” (Macedo, 2020).

A ciência que, como pesquisadora almejo participar, busca a perspectiva contra-hegemônica, na qual o conhecimento se produz a partir do olhar de que o afastamento total da pesquisa é impossível. O tema que abordo e sua proposta vinculam-se a minhas implicações, porém é necessário certo distanciamento e “clareza dos nossos necessários vínculos com a construção formacional do conhecimento para evitar sermos tomados de uma forma reducionista por nossas *sobreimplicações*” (Macedo, 2020, p.33). Assim, o(a) pesquisador(a) deve estar implicado(a) com sua pesquisa, mas precisa cuidar-se para não se sobreimplicar de forma a prejudicá-la.

Na pesquisa-formação aprendemos e nos formamos enquanto pesquisamos. Os participantes da pesquisa, por sua vez, não são meros produtores de dados, mas sim *praticantes culturais* (Certeau, 1994) com seus próprios etnométodos, ou seja, seus jeitos de *fazerpensar*. A pesquisa-formação surge da necessidade de incluir as práticas formativas na pesquisa. Nos encontros formacionais estamos ali para

[...] em compreendendo bem para fazer bem, responsabilmente aprofundar, experimentar, experienciar e, e com autorização, inventar um método, por que pesquisar é sempre um desafio, uma aventura pensada e valorada, uma experiência de *autorização curricular-formativa* de alta complexidade (Macedo, 2020, p.14, grifo do autor).

Esta aventura pensada é a pesquisa-formação. António Nóvoa em “Prefácio” do livro de Josso (2004) expressa que “todo o conhecimento é autoconhecimento. Toda formação é autoformação” (Nóvoa, 2004, p.16), o que significa que, ao tratar de minhas experiências e daquelas vivenciadas pelos praticantes, estou me formando ao mesmo tempo em que formo a outros(as). O autor ainda expressa que o *formador forma-se a si próprio* a partir de quatro esferas: (i) a autoformação que se dá a partir da reflexão sobre nossos percursos pessoais e profissionais; (ii) a heteroformação que ocorre na relação com os outros, na aprendizagem mescla consciência, sentimentos e emoções; (iii) através das coisas, isto é, os saberes, as técnicas, as culturas, as artes, as tecnologias; e (iv) a ecoformação, nossa compreensão crítica de mundo.

Formar-se, para Marie-Christine Josso é “integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros” (Josso, 2004, p.39), a saber o psicológico, psicossociológico, o sociológico, econômico, político e cultural em que as histórias de vida ocorrem. Assim, o que torna uma experiência formadora é:

[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (Josso, 2004, p.39).

Esta metodologia contempla o olhar e pensamento complexo do qual trato anteriormente, pois não separa sujeito de objeto como os métodos cartesianos. Pesquisa-formação, deste modo, compreende “uma concepção da atividade de pesquisa [...] na qual cada etapa [...] é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p.113).

Ao optar pela ciberpesquisa-formação, assumimos um desafio, pois a cibercultura se articula nos *espaçostempos* das redes, do movimento *cidadeciberespaço*, consequentemente da mobilidade ubíqua de nossos dispositivos móveis, além das experiências com hipertextos e hipermídias que nos atravessam na sociedade em que vivemos, que criam novos caminhos, formas de fazer e de interagir e que, além disso, modificam nossas práticas e nos modificam

como sujeitos quer pesquisadores, quer praticantes. Estamos todos imbricados no processo de nos formar na cibercultura.

A cibercultura, juntamente com a educação online, não podem ser entendidas como fenômenos lineares, dados ou estáticos, mas como *constructos* (Macedo, 2020) – cambiantes, vivos, que seguem dando-se e transformando-se. Para isso, “a objetividade científica deve se comunicar com a subjetividade dos sujeitos tecendo assim uma relação comunicacional entre produto-processo-produtor” (Santos, 2019, p.99-100). Dessa forma, é preciso deixar claro que a objetividade pura sem influência da(s) subjetividade(s) é uma ilusão e uma simplificação do pensamento científico. Entraremos em mais detalhes acerca da cibercultura no tópico a seguir.

2.2.1. Cibercultura: uma opção política

Cibercultura, muitas vezes, referida por outros pesquisadores como *cultura digital*, está para além de cultura(s). É um campo da ciência, uma área do conhecimento na qual teóricos fundamentam seus estudos. Utilizar outro termo é, de certa forma, negar os conhecimentos consolidados na área, por isso, desde já marco minha fala a partir da *Cibercultura*.

O termo surge na década de 80 cunhado por Pierre Lévy, filósofo francês, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação, na mesma época em que Willian Gibson propõe o *ciberespaço*. Neste trabalho, não objetivamos fazer um histórico extremamente detalhado da evolução da palavra cibercultura, mas sim, entender referências importantes para pensar este fenômeno. Para isso, tomaremos como base Pierre Lévy (1999), André Lemos (2015) e Edméa Santos (2019; 2005).

A obra *Cibercultura* de Pierre Lévy é uma das grandes referências acerca do tema e se mostra bastante visionária e atual. O autor já em sua introdução define tanto *ciberespaço* como *cibercultura*. A partir da criação do ciberespaço, também mencionado como *rede*, surge a cultura em que estamos cada dia mais imersos. Não é à toa que o autor utiliza metáforas como *oceano*, *dilúvio(s)*; porque as informações a partir da Internet possuem infinita potencialidade.

Cibercultura, para o autor, é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p.17). Este ciberespaço, por sua vez, se refere à “infraestrutura material da comunicação digital” bem como ao “universo oceânico de informações que ela abriga” e aos “seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (*ibid.*). Desta forma, engloba a parte técnica, informacional e humana.

Santos (2019) atualiza o termo e define cibercultura como “a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades” (Santos, 2019, p.22). Vivemos esta cultura, inserimo-nos nela, e, muitas vezes, também somos excluídos dela, já que nela se reproduzem e propagam as desigualdades sociais. Tratamos de ciberespaço, pois é o que nos possibilita o acesso e trocas através da Internet. Falamos acerca de cidades porque estamos em constante movimento por elas, nos espaços físicos, interagindo nela sem *deslogar* do ciberespaço. Através de nossos celulares, temos o que Lucia Santaella (2010) chama de ubiquidade, isto é, “a coincidência entre deslocamento e comunicação, pois o usuário comunica-se durante seu deslocamento” (Santaella, 2010, p.17). Mas foram muitas décadas até chegarmos a este momento.

De acordo com Lévy (1999), os primeiros computadores surgem na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945 e tiveram uso militar por muitos anos. O uso civil se difundiu nos anos 60. Os computadores eram grandes máquinas de calcular, isoladas em salas refrigeradas, alimentadas com cartões perfurados. O desenvolvimento e comercialização do microprocessador, nos anos 70, pode ter sido uma “virada fundamental” tanto econômica quanto social, pois inicia-se uma nova fase de automação da produção industrial e de setores terciários, além da busca sistemática por ganhos de produtividade através do uso de aparelhos eletrônicos; tendência que segue até hoje. Deste modo, o computador passa do uso militar à indústria – robótica, maquinário industrial com controles digitais – e a empresas como bancos, seguradoras.

Em contrapartida, na Califórnia, Estados Unidos, ocorre um movimento social de “contracultura” e inventa o *personal computer* (PC). Desde esse momento,

[...] o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos (Lévy, 1999, p.31-32).

Segundo André Lemos (2015), a cibercultura nasce com o surgimento da microinformática na metade dos anos 70. E o que marca esse nascimento é, para além do potencial das novas tecnologias, esse fenômeno de contracultura americana que tinha como lema “*computer to the people*” (computadores para o povo).

Os anos 80 anunciam a chegada da multimídia. A informática se funde pouco a pouco com as telecomunicações, editoração, cinema, televisão. A digitalização penetra a produção e

gravação de músicas. É também nessa época que acontece a invasão dos videogames, surgem interfaces gráficas e sensório-motoras e os hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM). Ao final dos anos 80 e início dos 90, o número de pessoas e computadores conectados à inter-rede cresce de forma exponencial. As tecnologias digitais surgem como a infraestrutura do ciberespaço.

Lemos (2015) nos faz uma linha do tempo histórica, mostrando que nada surge “do nada”, tudo passa por processos até chegar a um nível apropriado de desenvolvimento. A condição técnica que gera a cibercultura resulta do progresso da matemática e das ciências a partir do meado do século XVII e a formação da microinformática se dá em função dos domínios científicos que se desenvolvem a partir dos anos 1940, como:

a cibernética (1948), a inteligência artificial (1956), a teoria da auto-organização e de sistemas (dos anos 1960), a tecnologia de comunicação de massa (rádio, televisão e telefone) e a telemática (1950). Os primeiros passos no tratamento automático da informação foram dados entre 1940 e 1960. Aqui os princípios essenciais e as inovações estratégicas são influenciados fortemente pela cibernética. O segundo, de 1960 a 1970, caracteriza-se por sistemas centralizados ligados às universidades e à pesquisa militar (os minicomputadores), e o terceiro, de 1970 aos nossos dias, com o surgimento dos microcomputadores e das redes telemáticas. [...] [uma quarta fase...] aparece na metade dos anos 1980, caracterizada pela popularização do ciberespaço e sua inserção na cultura contemporânea. Se a terceira fase foi a do computador pessoal (PC), a década de 1990 (e o século XXI que se aproxima) é a fase do computador conectado (CC) (Lemos, 2015, p.120).

Assim, entendemos que a cibercultura nasce porque os computadores saem do meio militar e chegam a nós. Mas também por uma série de desenvolvimentos que ocorrem na ciência, na matemática, nas tecnologias analógicas. Tudo isto estará diretamente associado para “tornar o computador mais amigável” (Lemos, 2015, p.121) desde 1940 e gerar a condição técnica que viabiliza o que hoje entendemos como cibercultura.

Edméa Santos (2019), ao tratar acerca dos estágios da World Wide Web, mostra-nos que em meados dos anos 90, o ciberespaço em sua fase web 1.0, possuía uma conexão limitada fisicamente ao computador e à linha fixa telefônica, de rádio ou banda larga, por isso os corpos ficavam restritos ao *desktop*. Os sites eram repositórios de conteúdos criados por especialistas em informática. O usuário para produzir estes conteúdos e interfaces deveria ter conhecimentos da linguagem HTML, isto significa que pessoas sem conhecimentos de programação estavam condicionadas a usos reduzidos de navegação nos “mares já produzidos”, consumindo o que já estava produzido com pouquíssima interatividade.

O ciberespaço evolui para a *web 2.0*, termo que surge em 2004, atribuído à empresa californiana O'Reilly Media, fundada em 1978 pelo irlandês Tim O'Reilly. Esta fase é “resultado da interseção de mudanças tecnológicas, econômicas e sociais” (Santos, 2019, p.28).

A partir deste segundo período, ocorre uma evolução das interfaces da internet e surge o fenômeno dos blogs e das redes sociais, como *Orkut*, *Facebook*, *Youtube*, *Twitter* – atualmente *X* –, Wikipédia etc., que geram um movimento mais autoral e participativo no ciberespaço por internautas “comuns”, já que, na web 2.0, a internet não separa o compartilhamento do cidadão comum.

Lembro-me, claramente, do *Blogspot* que era (e é, pois, ainda existe), uma plataforma que me permitiu criar meu blog ativo até hoje, mas que nasceu em maio de 2007, enquanto minhas amigas ao meu redor publicavam suas fotos no *Flogão* e interagiam com comentários repletos de gírias “internetescas”. Tudo feito com nenhum conhecimento de programação, mas com conhecimentos básicos de informática que adquiríamos na escola.

Lucia Santaella (2010), ao observar o contexto, escreve sobre um futuro próximo no qual percebia uma *web 3.0* batendo à porta e prediz muito do que, na realidade, concretizou-se. A *web 3.0* é vista pela autora como “a era dos terabytes e petabytes, [d]a computação em nuvem, a era da conexão onipresente e da mobilidade contínua, a computação ubíqua, pervasiva, sensiente, tudo isso caminhando para uma dinâmica de finíssima hibridização e de convergência total” (Santaella, 2010, p.72). É também a “web semântica aliada à inteligência artificial” (*ibid.*), em que a internet passa a ser um mundo de dados que podem ser filtrados, interpretados para produzir respostas concretas. As páginas são lidas por pessoas, mas também por máquinas.

Ademais permite o uso de gráficos animados, áudios e vídeos de alta definição, 3D, tudo feito diretamente pelo browser. Os motores de busca são outra marca dessa fase, na qual Stephen Wolfram, cientista britânico, foi um dos pioneiros ao criar o *Wolfram Alpha* em 2009. Também com a “computação em nuvem”, o computador passa a ser a plataforma de acesso às aplicações e já que os softwares usados estão na própria internet, torna-se possível acessá-los de qualquer lugar com a conexão oferecida pelo celular.

Fazendo uma divisão didática, em entrevista, Santaella (Baptista; Fusado, 2017) nomeia as webs como: 1.0: a era do acesso; 2.0: a era da conexão contínua, pela explosão das redes sociais, incrementadas pelos dispositivos móveis; 3.0, a web semântica. Hoje já se fala em web 4.0 e até mesmo 5.0, mas algo que não podemos perder de vista é que os fenômenos da web não são tão bem delimitados, o que significa é que um movimento não necessariamente acaba para que outro comece. Como exemplo, podemos pensar as redes sociais que, apesar de serem características da *web 2.0*, trazem dentro de si a *web 4.0*, a web dos algoritmos, responsáveis por rastrear os dados que produzimos, por aprender com eles e sugerir novos conteúdos através dessa leitura.

A *web 4.0* se refere, portanto, às novas emergências, como big data, computação em nuvem, internet das coisas ou comunicação máquina-máquina, robótica evolutiva, cidades inteligentes, inteligência artificial (Santaella, 2024), cuja polêmica e curiosidade caminham lado a lado.

Para que se note ainda mais como os fenômenos tecnológicos se entrecruzam, foi a máquina de Turing, criada em 1936 por Alan Turin, matemático e cientista da computação britânico, que formou a estrutura básica para fundamentar a ciência da computação moderna e a computabilidade. Além disso, o teste de Turing, criado em 1950, é usado até hoje para entender o quanto a inteligência artificial (IA) tem se desenvolvido em comparação aos seres humanos, mas foi só em 2014 que a máquina conseguiu superar as respostas humanas. Por isso, ainda que a IA já estivesse presente em outras *webs* de forma mais superficial, parece ter sido em 2023 o grande boom da IA generativa⁷ no Brasil.

A seguir, trato acerca de Educação online como fenômeno da cibercultura, fundamental para nossa prática em sala de aula, como professoras e professores e, de igual forma, para esta pesquisa.

2.3. Educação online como fenômeno da cibercultura: nem EAD nem ensino remoto

O construto teórico da Educação Online (EOL), cunhado por Santos (2005; 2019; 2021; 2022), bem como as contribuições de Pimentel e Carvalho (2020) e Amaral (2024), fornecem a sustentação para esta seção. Embora as modalidades de Educação a Distância (EAD), Ensino Remoto e Educação Online (EOL) sejam frequentemente utilizadas como sinônimos, a proposta aqui é justamente demarcar as suas particularidades.

A educação a distância é reconhecidamente uma modalidade de educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) que, entretanto, sofre críticas há muitos anos por estar associada a uma “abordagem instrucionista-massiva” (Pimentel; Carvalho, 2020). A EAD se caracteriza por “promove[r] situações de aprendizagem em que professores e estudantes não compartilham os mesmos espaços e tempos curriculares” (Santos, 2005, p.20), isto é, a comunicação é feita de forma totalmente assíncrona e utiliza de “recursos tecnológicos que ajam como interfaces mediadoras na relação professor/estudante/conhecimento” (*id.*).

⁷ A Inteligência Artificial Generativa é aquela capaz de *gerar* novos conteúdos, como imagens, músicas, textos, entre outros, por meio de comandos, chamados prompts. Quanto mais específico for o *prompt*, melhor será a sua resposta. Além disso, são capazes de aprender padrões de comportamento a partir de uma base de dados existente.

É muito comum que os conteúdos sejam difundidos através de plataformas digitais, usadas como repositórios de conteúdos, leituras, para correção de tarefas ou recomendação de novos conteúdos. O aluno, por sua vez, estuda os conteúdos sozinho (autoaprendizagem, autoestudo), não exatamente em “seu próprio ritmo”, mas no ritmo que lhe é apresentado como requisito a ser cumprido.

O Ensino Remoto, por sua vez, constitui-se de uma modalidade de ensino síncrona, isto é, em que os indivíduos se conectam ao mesmo tempo através de uma plataforma, como *Zoom Meeting*, *Google Meets*, *Microsoft Teams* etc., na qual além da videoconferência, é possível utilizar ainda outras interfaces acopladas, como: chat, projeção de conteúdos em áudio, vídeos, imagens, fazer anotações digitais, uso de filtros, fundos virtuais.

Apesar de não ter surgido durante a pandemia de Covid-19, visto que interfaces como Skype já eram utilizadas por professores no mundo para dar suas aulas remotas desde 2003, não podemos negar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) ganhou força em 2020 diante da emergência que parou o mundo. Em março de 2020, o contexto educativo brasileiro precisou mudar radicalmente e obrigou todos ao distanciamento social e a uma reformulação da forma de trabalhar e estudar.

Suspenderam-se as aulas presenciais e aplicaram-se medidas em caráter de urgência para dar continuidade às atividades escolares. Estas soluções funcionaram como temporárias, mas, em função do próprio momento atípico, não foram bem estruturadas e/ou regulamentadas. Todos – professores, alunos e gestores – tiveram que adaptar em caráter emergencial suas práticas e seus conteúdos para aulas remotas.

O Ensino Remoto rapidamente “substituiu” o presencial, mas sem preparo, as aulas só foram transferidas para o modelo. De acordo com Amaral (2024), o ERE aumentou exponencialmente e deixou pelo caminho conflitos políticos, sociais, econômicos, trabalhistas, familiares etc. As dificuldades tinham a ver com a falta de infraestrutura tecnológica das instituições, das casas, de preparo dos professores para a docência em ambiências online. O Ensino Remoto expôs a “desigualdade de acesso às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos necessários à plena participação dos estudantes, na cibercultura, acentuando a exclusão social” (Amaral, 2024, p.109).

Neste quadro, estava um grande número de professores que se sentia despreparado para fazê-lo, já que boa parte de nós não possuía sequer conhecimento do uso das interfaces que passamos a utilizar e, por outro lado, muitos alunos que não possuíam uma boa conexão com a internet. Isto tornou o ensino remoto, em alguns contextos, inviável. Entretanto, com todas estas

complicações, os professores se adaptaram com os recursos que tinham e buscaram outros para aprender a atuar a distância. Amaral (2024) nos aponta algumas dessas estratégias:

- Participação em cursos de formação e capacitação oferecidos por suas instituições, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades, incluindo a criação de conteúdo educacional online, a gravação de vídeos e a edição de áudio e vídeo;
- Compartilhamento de materiais e experiências no processo de ‘aprenderensinar’, de forma colaborativa, tendo em vista a promoção da aprendizagem profunda e do pensamento crítico;
- Aprendizagem autônoma, experiencial (‘aprenderfazendo’), por conta própria, vivenciando situações que façam sentido, articuladas à realidade;
- Flexibilização das atividades em relação a prazos, horários e modelos de avaliação, dadas as condições específicas impostas pela pandemia;
- Uso de dispositivos digitais como Moodle, Canvas, WhatsApp, Google Meet, Zoom e Microsoft Teams, entre outras, por meio de tutoriais ou outros recursos que auxiliem os professores a realizar atividades em grupo e a disponibilizar materiais online;
- Envolvimento dos estudantes em atividades on-line, incluindo discussões em grupo e trabalhos em equipe e feedback individualizado;
- Acesso à informação necessária para que os estudantes possam acompanhar e participar dos estudos;
- Colaboração com outros professores: a pandemia também incentivou a colaboração entre professores universitários, incluindo o compartilhamento de materiais e a criação de recursos de ensino conjuntos (Amaral, 2024, p.110).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, pudemos nos desenvolver e nos capacitar, mesmo em meio a um volume de trabalho excessivo como se deu em meio à pandemia; aprender a utilizar interfaces totalmente novas e a trabalhar de forma diferente à feita antes. A pandemia foi uma prova de fogo que nos forjou – a quem se permitiu – para atuar em contextos jamais imaginados.

O Ensino Remoto, entretanto, sofreu – e sofre ainda – diversas críticas que, em acordo com Santos (2022), dão-se por este ensino subutilizar o ciberespaço como “lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e matérias de estudo da disciplina”, onde “ninguém conversa com ninguém fora da hora marcada” e que, ao mesmo tempo, a modalidade pode ser para o bem ao “permit[ir] encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares [que] emergem em alguns espaços”, mas também contribuir para o “mal” ao “repet[ir] modelos massivos e subutiliza[r] os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos” (Santos, 2022, p.67-68).

Assim, o ERE que surgiu durante a pandemia se deu em meio a um processo de constantes desafios e adaptação dentro de um contexto totalmente atípico. Mas não deveríamos esperar uma nova situação-limite nos alcançar desprevenidos, mas refletir sobre o que fizemos e precisamos melhorar para nos desenvolvermos na educação.

Com a redução dos casos de Covid-19, a demanda pelo Ensino Híbrido aumentou. A experiência do online permanece, mas articulam-se espaços, tempos e pedagogias do presencial. Santos (2021) categoriza o ensino híbrido discutido e praticado em três categorias: (i) ensino híbrido com tecnologia educacional; (ii) ensino híbrido com metodologias ativas e (iii) ensino híbrido com e na cibercultura.

O ensino híbrido com tecnologia educacional é aquele que utiliza tecnologias para conectar o ensino presencial com o online, transmitindo aulas e atividades para alunos fora da sala de aula. Está enfocado na transposição de conteúdos e práticas presenciais para o ambiente digital, muitas vezes, através de transmissões ao vivo. Questiona-se a inovação dessas práticas e a inclusão de alunos sem acesso digital, que podem receber materiais impressos.

Já o ensino híbrido com metodologias ativas se baseia em “metodologias ativas” que se centram no aluno. Cabe aos docentes a criação de atividades e roteiros personalizados em diferentes espaços e tempo. A crítica a essa categoria está em que o centro deveriam ser as redes que se constroem na relação professor/aluno/conhecimentos/coisas. Critica-se também a utilização do digital como mero repositório de conteúdos.

Por último, o ensino híbrido com e na cibercultura: aqui está a categoria defendida por Santos (2021) e por nós, integrantes do GPDOC, já que esta seria a Educação Online. Neste caso, busca-se a cocriação dos currículos em rede, integram-se os ensinoss presencial e online, com protagonismo de docentes e discentes juntos. Defendemos também a autonomia do aluno e a mediação docente integrada, valorizando a interatividade e a colaboração em rede. Nesta categoria, a mediação todos-todos é valorizada e não somente a do professor, mas também com os artefatos curriculares e as coisas. Assim, resumidamente, podemos observar estas informações em uma tabela:

Quadro 01 – Modalidades do Ensino Híbrido

Característica	Ensino Híbrido		
	com Tecnologia Educacional	com Metodologias Ativas	com e na Ciberultura
Foco Principal	Transmissão de conteúdo e transposição de atividades presenciais para o online.	Personalização e atividades centradas no aluno.	Cocriação de currículos e interatividade em rede, materializa-se na Educação Online.
Uso da Tecnologia	Transmissão de aulas ao vivo, materiais impressos para quem não tem acesso à internet.	Repositório de conteúdo, ferramentas para atividades personalizadas.	Integração total de interfaces e plataformas online para interatividade e cocriação.
Papel do Aluno	Recebe conteúdo e atividades, participa de lives.	Realiza atividades personalizadas, trabalha em grupos.	Protagonista junto com o professor na criação e interação, autonomia na aprendizagem.
Papel do Professor	Transmite aulas, supervisiona atividades.	Cria roteiros e atividades personalizadas, facilita o aprendizado.	Mediador ativo, promove a colaboração e interatividade em rede.
Interação	Interação limitada à transmissão e perguntas pontuais.	Interação em grupos e atividades personalizadas.	<i>Interatividade</i> constante e colaborativa em rede, mediação todos-todos.
Críticas Principais	Falta de inovação, exclusão de alunos sem acesso à internet.	Centralidade no aluno, visão limitada do uso da tecnologia.	Rejeita a centralidade no aluno e o ensino personalizado, valorizando a interatividade em rede e a mediação compartilhada.

Fonte: elaborada pela autora (2025) baseada em Santos, 2021.

Assim, a Educação Online já é em potência uma educação híbrida com e na ciberultura, mas não é uma mistura, mas sim “permite brincar e fazer convergir espaços, tempos e pedagogias” (Santos, 2021, p.2), isto é, cocriar de forma inteligente e interativa. Esta modalidade tampouco é sinônimo ou uma evolução da EAD, é preciso desambiguar o termo. A EOL é um fenômeno da ciberultura, mas, apesar do que o nome sugere, não precisa estar presa ao online, mas pode potencializar o ensino presencial, a distância ou híbrido, conforme expressa Santos (2019):

A educação *online* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, ou a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda situações híbridas, nas quais os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas (Santos, 2019, p.90).

Assim, a educação online traz o melhor dos mundos, já que o que caracteriza esta modalidade é a interatividade, a autoria, o diálogo, a colaboração. Apesar de distantes geograficamente, há compartilhamento entre os sujeitos, uso de AVAs (Ambientes Virtuais de

Aprendizagem) em vez de meras plataformas para depósito de conteúdos. As plataformas tornam-se AVAs quando habitadas, isto é, quando “seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões” (Santos, 2019, p.71). Assim, o AVA funciona como “obra aberta” e nele é possível imergir, navegar, explorar, conversar, complementar, criar, cocriar.

Quanto à autoria e a coautoria, como visto anteriormente, foi a partir da *Web 2.0*, a web das redes sociais, que se abriu o polo da emissão. Se antes pessoas sem conhecimentos de programação não conseguiam expressar-se em *rede*, a partir dos anos 2000, pudemos experimentar criar em rede, ser autoras(es) cujas produções passaram a ser vistas e compartilhadas por pessoas em diferentes *espaçotempos*.

Marco Silva (2014) nos mostra que as tecnologias interativas foram capazes de renovar a relação do usuário com a imagem, o texto e o conhecimento. Se antes a comunicação se dava apenas através da modalidade comunicacional de massa, como rádio, cinema, televisão e imprensa, na qual a mensagem é fechada já que há uma cisão entre recepção e produção, a partir da modalidade comunicacional interativa que se alcançou através das tecnologias informáticas, transforma-se a natureza da mensagem, do papel do emissor e o estatuto do receptor. Dessa maneira,

A mensagem torna-se modificável na medida em que responde às solicitações daquele que a consulta, que a explora, que a manipula. Quanto ao emissor, este assemelha-se ao próprio design de software interativo: ele constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mais um conjunto de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências e modificações, vindas da parte do receptor. Este, por sua vez, torna-se “utilizador”, “usuário” que manipula a mensagem como *coautor*, *cocriador*, *verdadeiro conceutor* (Silva, 2014, p.14, grifo nosso).

Durante muito tempo, fomos meros espectadores e havia uma clara separação entre emissores e receptores. Com a interatividade, que é quando a emissão e a recepção podem cocriar a mensagem (Silva, 2014), saímos do lugar de meros receptores passivos e assumimos um papel de autoria, com poder na ponta dos dedos. É a partir desse novo lugar que pode haver interatividade.

Para tratar do tema, é sempre importante, voltar alguns passos atrás para compreender a relação *interação* e *interatividade*. Segundo Silva (2000, p.112), antes de ser rebatizada de *interatividade* no âmbito informático, a noção de *interação* nasceu na física, foi assimilada pela sociologia e pela psicologia social e, por fim pela informática, onde se transmuta.

Interação possui um campo semântico tão vasto que está presente na física, química, sociologia, psicologia, biologia, comunicação com interpretações variadas. Mas a *interação* é vista com caráter restritivo e redutor, bilateral, enquanto a *interatividade* convida o discurso para a cena. Assim,

o termo “interação” comporta pelo menos três interpretações: uma genérica (a natureza é feita de interações físico-químicas ou, nenhuma ação humana existe separado da interação), uma mecanicista, linear (sistêmica) e uma marcada por motivações e predisposições (dialética, interacionista). Finalmente retomo a ideia inicial: o termo interatividade foi posto em destaque para especificar um tipo singular de interações [...] (Silva, 2000, p.121).

Por isso, a interação estaria muito mais dentro das relações mais espontâneas entre matérias/corpos que a interatividade. Já a ideia de interatividade, presente desde Bertold Brecht nos anos 1930 (Machado *In* Silva, 2000), difundiu-se de forma mais acalorada nas discussões no campo telemático no fim dos anos 70. A partir dos anos 80, o termo se expandiu de tal forma que se banalizou, principalmente, na comunicação e nas mídias de massa que prometiam em sua propaganda “participação-intervenção”. Isto gerou a crítica de R. Willian (*id.*, p.128) de que os meios e tecnologias de comunicação, como a televisão, teriam caráter *reativo* e não *interativo*, pois o espectador poderia apenas escolher entre as opções pré-estabelecidas ao mudar de canal ou ao optar pelo telefone quanto ao final da história; este não poderia interferir de fato. A emissão permanece controlando toda a situação.

Santaella (2004) nos mostra que a comunicação para que seja interativa “pressupõe [...] necessariamente intercâmbio e mútua influência do emissor e receptor na produção das mensagens transmitidas” (Santaella, 2004, p.160), por isso emissor e receptor trocam de papéis com frequência. Logo, diferentemente do proposto pelas mídias de massa, a interatividade permite o trabalho cooperativo.

É partindo desta interatividade, da cooperação e outros conceitos importantes para a EOL que Pimentel e Carvalho (2020, s/p) nos apresentam 8 princípios da Educação Online, que podemos visualizar na imagem a seguir:

Figura 16 – Princípios da Educação Online



Fonte: Mônica Lopes In SBC Horizontes⁸, 2018.

O primeiro princípio, o conhecimento como “obra aberta” (1), aparece em oposição ao conhecimento entendido como “mensagem fechada”, no qual é considerado acabado, completo, que precisa ser assimilado e apreendido, e reforça a concepção bancária de educação (Freire, 2018). Quando é considerado uma obra aberta, compreende-se que o conhecimento está em constante construção, ressignificação, cocriação, autoria.

Acerca da curadoria de conteúdos online (2), o professor, ao invés de produzir conteúdos próprios para a EAD, atua como um grande curador de conteúdos. Ao acessar diversos conteúdos, este atua compilando, sintetizando, criando sínteses e roteiros de estudos, que são rotas em vez de fins em si mesmos, o que permite aos alunos exercer suas autorias.

Ao tratar de Ambiências computacionais diversas (3), a Educação Online não deve estar restrita apenas os serviços do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Apesar de sua importância, outros ambientes do ciberespaço podem (e devem) enriquecer a experiência educacional, como redes sociais, editores colaborativos etc.

Quanto à aprendizagem, esta deve se dar em rede, ser colaborativa (4) em vez de

⁸ Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>>. Acesso em 05 mar. 2025.

individualista. Desta forma, prioriza-se a construção coletiva do conhecimento, a colaboração, e se valorizam os saberes dos alunos, com a mediação do professor, em vez de focar apenas no aprendizado individual. Assim, a conversação se faz entre todos, em interatividade (5), por isso, fomenta-se o diálogo aberto e interativo, superando a mera exposição de conteúdos, com o professor como facilitador da conversação. A conversação se realiza na interatividade com os alunos e entre eles por meio de serviços variados de conversação pela internet.

Ademais, as atividades são autorais (6) inspiradas nas práticas da cibercultura, ao invés de “estudo dirigido”, isto oportuniza aos alunos atividades práticas e criativas que lhes permitam aplicar e transformar o conhecimento, inspiradas nas práticas da cibercultura. É importante mobilizar a autoria criadora e diferentes letramentos.

Quanto ao papel do docente na EOL, este deve ter mediação ativa (7) em vez de “tutoria reativa”. O(a) professor(a) atua como mediador(a) ativo(a), promovendo a colaboração e lidando com dúvidas e conflitos, em vez de apenas responder a perguntas em horários específicos em que está disponível por uma ou duas horas por semana para tirar dúvidas dos alunos. É importante a utilização de uma “linguagem emocional” e reconhecer a importância das emoções no processo de aprendizagem. Por último, a avaliação é formativa e colaborativa (8), isto significa que, no lugar de exames presenciais, utiliza-se a avaliação como um processo contínuo e colaborativo, valorizando o desenvolvimento de competências, a autoavaliação e a avaliação por todos da turma.

Assim, dentre os diversos princípios que diferem a Educação Online da Educação a distância e do Ensino Remoto, o cerne está na preocupação com as relações entre os sujeitos envolvidos para garantir a interatividade, a autoria e a cocriação – tão importantes para a cidadania e para a vida na cibercultura –, além de, como mencionado, fornecer diferentes ambiências computacionais e experiências diversas, estimular a aprendizagem e a avaliação colaborativa.

A seguir abordaremos acerca de outras questões pertinentes a este trabalho para tratar do ensino de língua espanhola na cibercultura, como a fundamentação na Linguística Aplicada e as noções de letramentos (acadêmico, crítico, em espanhol), língua adicional e discussões acerca de língua para fins específicos para culminar na importância da internacionalização.

2.4. Linguística aplicada: por uma linguística indisciplinar

A complexidade inerente aos fenômenos sociais contemporâneos exige abordagens de pesquisa que transponham as fronteiras disciplinares rígidas. Nesse cenário, a Linguística Aplicada (LA) emerge como o campo teórico-metodológico fundamental para a presente investigação.

Longe de ser uma mera “aplicação” da linguística teórica, a LA constitui-se como um campo autônomo, interdisciplinar e transdisciplinar, cujo principal propósito é investigar e intervir em problemas sociais complexos onde a linguagem desempenha um papel central. A seguir, aprofundaremos a compreensão da LA como uma área de conhecimento que dialoga com a complexidade, a transgressão e a multiplicidade de saberes, elementos cruciais para o entendimento do ensino de espanhol e dos letramentos na cibercultura.

Apesar de não haver muito consenso sobre o caráter inter-, multi- ou transdisciplinar da prática do linguista aplicado, hoje há uma visão mais madura acerca do que é fazer Linguística Aplicada (Rojo, 2006). Traremos a seguir algumas das compreensões de autores renomados como Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Rojo (2006) que, ao fim e ao cabo, correm na mesma direção: um fazer preocupado com as questões sociais que perpassam a linguagem.

Conforme Moita Lopes (2006), a LA orientou-se para um arcabouço teórico *interdisciplinar* a fim de lidar com a complexidade dos fenômenos da linguagem em sala de aula (Moita Lopes, 2006, p.19). Em vez de deter-se somente na linguística, vai a outras áreas como psicologia, sociologia, filosofia, educação, tecnologias da informação etc. para buscar soluções para os problemas que se apresentam ao investigador. O conhecimento teórico, desse modo, atravessa diversas áreas do saber, culminando na compreensão da LA não como um campo disciplinar, mas *indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) ou *antidisciplinar* e transgressivo (Pennycook, 2006).

Nessa perspectiva de ruptura com o disciplinar, Pennycook (2006) critica a forma como a interdisciplinaridade é frequentemente concebida, na qual as disciplinas ainda são vistas como entidades estáticas. Para o autor, elas não são “domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestado os construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (Pennycook, 2006, p. 72), diretamente ligadas a mudanças, movimento e fluidez. Nesse sentido, ele propõe a Linguística Aplicada (LA) como um campo de investigação *transdisciplinar*, visão que se alinha à sua capacidade de transgressão. Tal perspectiva permite que a LA não apenas atravesse as fronteiras disciplinares convencionais, mas também comece

a “derrubar algumas dessas cercas disciplinares” (Pennycook, 2006, p. 73), indicando uma transformação mais profunda no modo de produzir conhecimento.

Ao tratar da transgressão, apesar do caráter quase ilícito que a palavra pode ter, bell hooks (2013) entende-a mais como uma prática consciente de liberdade que desafia normas opressivas e abre caminhos para novas formas de pensar, ser e agir. Para a autora, a transgressão é uma ação intencional de ultrapassar as fronteiras impostas por sistemas de dominação sejam eles raciais, de gênero ou de classe. A transgressão em hooks (2013) é um convite constante à ousadia intelectual e à coragem de desconstruir o que é dado como natural, em busca de horizontes mais amplos de construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a capacidade da LA de ir além do estabelecido é explorada por Rojo (2006) em defesa de uma atuação transdisciplinar. Mencionada como *leveza de pensamento*, a autora expressa que a transdisciplinaridade é necessária para “compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (Rojo, 2006, p.259). Portanto, ao pensar, por exemplo, os fenômenos da cibercultura, não se trata apenas de descrevê-los, mas de refletir sobre possibilidades de intervenção e melhoria da qualidade de vida dos praticantes com os quais nos implicamos.

A LA conecta-se, assim, ao pensamento complexo de Morin (abordado nas seções 2.1.1 e 2.1.2), pois, da mesma forma como o autor critica a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e a tendência de simplificar fenômenos complexos, a LA abraça a complexidade do problema e busca compreendê-lo em sua multifacetada natureza social, cultural, política e histórica, sem desmembrá-lo em pedaços desconectados. Ela também é *multirreferencial*, o que significa que lança mão de subsídios de diversas teorias e disciplinas para construir uma compreensão mais rica e abrangente do problema.

Esta sintonia estende-se igualmente à metodologia da pesquisa-formação na cibercultura (seção 2.2), que embasa este trabalho. Ambas as perspectivas convergem na rejeição à tradicional separação entre teoria e prática, bem como na ruptura da distância entre o pesquisador e o objeto investigado. Na LA, compreende-se que “estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos” (Moita Lopes, 2006, p. 100).

Tal premissa fundamenta a ideia de que, “em uma LA que quer falar à vida contemporânea, é essencial [...] uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*” (Moita Lopes, 2006, p. 101). Essa visão de um conhecimento em

construção legítima a pesquisa-formação como uma metodologia que não apenas investiga, mas também cria e transforma as realidades sociais em que a linguagem está implicada.

A bricolagem na ciência, por sua vez, é uma postura metodológica e epistemológica que abraça a complexidade. O pesquisador atua como *bricoleur*, um artesão que constrói sua compreensão da realidade de forma criativa, adaptativa e crítica, sem se prender a roteiros pré-determinados, mas com o compromisso de produzir um conhecimento pertinente e engajado.

Em síntese, a Linguística Aplicada, com sua natureza indisciplinar e transdisciplinar, oferece o arcabouço teórico-metodológico necessário para a presente investigação. Ao articular o pensamento complexo, a pesquisa-formação, a multirreferencialidade, a lógica da bricolagem, constrói-se um tecido coeso que não apenas fundamenta a compreensão dos fenômenos de linguagem na cibercultura, mas também potencializa a ação do pesquisador no contexto das questões sociais que perpassam o ensino de espanhol e os letramentos. Essa base sólida será fundamental para as análises que se seguirão neste trabalho.

Com essa lente, o capítulo seguirá se aprofundando nas especificidades dos letramentos e do ensino de línguas – campos de investigação intrínsecos à própria LA – fornecendo o embasamento necessário para compreender a relevância da internacionalização no contexto acadêmico.

2.5. Letramento

2.5.1. Letramento não é alfabetização: uma discussão de décadas

Falar de letramento não é o mesmo que tratar sobre alfabetização. Esta discussão não é nova. O conceito de letramento surge com o professor emérito da *King's College London*, Brian Vincent Street, em sua obra *Literacy in theory and practice* (1984) em que apresenta dois modelos opostos de letramento: o *autônomo*, cuja língua se encontra tipicamente aprisionada nas delimitações da escola, e o *ideológico*, no qual a língua aparece carregada dos valores das relações humanas e de suas complexidades. As dimensões política, econômica, social, tecnológica, científica e educacional influenciam diretamente no ensino da língua escrita e deixa de fazer sentido um ensino apenas pautado na “língua pela língua”.

Aqui no Brasil, o termo letramento ganhou bastante destaque na obra de Magda Soares, *Letramento, um tema de três gêneros*, publicada originalmente em 1998. A autora (Soares, 2009, p.32-33), todavia, mostra-nos que a palavra, proveniente da palavra inglesa *literacy*,

parece ter surgido pela primeira vez no contexto brasileiro em 1986, com o livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de Mary Kato.

Em 1988, aparece na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* de Leda Verdiani Tfouni, que lança a palavra no mundo da educação e procura distinguir letramento de alfabetização. Em 1995, surge o clássico *Os significados do letramento*, coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman e, no mesmo ano, *Alfabetização e letramento* de Leda Verdiani Tfouni. Após, conforme nos apontam Elizabeth M. da Silva e Denise L. de Araújo (2012), essas produções são seguidas de outras discussões frutíferas encontradas na própria obra de Soares (1998), em Rojo (1998), Marcuschi (2001), Mortatti (2004), Kleiman; Matêncio (2005), Corrêa; Boch (2006), Rojo (2009), Mollica; Leal (2009), Arantes; Leite e Colello (2010).

Ainda em sua obra, Soares (2009) questiona o fato de que os termos *alfabetizar* e *letramento* ainda não fizessem parte de um dicionário de renome como o *Aurélio* em 1998. E é a autora, ao contemplar a forma como os(as) autores(as) abordavam o termo de diferentes modos, que busca defini-los: *alfabetizar* seria “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (Soares, 2009, p.47), enquanto *letramento*, “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (*ibid.*, p.18). Letramento então, para além da apropriação da técnica, entendeu-se à época como a utilização da leitura e da escrita no convívio de nossas vidas em diferentes contextos.

Em 2001, o dicionário Houaiss incluiu o termo letramento entre seus verbetes. A importância da dicionarização deste termo foi dar-lhe seu devido reconhecimento, atestando-lhe sua existência na língua e no universo das ideias que contemplam nossa vida, visto que criamos novas palavras ou ressignificamos antigas a partir do surgimento de novas formas de compreender os fenômenos que emergem em nossa realidade. Por isso,

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surgem, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (Soares, 2009, p.34).

Não posso, deste modo, deixar de aproveitar este gancho tão precioso para dizer que veremos no tópico 2.6. o porquê da escolha que fazemos diversos professores ao substituir o termo *língua estrangeira* por *língua adicional*. Esta discussão estará diretamente relacionada ao fato de que novas concepções e maneiras de enxergar um fenômeno pedem, geralmente, novas designações, conforme se lê acima.

Ângela Kleiman (2012) é outro nome importantíssimo nos estudos de letramento. A autora mostra que o conceito de letramento primeiramente foi utilizado nos contextos acadêmicos para tentar distinguir os estudos sobre a alfabetização e sobre o impacto que a escrita tem na sociedade, cujo principal objeto era o efeito da disseminação da escrita desde o século XVI, o que incluía, por exemplo, a formação de identidades nacionais, o avanço das ciências, a padronização da linguagem e a ascensão das burocracias letradas.

Com o passar do tempo, os estudos sobre letramento ampliaram sua análise para compreender as condições de uso da escrita e os efeitos que ela poderia ter em grupos minoritários ou sociedades não industrializadas. Não se pressupunha mais efeitos universais do letramento, mas sim que estes estariam relacionados às práticas culturais e sociais.

A análise da oralidade também passou a ser incluída nos estudos de letramento, como o caso de crianças ainda não alfabetizadas. Estas, mesmo sem saber ler e escrever, já possuem estratégias orais letradas quando entendem o que um adulto diz quando fala “a cuca vai te pegar” e o associam à história que já ouviram de seus pais sobre o Sítio do Picapau Amarelo e seus personagens. Portanto, para Kleiman, letramento vai além de alfabetização e de práticas escolares já que é:

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola [...] **passam a ser**, em função dessa definição, **apenas um tipo de prática** - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que **determina uma forma** de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 2012, p.18-19, grifos da autora).

Assim, letramento ultrapassa o mundo da escrita concebido pelas instituições responsáveis pela inserção formal dos sujeitos nele. Porém a escola, apontada como a principal agência de letramento, preocupa-se pouco com o letramento, prática social, e mais com a alfabetização, definida como “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)” (Kleiman, 2012, p.20), no qual o fim se dá em si mesmo e visa a competência individual necessária para o sucesso e promoção dentro da própria escola.

Mas a escola não é a única agência de letramento: é *uma das*. Entendemos agências de letramento, a partir da leitura da obra, como os lugares – físicos e/ou informacionais – e comunidades que possuem suas formas específicas de produção sociocultural e, assim, letramentos específicos através dos quais os sujeitos interagem. A família, as comunidades religiosas, a cidade, a rua, o trabalho, as redes sociais, a Universidade, tudo ensina letramentos diferentes e que serão demonstrados pelas práticas de escrita e leitura de mundo dos sujeitos.

É, portanto, possível ser letrado(a) em uma determinada prática e não em outra. Um sujeito pode desempenhar bem sua função profissional, mas quando lhe pedem que leia um manual de um produto tecnológico muito específico como um *modem* e o explique, talvez não seja capaz de fazê-lo por não ter esse nicho de letramento, isto é, de uso e compreensão da língua.

Hoje se fala em *letramentos*, ou ainda, em *multiletramentos*, termo defendido por um grupo de professores e pesquisadores dos letramentos chamado *New London Group*, em 1996, nos Estados Unidos. Neste trabalho, optamos pelo uso de *letramentos*, no plural, para expressar o fenômeno complexo e multifacetado dos letramentos nas sociedades globalizadas e a diversidade de práticas e dos usos que fazemos da língua. Ao tratar de *letramentos*, é possível abordar uma vasta gama, como letramento científico, matemático, linguístico, cartográfico, visual, acadêmico, literário, digital, entre outros.

A seguir, passaremos a tratar mais sobre letramento acadêmico que tanto nos interessa para nossa pesquisa.

2.5.2. Letramento acadêmico

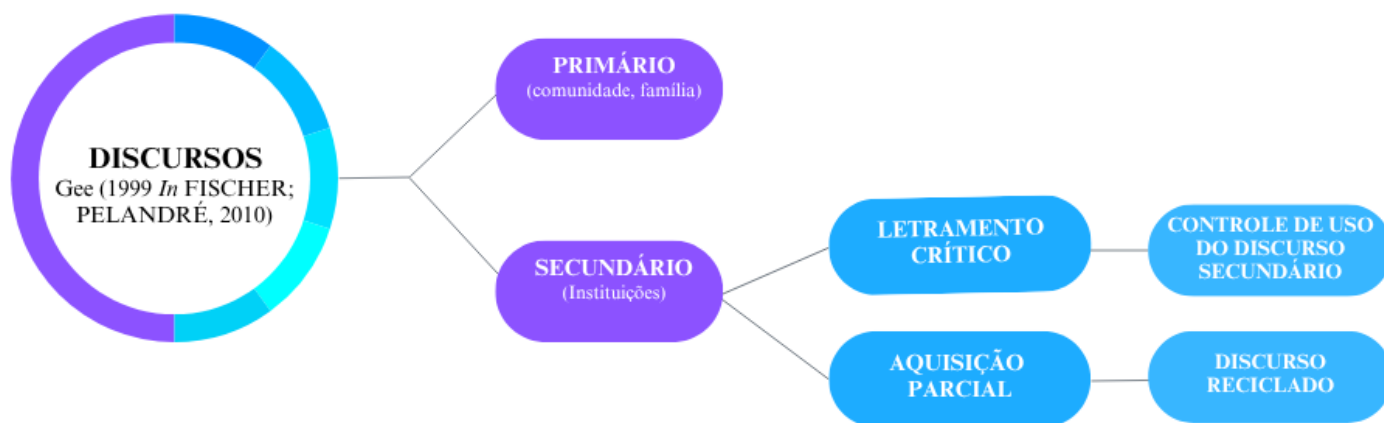
Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré (2010), abordam letramento a partir de uma perspectiva sociocultural e posicionam seu trabalho nos Novos Estudos do Letramento, pois, baseadas em Jean Paul Gee (2000), situam leitura, escrita e sentido(s) em práticas sociais específicas. As autoras reforçam “o caráter social, situado e histórico do letramento, responsável por caracterizar a condição letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social” (Fischer; Pelandré, 2010, p.570).

A partir dos estudos de Jean Paul Gee (1999 *in* Fischer; Pelandré, 2010), as autoras abordam dois tipos de Discursos (modos de falar, ouvir, escrever, agir, sentir, usar objetos, símbolos etc.): primários e secundários. Os Discursos primários são aqueles aprendidos pelos sujeitos em sua comunidade local e família. Já os secundários ocorrem nas instituições sociais que constroem e expandem os usos da linguagem, valores, crenças primárias.

A aquisição desse Discurso secundário (dominante) pode ser *parcial*, quando seu uso se dá apenas em contexto de inserção e, neste caso, o Discurso se considera “reciclado” ou o letramento pode ser *crítico*, quando há “o controle do uso de um Discurso secundário, que pressupõe a utilização de metaconhecimento, a fim de melhor compreender, analisar e criticar Discursos primários e/ou secundários e os modos como esses Discursos constituem os sujeitos

letrados e os situam na sociedade” (Fischer; Pelandré, 2010, p.572-573). Observe o quadro abaixo que criamos para facilitar a compreensão destas ideias:

Quadro 02 – Discursos



Fonte: elaborado pela autora (2024) baseado em Fischer e Pelandré, 2010.

Desta forma, o desempenho bem-sucedido, isto é, um uso crítico do letramento acadêmico capaz de fazê-lo manejar sentidos, valores, significados oportuniza seu empoderamento dentro da comunidade acadêmica que o tornam capaz de analisar e criticar tanto Discursos primários quanto secundários. O que busco tratar aqui é entender como os sujeitos adquirem o letramento acadêmico-crítico e suas formas e estratégias de aprendizagem.

Brian Street (2014), ao tratar das abordagens da escrita acadêmica no ensino superior, aponta três principais teorias: *i.* cognitiva, *ii.* dos gêneros e *iii.* dos Letramentos Acadêmicos. A teoria cognitiva originalmente era utilizada para explicar os processos de escrita, mas, nos anos 80, começou-se a entender a escrita baseada nos gêneros e a entendê-la como prática social.

A Teoria dos Gêneros, desenvolvida na Austrália em 1980, expressa que “i. há uma variedade de comunidades discursivas com suas próprias normas e convenções para a construção de conhecimento e o debate acerca dele, e ii. que os textos variam linguisticamente de acordo com sua finalidade e contexto” (Street, 2010, p.544). Nesta abordagem, o professor possui um papel intervencionista e precisa estabelecer distintos níveis de controle.

A Teoria dos Letramentos Acadêmicos, desenvolvida por Lea e Street em 1998 no Reino Unido está baseada nos Novos Estudos do Letramento, desenvolvidos por Gee e Street. Nela, a escrita acadêmica se reconhece como prática social contextualizada e inserida em uma instituição e disciplina(s) determinada(s). Com base nestas teorias, observam-se três modelos de produção textual dos alunos: (i) modelo das habilidades cognitivas; (ii) da socialização acadêmica e (iii) dos Letramentos Acadêmicos.

O modelo das habilidades cognitivas se ocupa da estrutura superficial do texto porque se baseia no pressuposto de que dominar as regras gramaticais e sintáticas, e ter atenção à pontuação e à ortografia garante ao aluno a competência relacionada à sua escrita acadêmica. Já o da socialização acadêmica, baseado na Teoria dos Gêneros, pressupõe que os alunos precisam ser inseridos culturalmente nos discursos e gêneros de disciplinas específicas e que, ao ensinar suas características e exigências possibilitarão o sucesso dos alunos na escrita acadêmica. Por último, o modelo de Letramentos Acadêmicos se dedica à construção de sentidos, identidade, poder e autoridade e prima pela natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico.

Street (2014) defende que o modelo dos letramentos acadêmicos é a teoria mais completa, que engloba várias características dos anteriores, mas, ao mesmo tempo, é o que melhor leva em consideração a produção textual do aluno no que diz respeito à complexidade da construção de sentidos, relações de poder, identidades e práticas institucionais.

E a partir deste modelo, analisa a produção textual de seus alunos. Ao invés de focar em uma lista padronizada de itens a serem seguidos, ocupa-se das dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica. Dentre os aspectos que busca levantar estão: em que gênero produzem, a audiência para quem escrevem, as finalidades/objetivos/argumentos, sua contribuição para o conhecimento, para a área de pesquisa ou para pesquisas futuras; sua voz como autores, isto é, quem são enquanto escrevem, valores, crenças, ideologias; seu ponto de vista, aspectos de integridade, credibilidade, comprometimento; marcas linguísticas que se enredam com as ideias e argumentos; e a estrutura na qual produzem que não necessariamente precisa ser engessada e mecanicista.

Ao mencionar estes estudos acerca de letramentos acadêmicos visto, neste trabalho, contribuir para que os sujeitos possam autorizar-se em seu letramento em espanhol, de modo a utilizar recursos que já possuem e a ampliar sua forma de ver, sentir e analisar o mundo ao seu redor, além de visar a internacionalização das produções do grupo.

A seguir, discuto a relação entre os letramentos crítico e digital, imprescindíveis para o letramento na língua espanhola.

2.5.3. Letramentos crítico e digital: imprescindíveis para o letramento em espanhol

Como expressei anteriormente, trato acerca de *letramentos*, no plural, pelas multifacetadas que podem apresentar nas sociedades contemporâneas e pela diversidade de práticas e usos que fazemos da língua. Por isso, designo uma parte deste trabalho para tratar destes três letramentos de forma integrada: crítico, digital e em espanhol. O letramento é compreendido, em sua essência, como um processo crítico, que vai além da decodificação. Já a intersecção entre o digital e o espanhol é indissociável em minha prática, pois as redes digitais são o principal meio para o contato com a língua, operando simultaneamente.

Daniel Cassany e Josep M. Castellà (2010) exploram os conceitos de letramento e criticidade, focando na leitura e escrita de ideologias. Para os autores, “o conceito de letramento (*literacy* em inglês) inclui um amplo leque de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados com o uso social dos textos escritos em cada comunidade”⁹ (Cassany e Castellà, 2010, p.354, tradução nossa) e complementam que ler e escrever, além de processos cognitivos, são também tarefas sociais e práticas culturais que se realizam dentro de uma comunidade de falantes.

Além disso, letramento inclui entender como essas habilidades são usadas nos diversos contextos da vida, os propósitos por trás do uso da linguagem, os valores e atitudes envolvidos, os papéis sociais que leitores e escritores assumem, e como o conhecimento e as representações de mundo são construídos e transmitidos por meio dos textos.

Para caracterizar o que é *crítico*, revisam quatro grandes significações que o termo adotou na história recente. Primeiro, mencionam (i) a Escola de Frankfurt (Teoria Crítica) e atribuem a ela o conceito moderno de criticidade, que “desenvolve uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas comumente sem muita reflexão” (Cassany e Castellà, 2010, p.357, tradução nossa)¹⁰, cujas pretensões de objetividade absolutas próprias do positivismo são criticadas.

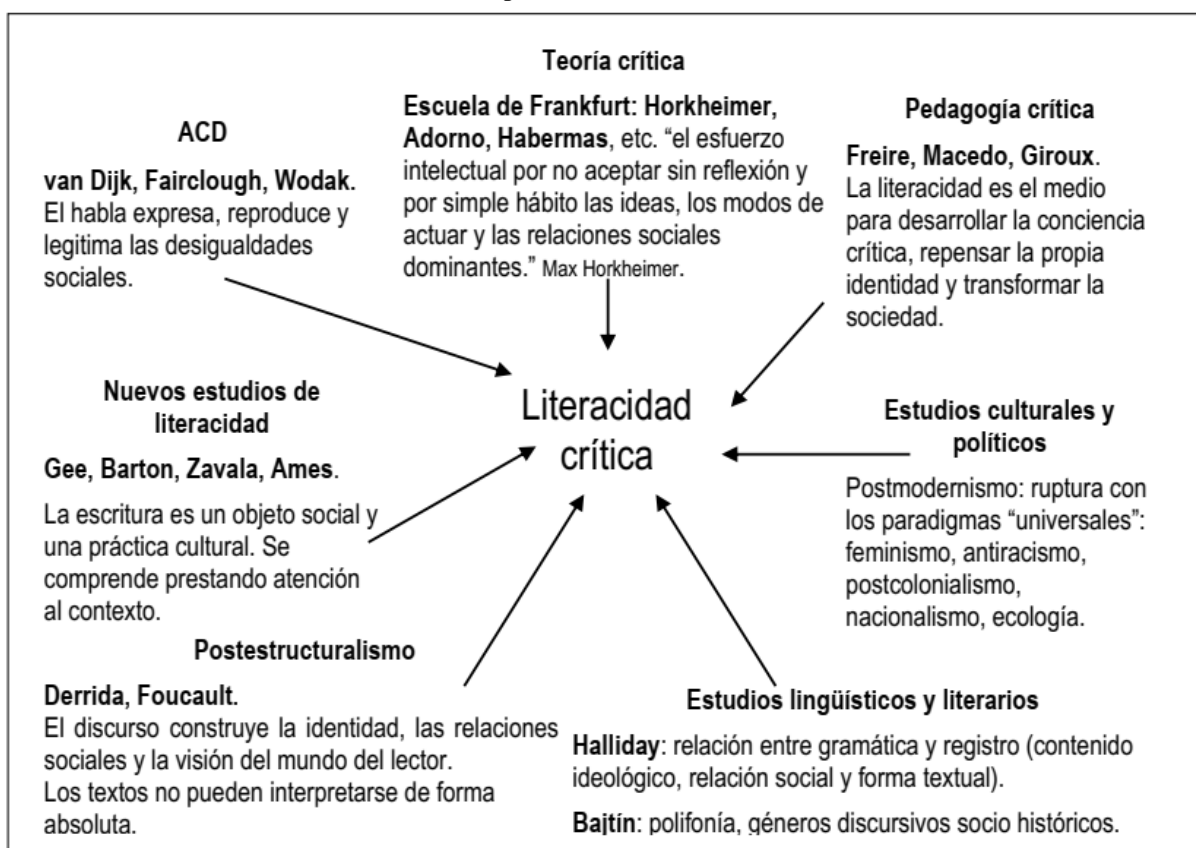
Em seguida, indicam (ii) a Pedagogia Crítica, em que o conceito de criticidade foi aplicado ao campo do letramento por Paulo Freire nos anos sessenta, e formulou a ideia de que o acesso ao letramento pode ser uma forma de empoderamento dos indivíduos para transformar a realidade injusta que os rodeia (Cassany e Castellà, 2010, p.358).

⁹ “El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (Cassany e Castellà, 2010, p.354).

¹⁰ “desarrolla una actitud de revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales, aceptadas comúnmente de manera demasiado irreflexiva” (Cassany e Castellà, 2010, p.357)

Apontam (iii) a Análise Crítica do Discurso, como uma abordagem que propõe “usar a teoria linguística para analisar os discursos dos grupos dominantes e contribuir assim para desmascarar as iniquidades de determinadas situações”¹¹ (Cassany e Castellà, 2010, p.359, tradução nossa) e, por último, (iv) os Novos Estudos do Letramento, cuja perspectiva oferece um “olhar etnográfico sobre o fato escrito e constituem, talvez, a perspectiva mais geral e aglutinadora para estudar o fenômeno do letramento”¹² (Cassany e Castellà, 2010, p.359, tradução nossa). Assim, a própria constituição dos princípios do Letramento Crítico é plural e multifacetada, como se pode ver no esquema feito pelos autores:

Quadro 03 – Mapa de raízes do Letramento Crítico



Fonte: Cassany e Castellà (2010)

A partir dos conceitos apresentados por Cassany e Castellà (2010), a noção de Letramento Crítico pode ser depreendida como a capacidade de ir além da compreensão literal e

¹¹ No original: “usar la teoría lingüística para analizar los discursos de los grupos dominantes y contribuir así a desenmascarar las iniquidades de determinadas situaciones” (Cassany e Castellà, 2010, p.359).

¹² “mirada etnográfica sobre el hecho escrito y constituyen quizá la perspectiva más general y aglutinadora para estudiar el fenómeno de la literacidad”. A escrita é vista como um “objeto social y una práctica cultural”, compreendida “prestando atención al contexto” (Cassany e Castellà, 2010, p.359)

interpretativa de um texto, engajando-se ativamente na análise de suas dimensões sociais, políticas e ideológicas.

Logo, a linguagem não é neutra, mas repleta de significados que refletem as estruturas sociais, econômicas e culturais. O letramento crítico não sai de cena quando o letramento digital aparece, mas combina-se com ele. O letramento digital ultrapassa o simples conhecimento técnico das interfaces digitais, ele é, conforme Weber, Santos e Cruz (2014, p.61), “um elemento do contexto de uma alfabetização múltipla e consiste em favorecer aprendizagens sobre a tecnologia digital e as linguagens multimídia, para que a educação possa contemplar sua finalidade [...] de transformação social”. Desta forma, ele envolve a habilidade de entender, avaliar de forma crítica, comunicar-se com eficiência e utilizar competências digitais em diferentes contextos.

O letramento digital está, portanto, diretamente associado aos usos das tecnologias e, em seu cerne, está a capacidade de interpretar e produzir em ambiente digital, isto é, exercer autoria no ciberespaço, com a competência de avaliar criticamente conteúdos disponíveis online, compreender aspectos relacionados à privacidade e segurança, e agir de maneira ética em contextos digitais.

Na sociedade atual, mediada pelo ciberespaço, não há como tratar de ensino de línguas, quaisquer sejam, sem esta concepção crítica relacionada às tecnologias. Por esta razão estes três letramentos se entrelaçam: letramento em espanhol, crítico e digital. Assim,

[...] Nesse ponto, justifica afirmar que o letramento é um processo sócio-histórico-cultural em contínua construção, através do qual os sentidos vão se constituindo, como também vão constituindo os sujeitos letrados em um emaranhado conjunto de atividades que vão (re)contextualizando as experiências de cada um (Fischer; Pelandré, 2010, p.589).

Através dos letramentos, não só ideias e significados são construídos, mas também os próprios sujeitos que leem e escrevem são constituídos e constituintes das relações, dos sentidos que moldam nossas experiências pessoais e coletivas.

Prossigo na próxima seção tratando mais especificamente do letramento acadêmico em espanhol na cibercultura e explico a concepção de espanhol como Língua Adicional (LA+).

2.6. Espanhol na cibercultura: Língua Estrangeira ou Adicional? Eis a questão

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.

bell hooks, 2013, p.223

Início este subcapítulo citando bell hooks e suas palavras que abrem o capítulo “A língua: Ensinando novos mundos/novas palavras” na obra *Ensinando a Transgredir – A Educação como Prática da Liberdade*. Fazendo um caminho diferente do feito pela autora, sem contradizer suas palavras, chamo a atenção para o poder da língua de transcender as fronteiras, principalmente, na cultura em que estamos inseridos. Se antes a língua precisava passar as fronteiras através dos espaços físicos, hoje, com o ciberespaço, as línguas se tornam cada vez mais nossas, do mundo, perdem pouco a pouco sua demarcação de *estrangeira*.

Por isso, uma discussão muito necessária quando tratamos acerca do ensino-aprendizagem de uma língua que não a nossa *primeira*, tradicionalmente nomeada como *materna*¹³, é desde já entender a diferença entre *língua estrangeira* e *língua adicional*, termo com o qual demorei a me familiarizar, somente conhecendo-o ao retornar à Academia.

Há alguns anos, a grande dicotomia discutida nas aulas se fundava na distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Um grande nome da área é certamente o professor Dr. Vilson Leffa, cuja produção é muito frutífera sobre o tema ensino de línguas. Destacam-se obras como *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística* (1996), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (2008) e *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem* (2016). Outro trabalho interessante do autor é o artigo *Metodologia do ensino de línguas* (1988), no qual o autor trazia uma visão dos principais métodos de ensino de línguas e diferenciava as categorias L2 e LE.

O autor define como *segunda língua* (L2) aqueles casos em que a língua estudada é usada fora da sala de aula, mas usada na comunidade em que um(a) estudante vive. Um exemplo é quando um brasileiro vai estudar espanhol na Colômbia, comunidade hispanofalante. Já o termo *língua estrangeira* (LE) se refere a quando a comunidade ao redor não usa a língua estudada

¹³ Embora o termo língua materna seja o mais tradicionalmente usado, este vem sendo questionado por razões sobre as quais não nos debruçaremos neste trabalho. Utilizaremos *primeira língua* (L1) por ser este um termo menos marcado, embora tampouco seja unânime a decisão pelo vocábulo por parte de linguistas, vide que podemos encontrar outros, como: língua primeira, língua nativa, língua primária, além da próxima língua materna (Saville-Troike, 2012).

pelo discente na sala de aula, como em casos de alunos que estudam espanhol no Brasil. Assim, ao terminar seu período de estudos, o aluno se comunicará na *primeira língua* na comunidade em que se encontra inserido.

Ainda hoje, muitos professores utilizam a terminologia *língua estrangeira*, conforme aparece também nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia Leffa e Valesca Irala (2014) atualizam o termo para *língua adicional* no artigo *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*.

A pesquisa, se honesta, está sempre se atualizando. Conforme dito na seção 2.5.1., o ser humano tem necessidade de classificar o mundo ao seu redor e novas nomenclaturas surgem para dar conta de novas ideias e conceitos. Assim, como crítica à própria divisão feita entre L2 e LE, Leffa e Irala (2014) questionam a proposta tradicional de estabelecer esta diferença baseada, principalmente, na geografia.

Apresentam como inadequado o termo *segunda língua*, principalmente, quando consideramos as características do aluno. Como exemplo citam filhos de imigrantes, indígenas, surdos que já conhecem mais de uma língua: “O caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês, teria português não como segunda língua, mas como terceira” (Leffa e Irala, 2014, p.31).

Além disso, criticam a classificação da língua oficial de outro país como *estrangeira* e mencionam o caso do estudo de alemão no Brasil, que é visto como língua estrangeira, mas existem comunidades no Brasil que, além do português, falam também o alemão. Assim, o aluno que estudasse o alemão na escola, não o teria como língua estrangeira, mas sim como segunda língua.

Há diversas nuances e discussões, já que há muitas variantes quanto aos contextos de aprendizagem de uma língua. Os autores ainda apresentam outras classificações como “língua internacional”, “língua franca” e “língua do vizinho” que não serão alvo de discussão, pois tampouco parecem contemplar o conceito que trato neste texto.

Propõe-se então o uso do termo *língua adicional* (LA¹⁴), pois parte-se do pressuposto de que, quando vamos aprender uma língua outra, já conhecemos pelo menos uma – nossa *primeira língua* (L1). Ao tratar de *língua adicional*, o que se evidencia é a relação de acréscimo,

¹⁴ Apesar de sua sigla habitual “LA”, aqui utilizo “LA+” para referir-me à Língua Adicional e fazer a devida diferenciação de Linguística Aplicada (LA) cuja sigla também é usada neste trabalho.

de que adicionamos línguas ao nosso “repertório” e o conhecimento se constrói a partir da(s) língua(s) que o aluno já conhece. Resolvem-se, assim, os problemas conceituais e classificatórios acerca do contexto geográfico e das características individuais do(a) estudante (Leffa; Irala, 2014). Assim, algumas vantagens da escolha do termo adicional são:

[...] O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional” (Leffa e Irala, 2014, p.32-33).

O termo língua adicional seria, portanto, um *conceito guarda-chuva*, como expressa Ana Ramos (2021). Neste trabalho, ainda que os autores expressem que a LA+ abrange, inclusive, o caso de Língua para Fins Específicos (LinFE), mantereí seu uso e lhe dedicarei uma seção (2.8.), pois a LA+ para fins específicos possui suas especificidades sobre as quais cabe tratar.

Ramos (2021) nos mostra que havia uma zona de conforto em que se encontrava o estatuto de uma língua em contexto de não-primeira nos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada. Ou eram classificadas como língua estrangeira (LE), conceito que surge em Richards and Rodgers (1986) ou segunda língua (L2), conforme abordados por Ellis (1997), Revuz (1992) e Krashen (1982). Ao tratar de comunidades multilíngues o número só crescia: L2, L3, L5... As línguas eram classificadas a depender do *lôcus* de aquisição ou aprendizagem.

Aprendizagem e aquisição se diferenciavam, principalmente, por seu caráter consciente *versus* inconsciente da língua. A aprendizagem seria o desenvolvimento formal, consciente da língua, muitas vezes institucionalizado, feito através da explicitação de regras. Já aquisição seria o desenvolvimento informal, inconsciente e espontâneo de uma língua outra, obtido normalmente através de situações reais. Ainda que estas sejam as definições mais difundidas, não podemos dizer que há unanimidade entre todos os autores em relação a estes conceitos porque tratar de língua é um assunto extremamente complexo e os limites dessas categorias não são muito bem delimitados.

Aqui, o que nos importa, principalmente, é observar que LA+ vai abarcar, como um grande guarda-chuva, diversos conceitos que já surgiram para tratar de uma língua não-primeira. Assim, “[o] conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica

respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas” (Ramos, 2021, p.252).

Ter uma língua adicional é somar, não separar como algo “estrangeiro”. É trocar, respeitar, é construir pontes entre línguas e culturas. É possível conjecturar um provável disparador para essa mudança de concepção, que se encontra na palma de nossas mãos, ao alcance do olhar iluminado pelas telas: o mundo cada vez mais conectado em que vivemos, a cibercultura, muito bem representada pelo celular, dispositivo ubíquo. Com a expansão das nossas conexões em rede, podemos estar geograficamente distantes, mas intelectualmente muito próximos de certos países e longe de outros que estão territorialmente perto. Podemos estar em contato constante com o inglês norte-americano através de filmes, séries, músicas, vídeos de entrevistas, receitas, programas de televisão, videochamadas em aplicativos de conversação, como *Tandem*, *Hello Talk*, e extremamente distantes do espanhol, língua falada pelos países vizinhos.

Além disso, somados aos processos tecnológicos, os processos migratórios atuais têm gerado mudanças sociais e linguísticas na economia, nas culturas, nas políticas. Nossas conexões nos aproximam e me fazem repensar nossa relação eu-mundo e, portanto, “não cabe mais tratar do ‘outro’, como estrangeiro, estranho, ‘externo’, mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, mas em todo os casos, vendo-o humanamente como par” (Ramos, 2021, p.250). Assim, como Leffa e Irala (2014) e Ramos (2021), utilizarei *língua adicional* como um hiperônimo, isto é, um conceito que abarca outros.

Ademais, não podemos ignorar a dimensão política já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho e precisamos pensar as práticas educativas a partir de um posicionamento contra-hegemônico. Campos, Paulino e Vargens (2024), ao tratar de LA+ para crianças, trazem considerações extremamente pertinentes para esta pesquisa. Assim, em sintonia com o que dizem os autores e a autora, creio que o objetivo do ensino é ampliar “condições de engajamento discursivo [...] mediante o estudo da língua adicional em sua complexidade” (Campos; Paulino e Vargens, 2024, p.4-5), desta maneira abarcamos saberes não linguísticos como extralinguísticos cujos objetivos são (trans)formar, construir uma “cidadania ética, crítica e protagonista” e “reconhecer o ser/estar/sentir do sujeito [...] no presente, no aqui e no agora” (*id.*).

Por isso, uma abordagem translíngue é muito pertinente aqui. Lopes e Silva (2018) conceituam a pedagogia translíngue como uma abordagem que reconhece o caráter intrinsecamente multilíngue e plural do uso da língua. Para os autores, “uma abordagem

translúgüe no ensino é orientada para a diferença” (Lopes e Silva, 2018, p.700), que serve, ao contrário de visões que a enxergam como uma deficiência, como recurso para a produção de significado, não como uma barreira a ser superada ou um problema a ser resolvido.

A pedagogia translúgüe concebe línguas e seus signos de maneira fluida, aproximando-os de *caleidoscópios*, analogia cunhada por César e Cavalcanti (2007 *In* Lopes e Silva, 2018). Essa relação se beneficia da própria natureza do caleidoscópio, instrumento ótico capaz de projetar mosaicos infinitos e mutáveis a cada giro, ilustrando assim a complexidade e a constante recombinação das experiências linguísticas.

Entretanto, ao pensar línguas e seu ensino, não se objetiva “tratar a diferença, ingenuamente, como algo a ser tolerado ou meramente celebrado – um fato da natureza –, mas reconhecer que os recursos linguísticos são desigualmente distribuídos e que a luta por eles é política” (Lopes e Silva, 2018, p.700), por isso, essa abordagem reconhece como a diferença sociolinguística é naturalizada e busca resituá-la do campo natural para o campo político.

Dessa forma, enxergo a língua dentro de uma abordagem que valoriza as diversas experiências linguísticas dos aprendizes e promove um ambiente onde o espanhol não é visto isoladamente, mas sim em diálogo com outras línguas e repertórios. Ao invés de impor uma norma monolíngüe, a translíngüagem estimula a fluidez e a criatividade, e que os praticantes mobilizem seus conhecimentos. Assim, o ensino se torna mais autêntico e eficaz, preparando os estudantes para um cenário de pesquisa e comunicação internacional onde a pluriculturalidade e o plurilingüismo são a regra, e não a exceção.

Além da questão LA+ *versus* LE, parece-me necessário mencionar quatro questões que circundam o ensino de uma língua, como: a compreensão dos atos de ensinar e aprender, de língua e de proficiência, que veremos na seguinte seção.

2.7. Questões pertinentes ao ensino-aprendizagem de línguas

Ao tratar do ensino-aprendizagem de línguas, algumas questões são alvo de discussões. Abordaremos aqui como entendemos *ensinar*, aprender, língua e proficiência. Ao ensinar uma língua, é preciso compreender que o professor adota, ao mesmo tempo, *uma teoria de língua associada a uma teoria de aprendizagem*.

Quanto à teoria de língua, as duas principais são a estruturalista ou a interacionista. A teoria estruturalista, cuja origem se atribui a Ferdinand Saussure, “concebe a língua como um conjunto de estruturas gramaticais organizadas por regras que se relacionam entre si, formando

um sistema” (Oliveira, 2014, p.34). Por outro lado, a teoria interacionista compreende a língua como interação social, o que significa entender que “as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores” (Oliveira, 2014, p. 36), por isso, são travadas relações de poder nos encontros sociolinguísticos e as escolhas temática, sintáticas, lexicais não são à toa, mas se conectam diretamente a essas relações.

Ao adotar a concepção estruturalista, as aulas priorizam o estudo das estruturas gramaticais, porém, escolher a teoria interacionista, colocam-se “à disposição dos seus usuários, um conjunto de estruturas gramaticais e de palavras para que eles possam interagir socialmente em encontros culturalmente marcados tanto na fala quanto na escrita” (Oliveira, 2014, p.39). Dessa forma, o papel da gramática e do vocabulário é o de subsidiar os alunos no desenvolvimento de sua competência comunicativa. Portanto, ao conceber língua dentro da teoria interacionista, a língua deve ser vista como interação social, cujo uso não é neutro, mas expressa significados linguísticos, pragmáticos, semânticos, contextuais e sociais.

Quando se pensa acerca das *teorias de aprendizagem* e da *concepção do ato de aprender*, percebe-se que esta questão já foi estudada por muitos teóricos – filósofos, psicólogos, linguistas, educadores – ao longo dos anos. Para os *behavioristas*, a aprendizagem está ligada ao condicionamento, ao estímulo e resposta, ao reforço do que é considerado bom e reforçamento negativo do que se vê como indesejável.

Como recusa a essa teoria, surge a *Gestalt*, cuja ênfase estava em que aprender não é só um acúmulo de respostas, mas a percepção de totalidades e relações. Para a Gestalt, a aprendizagem ocorre pela compreensão da estrutura de um problema ou da língua, vendo as partes como um todo significativo. Embora a Gestalt tenha sido criticada por um posicionamento teórico vago, ela foi importantíssima para as *abordagens construtivistas*, para as quais Piaget e Vygotsky são os grandes nomes. Enquanto “Vygotsky enfatiza o papel das forças culturais, sociais e históricas [...] no processo de aprendizagem, [...] Piaget enfatiza os processos biológicos, internos, de maturação do indivíduo” (Oliveira, 2014, p.33).

Destaco ainda dois conceitos importantes para a aprendizagem abordados por cada autor: a equilíbrio, proposta por Piaget, e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por Vygotsky. Para Piaget (Corrêa, 2017), a equilíbrio é o mecanismo autorregulador que o indivíduo utiliza para alcançar um estado de equilíbrio entre a assimilação (incorporar novas informações aos esquemas mentais existentes) e a acomodação (modificar os esquemas mentais existentes para se ajustar a novas informações ou realidades).

Quando a criança se depara com algo novo que não se encaixa nos seus esquemas atuais, ocorre um desequilíbrio. O processo de equilíbrio é a busca por um novo equilíbrio, o que leva à construção de estruturas cognitivas mais complexas e adaptativas, impulsionando o desenvolvimento intelectual. Embora Piaget reconheça a existência do ambiente e da interação social, ele os vê principalmente como provocadores de desequilíbrios que o indivíduo resolve por si mesmo, por meio de sua ação e reflexão. O desenvolvimento precede a aprendizagem.

Vygotsky propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a “discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa” (Vygotsky, 2000, p.327). Com essa noção, o psicólogo russo inverte a lógica de Piaget. Para Vygotsky, a interação social e a mediação são o motor do desenvolvimento. A aprendizagem (socialmente mediada) impulsiona o desenvolvimento, sendo a ZDP o espaço onde a aprendizagem mais eficaz ocorre.

Deste modo, a partir da *teoria construtivista*, os estudantes são “seres dotados de inteligência e de responsabilidade suficiente para construir conhecimentos e serem o centro de seu processo de aprendizagem” (Oliveira, 2014, p.34), portanto, *aprender* se vê como um processo ativo de construção de conhecimento, onde o aprendiz não é um receptor passivo. O significado da língua é edificado por meio da interação com o ambiente e com os outros.

Ainda, faz-se necessário tratar acerca do ato de *ensinar*. Este pode ser concebido de duas formas: como *transferência de conhecimentos* ou como *facilitação da aprendizagem*. A depender de como se entende, nota-se uma concepção acerca da capacidade cognitiva dos alunos. Se visto como transferência de conhecimento, estamos, como professores, subestimando o cognitivo do estudante, este considerado passivo. Esta forma de ver o discente reflete a concepção bancária da educação (Freire, 2018), na qual o professor tem o papel de transferir ou depositar o conhecimento na cabeça vazia dos estudantes. E isso, sabemos, é impossível.

Já compreender o ato de ensinar como facilitação da aprendizagem resulta em ver “os estudantes como seres ativos e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos” (Oliveira, 2014, p.27). Nesta concepção, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem e não como um “sabe-tudo”, arrogante que “passa” seus conhecimentos.

Quanto à proficiência, muitas vezes referida também como “fluência”, esta, geralmente, se refere aos conhecimentos e às habilidades de um falante de uma língua. Há diversos testes que buscam medi-la. No caso do espanhol, os mais comuns são: o DELE (Diploma de Español

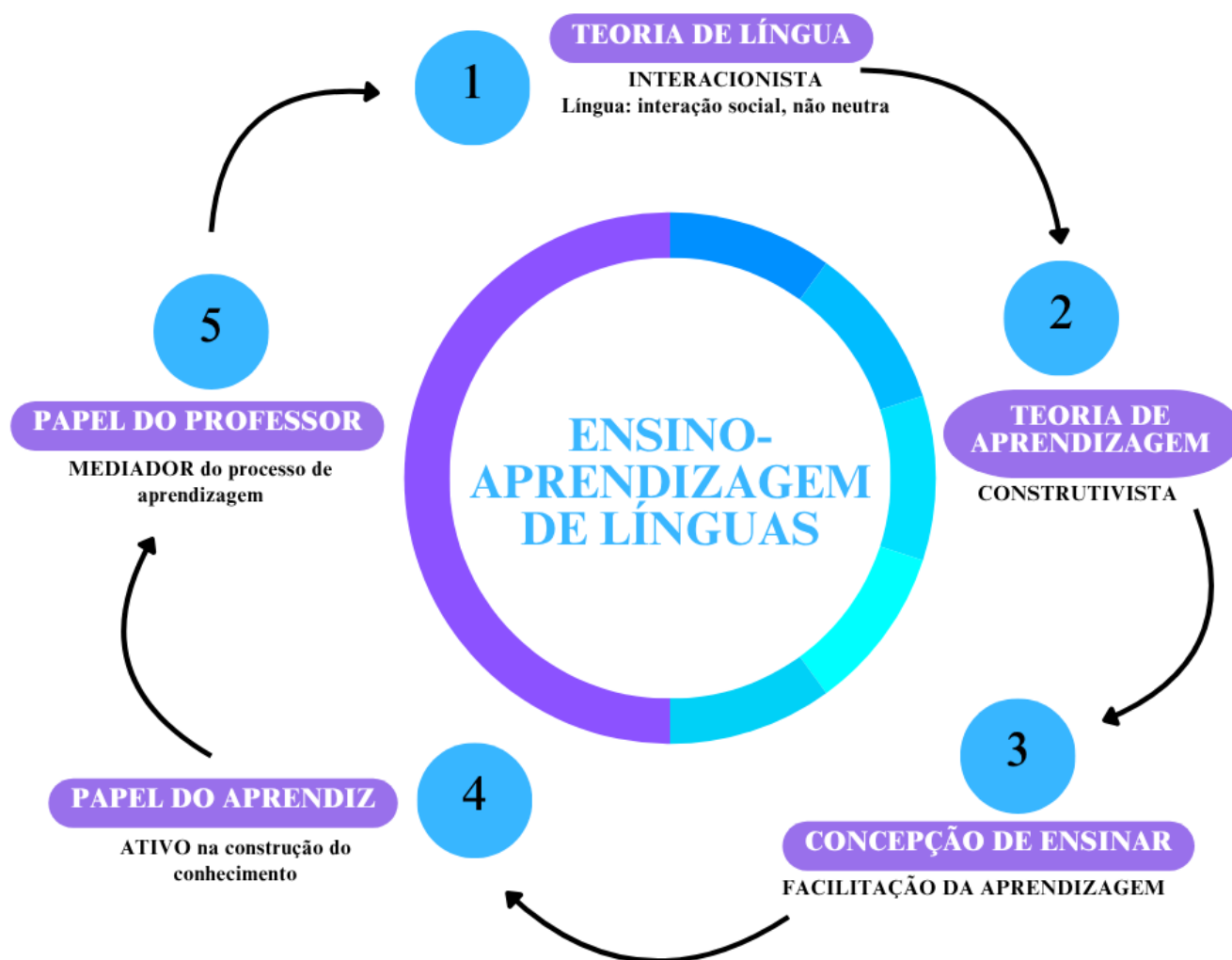
como Lengua Extranjera), diploma oficial do governo espanhol, internacionalmente reconhecido e vitalício, para o qual o candidato precisa escolher o nível do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) do A1 ao C2, no qual será avaliado, com exames presenciais em datas fixas. Já o SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) é um certificado multilíngue, pan-hispânico e totalmente digital, que avalia do A1 ao C1 do CEFR e permite fazer o exame completo ou módulos específicos online, com resultados rápidos e grande flexibilidade de datas. Por último, o CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) é emitido por universidades argentinas, focado no uso prático do espanhol e reconhecido na Argentina, Brasil e China. Avalia leitura, escrita e oralidade em contextos reais, sem divisão por níveis pré-definidos como o CEFR, mas com resultado em Intermediário ou Avançado.

Como observado, há níveis de proficiência que vão desde o A1 ao C2, delimitados pelo CEFR, no qual os níveis A1 e A2 são de falante iniciante/básico; B1 e B2, intermediário e intermediário superior; C1, avançado e C2, proficiente. Entretanto, o nível “proficiente” aqui é entendido como aquele falante que se expressa e compreende com a espontaneidade de um “falante nativo”. Porém, todos somos nativos de algum lugar, logo, a busca por se tornar um “falante nativo” de um outro idioma que não o seu primeiro, parece ser uma procura infundada com promessas de muita frustração no caminho.

Há uma dimensão política ao ter o espanhol avaliado por entidades de outros países, pois os parâmetros são determinados por elas. Ao tratar de proficiência, muitas vezes, o que se espera é que o falante se aproxime ao máximo do que seria o falante nativo para ser reconhecidamente “fluyente”. Entretanto, “dizer que uma pessoa é proficiente [...] não significa claramente algo específico, pois há níveis de proficiência. E um estudante pode desejar ou precisar atingir um determinado nível de proficiência diferente daquele desejado ou necessitado por outros estudantes” (Oliveira, 2014, p.60). Dessa forma, ao tratar de proficiência, devemos perguntar qual o nível de proficiência desejado.

Em suma, ao combinar a teoria de língua interacionista com a teoria construtivista de aprendizagem temos um combo que potencializa a aprendizagem, considera o fator social, cultural, o papel ativo do estudante e a mediação do professor e podemos expressá-lo no quadro abaixo:

Quadro 04 – Teorias e concepções que se conectam para o ensino-aprendizagem de línguas



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Ainda, este estudo pode encontrar na abordagem de Língua para Fins Específicos (LinFE) base para a compreensão dos fenômenos e dos caminhos trilhados. Trato sobre isso na próxima seção.

2.8. Espanhol para/com acadêmicos: Língua para Fins Específicos (LinFE)

O espanhol tem vivido nos últimos anos um amplo crescimento no número de aprendizes e se encontra atualmente entre as línguas mais faladas do mundo. Os fatores que levam à

aprendizagem de um idioma variam entre: educacionais, profissionais, integrativos (interação com outras pessoas) e de recreação (lazer, viagens) (Vilaça, 2012).

Ao tratar do meio acadêmico, a língua adicional pode contribuir para a formação dos estudantes, publicações, o desenvolvimento de uma área de pesquisa, e, também, para a internacionalização de estudos e pesquisas, através de participação em congressos, eventos, intercâmbios acadêmicos. As publicações em línguas adicionais podem abrir um novo caminho para ampliar o alcance de nossas pesquisas e visibilidade de nossos artigos, capítulos ou livros. A integração entre Universidades também é algo visado para a abertura de relações internacionais acadêmicas frutíferas e desenvolvimento da pesquisa como um todo.

Fato que não se pode esquecer é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado – exigem dos discentes que neles ingressam uma prova de proficiência de caráter eliminatório, principalmente nas línguas inglesa ou espanhola. Geralmente se averigua se os estudantes possuem conhecimento suficiente da língua para a compreensão de textos acadêmicos em sua área, ainda que saibamos que são muitos os fatores que influenciam neste entendimento, não somente linguísticos (como a tradução de uma palavra de uma língua a outra), mas de interpretação, por exemplo. Fato é que as Universidades se encontram em uma posição na qual almejam ou, até mesmo, *precisam* da Internacionalização que se inicia através do contato com textos e se concretiza com a produção em LA+ para revistas etc. e a colaboração entre pares de outros países. Abordo mais especificamente acerca da Internacionalização na seção 2.9.

A internet e a nossa relação dentro da cibercultura também ampliou a presença e, conseqüentemente, a necessidade das línguas adicionais em nossas vidas. Hoje através de videoconferências e eventos online podemos estar presentes em outros países sem viajar para o exterior ou, mesmo, em movimento para outro lugar. O conceito de ubiquidade de Santaella nos serve para tratar acerca da “coincidência entre deslocamento e comunicação” (Santaella, 2010, p.17), o compartilhamento simultâneo de lugares distintos. Hoje os espaços são “hiperconectados, espaços de hiperlugares, múltiplos espaços que desafiam os sentidos de localização, permanência e duração” (*id.*, p.18), por isso reduzem-se as fronteiras e se possibilita uma ampliação da interatividade entre diferentes povos, culturas e línguas.

Para nós, integrantes do grupo de pesquisa, o estudo da língua espanhola para fins específicos entra neste contexto. Mas é preciso eliminar algumas dúvidas acerca do termo. Não se trata de uma metodologia específica, mas sim de uma abordagem que envolve as necessidades que as(os) alunas(os) apresentam para aprender (Ramos, 2019).

Os estudos de línguas para fins específicos surgem a partir do inglês sob a nomenclatura *English for Specific Purposes* (ESP). Por volta da década de 70, o ensino-aprendizagem de línguas sofre grandes mudanças e desloca-se o foco que tinham o professor, o código linguístico (a estrutura) e seu funcionamento descontextualizado para o aluno e seus propósitos específicos, o que resulta na incorporação do conceito de necessidades no ensino-aprendizagem (Ramos, 2019).

Estabelecendo um recorte geográfico, no Brasil, o “Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras” deu forte impulso ao ensino-aprendizagem de francês e inglês instrumental. Ramos (2019) ressalta que o termo “Instrumental” foi o nome adotado para identificar o ensino-aprendizagem de uma língua com características de fins específicos. Este Projeto começou na PUC-SP em 1977 e foi desenvolvido junto às universidades brasileiras a partir de uma análise de necessidades feita nessas instituições. “Essa análise mostrou que a maior necessidade era a leitura em língua inglesa para que os alunos pudessem trabalhar com seus textos especializados” (Ramos, 2019, p.30).

Um dos grandes legados desse projeto foi a criação de uma metodologia de ensino de leitura no Brasil, o que trouxe como consequência mudanças nos vestibulares, nos livros didáticos, na utilização mais eficiente da habilidade comunicativa por parte dos alunos e na capacitação e formação de professores de línguas para produzir seus próprios materiais, adaptar/avaliar materiais para seus cursos, desenhar cursos para grupos específicos.

Este legado, entretanto, contribui para gerar os mitos do Instrumental no Brasil (Ramos, 2005 *In* Ramos, 2019). Um dos mais fortes é o entendimento errôneo de que o ensino-aprendizagem Instrumental de uma língua é somente leitura. Isso atrelou o significado da palavra *Instrumental* ao trabalho com uma única habilidade comunicativa – a leitura –, o que deixa de lado as características da área. Por isso, para evitar confusões, utilizo o termo LinFE que não carrega em si as distorções de *Instrumental*. Outro mito abordado pela autora (Ramos, 2019) é o de considerar que *Instrumental* significa ensinar a linguagem técnica, isto é, limitar-se ao ensino de vocabulário da área específica. Não obstante, isso desconsidera sua abordagem de origem: a comunicativa.

Outras crenças são: “assumir que cursos desta natureza só podem ser utilizados com alunos que não têm um nível básico de conhecimento da língua”, o que não procede, pois o que é básico para um estudante acadêmico não é básico para um estudante de outra área e, “outra bastante comum é crer que o ensino com essa abordagem é pragmático e, nesse sentido, não educa o indivíduo como um ser social em sua totalidade” (Ramos, 2019, p.31). Assim, LinFE

não se aplica somente com alunos que já possuem um bom conhecimento da língua, ainda que seja um facilitador, tampouco está desconectada de seu papel para a educação dos sujeitos como seres sociais.

Esclarecidas essas questões sobre o que não é LinFE e os mitos que rondam a área, é interessante abordar acerca da diferença entre o ensino geral de uma língua e o ensino para fins específicos. Neste trabalho, como é sabido, abordo as especificidades do espanhol, mas para que o texto não seja sobrecarregado de siglas, manteremos o uso somente de *Espanhol como LinFE*. O estudo de Vilaça (2012) sobre os fundamentos do ensino de inglês para fins específicos nos servirá para entender a diferença entre estes dois tipos de ensino supramencionados. O autor aborda acerca do inglês, entretanto, por razões óbvias, falaremos por extensão do espanhol.

Vilaça (2012) aponta que a abordagem de ensino mais empregada e, geralmente encontrada em cursos livres, é a do *General English* (inglês geral) e, por extensão, espanhol geral. Neste tipo de ensino, não há uma motivação concreta e específica para o estudo da língua. Isso significa que "o estudante se matricula em um curso [...] sem a identificação prévia de uma necessidade específica real [...], o domínio [da língua] será útil, mas não há uma justificativa ou uma motivação mais delimitada ou emergência" (Vilaça, 2012, p.4).

Como características, ressalta-se o trabalho com as quatro habilidades – ou *competências*, conforme o termo que se vê em documentos oficiais –, que são: leitura, escrita, fala e audição para desenvolver a competência comunicativa do aprendiz. Também se estuda um vocabulário mais abrangente; simulam-se situações discursivas cotidianas, como se apresentar, fazer compras, falar do passado etc., além de trabalhar temas bastante variados: música, filmes, tecnologia, educação, meio ambiente, relacionamentos etc.

Já o ensino de uma língua para fins específicos indica um ensino baseado em necessidades reais (ou previstas) de aprendizagem e interação na língua. Neste caso, as palavras *necessidade* e *especificidade* têm grande importância na área (Vilaça, 2012). O ensino de LinFE “prioriza habilidades e conhecimentos delimitados com base no levantamento das necessidades dos alunos” (Vilaça, 2012, p.6). Por isso, é comum ver nos nomes de cursos para fins específicos: *Español para negocios*, *Español para el ENEM*, *Español para viajes* etc., o que muitas vezes é abordado com a ótica das distorções que circundam o ensino *Instrumental* da língua mencionadas acima.

Ramos (2019) sinaliza que qualquer planejamento para cursos de fins específicos necessita da realização prévia de uma análise de necessidades. Três termos baseiam o conceito

de necessidade: (i) as *necessidades* propriamente ditas (interesses e expectativas dos contextos de estudo ou trabalho dos alunos envolvidos); (ii) as lacunas (entender o que o aluno sabe da língua, da área de atuação para deduzir o que ele não sabe); e (iii) os desejos (necessidades de ordem pessoal). Para esta análise, utilizam-se diferentes instrumentos de coleta, como questionários, análise de textos orais e/ou escritos, observações, e outras fontes de informação, como alunos, ex-alunos, pessoas que trabalham na área etc.

A partir desta análise, pode-se encontrar a base para construir o desenho didático inicial do curso e, também, para desenvolver ou adaptar materiais, formular os objetivos, as competências a serem alcançadas, avaliar o andamento do curso e o desempenho, o que pode gerar uma nova análise de necessidades. Assim, a autora afirma que:

As implicações dessas características pressupõem que um curso de [LinFE] requer primordialmente uma análise de necessidades que envolva tanto a situação-alvo como de aprendizagem; a utilização de materiais autênticos, cursos, em geral, feitos sob medida para um grupo específico de alunos e planejados geralmente, mas não exclusivamente, para serem de curta duração, já que seus prováveis alunos são comumente adultos com demandas urgentes de utilização da língua. Outro fato que deve ser destacado é que [esta abordagem] trouxe uma mudança de papéis para professores e alunos, uma vez que alunos que não são iniciantes na especialidade ou profissionais em serviço têm um maior conhecimento do assunto que o professor. Nesse sentido, competirá ao professor [...], novos papéis, ou seja, de pesquisador, designer, elaborador/avaliador de materiais. Já em sala precisará ser parceiro, colaborador e mediador. Ao aluno, não mais um papel passivo, mas parceiro, colaborador e ao mesmo tempo corresponsável por sua aprendizagem (Ramos, 2019, p.27).

Desta forma, esta abordagem me parece bastante apropriada ao ensino de espanhol para/com acadêmicos através da educação online, pois coincide com a visão de autoria que tanto nos é cara, que não vê como passivos nem os praticantes – sujeitos que produzem, que possuem autoria – e nem o professor – que atua criando mediações que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes e a internacionalização de suas pesquisas, sobre a qual discuto na última seção deste capítulo.

2.9. A importância da internacionalização

Ao focar o ensino de espanhol para acadêmicos no GPDOC, muito nos interessa como grupo a internacionalização de nossas pesquisas. Podemos definir a internacionalização acadêmica como o processo de integração do ensino superior entre países, que vem ganhando crescente relevância na atualidade.

Pensando os Programas de Pós-Graduação (PPGs), a internacionalização é, inclusive, um dos critérios de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), obviamente dentro de um contexto avaliativo. A estrutura e organização da avaliação está fundamentada em 3 (três) quesitos: 1. programa, 2. formação e 3. impactos na sociedade. Dentro destes, há 47 indicadores, dentre os quais está a “Internacionalização, Inserção e visibilidade” como parte do quesito 3. Ter uma boa nota no Programa gera fomento, isto é, investimento financeiro do governo nele.

Para começar a abordar este tema tão caro às Universidades, primeiramente faço menção aos objetivos subjacentes ao incentivo a esta Internacionalização. Para isso, utilizo o texto de Mario Luiz Neves de Azevedo, João dos Reis Silva Júnior e Afrâncio Mendes Catani (2015) que escrevem baseados na conferência “Internacionalização da Educação Superior e a Transformação da Universidade no Novo Cenário Global”, proferida por Tristan McCowan, em 30 de setembro de 2013, na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Os autores analisam o fenômeno da internacionalização da educação superior quanto ao conceito de Bem Público e observam que a privatização e a mercadorização da educação avançaram fortemente a partir das reformas dos anos 1990. Para McCowan, as reformas ocorridas foram impulsionadas pela atuação do Banco Mundial, que defendia, junto aos governos e formuladores de políticas, os seguintes preceitos:

- Public funding is regressive: cost sharing (Financiamento público é regressivo: compartilhar custos);
- Entry of private providers (including forprofit) (Entrada de provedores privados - incluindo os provedores que buscam lucros);
- Student loans (Empréstimos aos estudantes);
- diversification of institutions (Diversificação institucional);
- New modes of learning (Novas formas de aprendizagem);
- Curriculum for employability (currículo voltado para a empregabilidade);
- The entrepreneurial university (Universidade empreendedora) (Azevedo; Silva Júnior e Catani, 2015, p.50)

Este fenômeno abriu as portas para o que vivemos atualmente: uma excessiva privatização da educação visando ganhos. A educação nunca foi tão lucrativa para as empresas, como as de materiais didáticos, universidades privadas, cursos de graduação online “à jato” que possuem uma qualidade de formação duvidosa. Não estamos com isso dizendo que somente o ensino público é de qualidade, entretanto, como a educação tem sido tratada como mero produto, esta começa a seguir os padrões do sistema econômico vigente, no qual a acumulação de riqueza, a “liberdade” econômica e a aceleração para aumento dos lucros vigoram.

Se entendemos a educação como um bem público e um direito fundamental, as políticas públicas deveriam entendê-la como um direito fundante da cidadania. Por isso,

a educação, o conhecimento, as ideias, a ciência e a cultura são patrimônios imateriais, que, em lugar de serem mercadorizados ou privatizados por determinados grupos ou classes sociais, devem ser compartilhados – inclusive internacionalmente, o que caracterizaria uma modalidade de internacionalização solidária. (Azevedo; Silva Júnior e Catani, 2015, p.51).

A internacionalização solidária, em tempos de globalização econômica, teria a ver muito mais com o compartilhamento do conhecimento, ideias, ciência e cultura(s), como bens intangíveis; o que não reduz sua quantidade ou qualidade, mas, ao contrário, esses recursos públicos têm a capacidade de fortalecer quem os recebe, de enriquecer a sociedade local, regional e global nos âmbitos social, econômico, cultural e político.

Azevedo, Silva Júnior e Catani (2015) ainda apontam que as políticas educacionais de diversos países da América Latina e do Caribe foram moldadas pelas recomendações e pelas cláusulas condicionais associadas aos empréstimos do Banco Mundial que, muitas vezes exigiam a adesão prévia a suas políticas. Isto significa, literalmente, que o dinheiro emprestado vinha sob condições prévias e que deveriam ser efetuadas, mesmo se tratando de Estados independentes. As exigências interferem diretamente nas decisões tomadas nos países e privilegiam o fortalecimento da esfera privada no âmbito da educação.

Três são os argumentos, segundo McCowan (Azevedo; Silva Júnior e Catani, 2015), em favor da atuação privada no campo da educação superior: o primeiro (i) é o de que, ao envolver o setor privado há mais vagas na educação superior, o que amplia o acesso e a equidade; o segundo (ii), de que, como o modelo tradicional da universidade europeia de pesquisa não é apropriado para os países periféricos ou para a economia moderna, as universidades privadas oferecem educação mais adequada e, como há competição, a qualidade aumentará; e o terceiro (iii) mostra que ao envolver o setor privado, os custos da Educação Superior serão mais baixos.

De fato, atualmente, há uma grande oferta das universidades privadas no Brasil, inclusive totalmente “online”, com baixos custos. Entretanto me questiono sobre o que seria essa educação mais adequada para os países periféricos? Por que o modelo que serve ao Norte global, no caso à Europa, não nos serve? A resposta parece óbvia: continuamos sendo a colônia do mundo a ser explorada, colonizada, negociada. Além disso, temos sido um prato cheio de oportunidades para empresários locais e estrangeiros. Mas indago quanto aos resultados desta privatização, da “equidade” sobre a qual se fala, pois, ao tornar a educação um negócio privado, não há como garanti-los, tampouco, como avaliar bem seus métodos e/ou qualidade.

E ainda que haja movimentos e políticas a favor da internacionalização solidária, “está em curso uma preponderante sorte de internacionalização subordinada, que, em geral, é acompanhada de políticas que incentivam a formação de mercados de educação (mercadorização)” (Azevedo; Silva Júnior e Catani, 2015, p.58). Esta internacionalização subordinada também é incentivada por organizações como:

OMC, UNESCO, FMI, OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], por agências nacionais de promoção acadêmica (DAAD - Alemanha, Campus France, Fulbright - EUA, Fundação Carolina – Espanha...), organizações de *rankings* (Times Higher Education - QS World University, Shanghai), autoridades regionais (Comissão Europeia por meio do programa Erasmus, programa Alfa e outros), diplomacias de Estado e de universidades comprometidas com valores mercadorizantes dos países centrais (Norte) ou da periferia e da semiperiferia (Sul) (Azevedo; Silva Júnior e Catani, 2015, p.59).

Assim, o que se vê são muitos interesses em jogo que pregam uma ideologia de eficiência, de oportunidades para o trabalho qualificado, da concorrência agressiva típica do capitalismo imperialista. O que torna a educação um meio para engendrar a ascensão social. “educação, ciência e tecnologia são as três chaves da nova era”, mas essa nova era está contaminada pelo “espírito da concorrência agressiva por meio de uma nova agenda educacional” (Azevedo; Silva Júnior e Catani, 2015, p.61).

Apesar dos objetivos ocultos da internacionalização, nem tudo são pedras, pois há oportunidades que surgem em sua função. O "Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto Sensu", elaborado pela Capes aponta que, se levarmos em conta o ambiente direcionado das nações, a competição e os interesses internos, aliados à qualificação de pessoal de alto nível, a internacionalização possui vários objetivos, como:

- Evoluir da simples mobilidade acadêmica para o desenvolvimento de projetos cooperativos em âmbito internacional, de conhecimento diplomático, de universidades de classe mundial e de acesso (ou aquisição) a bases tecnológicas mais sofisticadas, encurtando o caminho para o desenvolvimento econômico nacional;
- Ampliar as possibilidades de envolvimento e de financiamento internacional de pesquisas, as possibilidades de publicação, citação e as de patenteamento internacional de produtos, ideias e desenhos; e
- Integrar atividades de internacionalização institucionais fragmentadas e desconexas e orientar investimentos e esforços de internacionalização, de forma integrada e compreensiva, visando à construção e reforço de competências centrais da instituição (CAPES, 2020, p.7).

O desenvolvimento de projetos colaborativos, a ampliação de desenvolvimento e financiamento em âmbito internacional fortalecem principalmente o bloco regional, o MERCOSUL do qual fazemos parte e a importância do ensino-aprendizagem de espanhol entra neste momento em que a língua faz um papel de aproximar comunidades.

Na UFRRJ, a internacionalização do programa de pós-graduação tem ganhado destaque como um pilar para o desenvolvimento acadêmico e a projeção institucional. Nesse contexto, a assinatura da Portaria Nº 2060 / 2024 - IE (12.28.01.25), em 19 de abril de 2024, pela Diretoria do Instituto de Educação da Universidade, representa um marco inicial de grande importância. Ao designar formalmente uma comissão de internacionalização, a instituição sinaliza seu compromisso em fomentar trocas acadêmicas e culturais, criando bases sólidas para futuras colaborações globais.

Esse movimento pioneiro foi seguido por iniciativas concretas, como em agosto de 2024, que recebemos a professora Carina Kaplan, da Universidade de Buenos Aires e Universidade Nacional de La Plata em nossa casa para o 5º Encontro Internacional Docência e Ciberultura, organizado pelo GPDOC. Fizemos a mediação de sua conferência. São momentos como esses que deveríamos viver com mais frequência – da internacionalização solidária.

Figura 17 – Conferência Prof. Dra Carina Kaplan (UBA y UNLP)



Fonte: acervo da autora, 2024.

Também em maio de 2025, o PPGEDUC promoveu uma Mesa intitulada “A pós-graduação em países da América do Sul: estruturação e temas de pesquisa”, como podemos ver nas imagens a seguir.

Figura 18 – Card “PPGEDUC Move la América”



Fonte: Instagram @ppgeduc.ufrrj

Figura 19 – Mesa com as palestrantes



Fonte: acervo da autora, 2025.

Neste evento, todas as palestrantes provinham de países hispanofalantes e vieram em intercâmbio através do Programa Move La América, promovido pela CAPES (2024). Esta é uma iniciativa estratégica que visa impulsionar a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras por meio da atração de estudantes de mestrado e doutorado de instituições de ensino e pesquisa da América Latina e Caribe. O objetivo central é fortalecer os Programas de Pós-Graduação (PPG) nacionais e criar um ambiente acadêmico com maior projeção internacional. Para isso, o programa concede bolsas para que esses discentes realizem estágios, pesquisas, atividades de extensão e, eventualmente, cursem disciplinas em PPGs brasileiros, sempre em áreas relacionadas à sua atuação.

Atividades como esta trazem novas perspectivas, metodologias e experiências, o que impulsiona a qualidade das pesquisas desenvolvidas no Brasil. O intercâmbio de conhecimento e a colaboração em pesquisas com essas(es) acadêmicas(os) resultam em produções científicas mais robustas e de maior impacto, contribuindo para a avaliação positiva dos PPGs. A presença dessas(es) pesquisadoras(es) cria um ambiente acadêmico genuinamente internacionalizado, que não só fomenta o aprendizado e a prática de línguas adicionais, mas também amplia as redes de pesquisa, fomenta colaborações internacionais e eleva a visibilidade global da produção científica brasileira, preparando a comunidade acadêmica para atuar em um cenário globalizado e multifacetado.

No artigo de Nora Rut Krawczyk (2008), a autora aponta que, desde o período medieval, a universidade tinha forte caráter internacional, mas que, em função da construção dos Estados nacionais modernos e a necessidade de fortalecer uma identidade de Nação, houve um processo de nacionalização. No Brasil, esse movimento de construção de uma identidade nacional ocorreu de modo paralelo com o Romantismo Literário. No entanto, “este processo não eliminou as necessidades do caráter internacionalista da produção do conhecimento científico que se vinculou, ao longo do século XX, às necessidades e pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do desenvolvimento nacional” (Krawczyk, 2008, p.2).

Na segunda metade do século XX, as universidades da América Latina passaram, conforme a autora, por um processo de massificação, impulsionado pela crescente demanda das classes médias, migração para os centros urbanos e industrialização ligada à substituição de importações. Entre 1930 e 1950, iniciou-se a institucionalização da pesquisa científica nas universidades da região, incentivada por entidades internacionais que promoveram debates sobre o desenvolvimento socioeconômico e de saúde. Esse período marcou o início da consolidação do sistema universitário latino-americano, embora em diferentes ritmos em cada país, sendo o caso argentino afetado negativamente por regimes militares.

Entre as décadas de 50 e 80, as universidades latinas continuaram a se expandir, com influência do modelo acadêmico norte-americano. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil seguiu o modelo francês, com o financiamento público como principal fonte de apoio, devido à falta de envolvimento do setor privado. A criação de agências como o CNPq e a Capes exemplifica essa relação entre Estado e Universidade, que buscava formar especialistas em áreas estratégicas para a industrialização e administração pública. Esse período fortaleceu a regulação institucional das universidades e o fomento à pesquisa em nosso país.

Entre 1980 e 1990, a produção universitária passou a ser vista com desconfiança, por isso criaram-se mecanismos de controle de qualidade voltados às demandas do mercado. Isso resultou em reformas, especialmente nos anos 80 nos países centrais e nos anos 90 na América Latina, que alteraram a relação entre universidade, Estado e economia. Surgiu uma nova lógica de regulação, focada na autonomia avaliada, e o ensino passou a ser orientado pelas demandas sociais e de mercado, em detrimento das preocupações científicas. As políticas universitárias, antes centradas no desenvolvimento econômico nacional, passaram a priorizar interesses comerciais e estratégicos.

Essas mudanças levaram à ideia de "capitalismo acadêmico", termo de Slaughter e Leslie (Krawczyk, 2008, p.4), que descreve como universidades e pesquisadores se adaptaram

à tendência neoliberal e competem por recursos e orientam projetos de acordo com os interesses do mercado. A gestão universitária também foi impactada por políticas de regionalização, promovidas por incentivos governamentais para intercâmbios acadêmicos e científicos. Por isso, do final dos anos 80 para cá, as Universidades têm enfrentado pressões da globalização e competitividade internacional, gerando um processo simultâneo de transnacionalização e regionalização, impulsionado pela integração de blocos regionais, como a União Europeia e o Nafta.

Pensando o Mercosul, houve durante o primeiro mandato do governo Lula, como já vimos um incentivo à aproximação com os países da América Latina. Data desta época, a “Lei do espanhol” (11.161/2005), mencionada alhures. A relação de integração das universidades dos países do Mercosul parece visar desenvolver os mercados regionais e sua competitividade internacional. De acordo com a autora, os objetivos do investimento do Brasil nos programas de intercâmbio institucional na América Latina são:

- O desenvolvimento na universidade brasileira e na região de produção científico-tecnológica voltada para os problemas regionais, produção difícil de ser realizada de forma unilateral.
- Mecanismo de aproximação política entre os países e para contar com a sua ‘simpatia’ e apoio nas instancias internacionais, tais como a OEA, na ONU etc.
- É uma forma de legitimação da política externa brasileira, porque mostra que a política governamental está respaldada pela comunidade científica.
- A presença de docentes e alunos estrangeiros nas universidades brasileiras lhes possibilita conhecer a cultura, a língua, a organização social, a legislação brasileira etc. São futuros profissionais que terão um vínculo afetivo, conhecimentos sobre o Brasil e contatos no País o que poderá facilitar a promoção de novos vínculos comerciais, políticos e culturais. Ao mesmo tempo, é importante incentivar a estadia de docentes e alunos brasileiros em países estrangeiros para que conheçam sua língua, cultural, organização social, legislação etc., possam comparar com a realidade brasileira (reconhecer suas virtudes e problemas) e tenham uma aproximação maior e facilidade de estabelecer novas relações (Krawczyk, 2008, p.13).

Desse modo, não seria pouco dizer que as ações de internacionalização são esperadas pelas agências de fomento com um objetivo muito político para desenvolver a universidade brasileira ao mesmo tempo que consegue apoio de instâncias internacionais.

Além disso, a internacionalização das universidades brasileiras é promovida, pela avaliação dos Currículos Lattes dos docentes, como em pedidos de financiamento para pesquisa e eventos científicos. A Ficha de Avaliação dos Programas Acadêmicos inclui quesitos relacionados à integração e cooperação regional entre programas de pós-graduação com foco na transparência e cooperação interinstitucional.

Por isso, há um incentivo das agências de fomento, mas também uma cobrança velada acerca desta integração, já que pontuam melhor programas que incluem a Internacionalização em suas pautas e ações. Não há uma inocência de pensar que há somente uma troca de saberes, pois as relações são primeiramente políticas e econômicas. A busca é pelo desenvolvimento do país e daquilo que essas conexões possam trazer de benéfico. Assim, nosso dispositivo ao ensinar espanhol para/com acadêmicos tampouco fecha os olhos para esta dimensão. Não estamos “só aprendendo espanhol”, mas visamos além do desenvolvimento pessoal-acadêmico dos praticantes, a projeção da Universidade.

O capítulo a seguir compreende a metodologia, na qual apresento os praticantes da pesquisa, detalho como se deu a Análise de Necessidades realizada antes de iniciar o dispositivo, bem como os encontros síncronos e assíncronos e o desenho didático.

3. EL CAMINO SE HACE AL ANDAR: A METODOLOGIA EM AÇÃO

*Caminante son tus huellas el camino y nada más
Caminante, no hay camino se hace camino al andar*

*Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar
Caminante no hay camino sino estelas en la mar*

Antonio Machado Ruiz

A epígrafe de Antonio Machado Ruiz ressoa profundamente com a proposta deste capítulo. Nossas *huellas* (pegadas) representam o percurso e refletem a natureza da pesquisa-formação que vivenciamos. Não se trata de seguir um roteiro predefinido, mas de forjar a metodologia na prática, explorando o dispositivo pedagógico como um campo de experimentação.

Nesse processo, os pés imprimem marcas no caminho, e, num movimento recursivo que nos lembra Edgar Morin (2005b), o próprio caminho imprime marcas em nós, transformando-nos. Cada passo, cada encontro e cada mediação assíncrona, com seus erros e acertos, contribuem para a construção dessa senda única e demonstram que a inteligência pedagógica se constrói e se refina no próprio ato de caminhar.

Para o desenvolvimento desta investigação, trilhei a *senda* da pesquisa qualitativa, já que não rechaça o humano e sua relação com o mundo, tampouco exclui o sujeito-pesquisador da pesquisa. É impossível pesquisar sem quem a pensa ou sem seus praticantes. A complexidade dos fenômenos abordados é enfocada a partir da pesquisa-formação na cibercultura (Macedo, 2020; Santos, 2019), na qual não é possível separar a pesquisa da formação. O que significa que nos formamos enquanto pesquisamos.

Este trabalho se realizou dentro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) com o objetivo de desenvolvermos juntos nosso letramento em espanhol com vistas à internacionalização de nossas tão diversas pesquisas. Este grupo nasce em 2007 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), liderado pela Prof. Dra Edméa Santos e integrou a Linha de Pesquisa “Cotidianos, redes educativas e processos culturais”. Em 2019, o GPDOC adquire nova casa: o PPGEDUC/UFRRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Os três objetivos norteadores do grupo são:

Compreender os fenômenos sociotécnicos e culturais mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações para os processos de aprendizagem e docência;
 Desenvolver metodologias de pesquisa e projetos de ensino e aprendizagem que aproximem o currículo escolar e outras redes educativas das práticas comunicacionais na cibercultura;
 Desenvolver currículos e atos de currículos para o exercício da docência online; mapear os saberes docentes para o exercício da docência online; compreender como as interfaces digitais podem contribuir para a produção e gestão do conhecimento (Santos, 2019, p.199).

A partir deste parâmetro, as pesquisas do grupo, cujos trabalhos são subprojetos da pesquisa mais ampla baseada nos fenômenos da Docência e da Cibercultura, buscam desenvolver autorias. Por isso, a pesquisa-formação na cibercultura é tão importante para nossa prática, pois não aprisiona a pesquisa em meras análises de um objeto distanciado e isolado em si mesmo.

Este estudo integra o projeto “Educação Online, Inteligência Artificial e Afrofuturo: experiências interseccionais de ciberpesquisa-formação na pedagogia universitária e na cidade” sob o CAAE nº 89875125.1.0000.0311 e contou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os participantes.

O GPDOC não visa ensinar o conhecimento técnico acerca das tecnologias, mas faz etnografia online dentro da cibercultura, isto é, fazemos uma imersão nos fenômenos da cultura contemporânea online mediada pelo digital em rede para aprender com as pessoas e entender como a sociedade utiliza as tecnologias para criar, cocriar, *fazerpensar*.

Ainda, visto que o digital potencializa os fenômenos da sociedade, o que inclui também os preconceitos, como os de gênero, racismo, sexualidade etc., nosso grupo é diverso e trata acerca de diferentes temas com a cibercultura como plano de fundo: ensino-aprendizagem de línguas, de matemática, colonialismo de dados, Afrofuturismo, direitos sexuais e reprodutivos, Inteligência Artificial etc. Por isso, inventamos juntos atos de currículo e diversos dispositivos de pesquisa-formação na cibercultura para compreender nossos constructos de pesquisa. Neste processo em conjunto, enxergamos o diálogo, a multiplicidade.

O dispositivo de aulas de espanhol visa contribuir para a ampliação dos conhecimentos e competências de espanhol para sua prática acadêmica, isto é, de seu letramento em espanhol. Objetivo que os sujeitos abordados neste trabalho consigam compreender a leitura de artigos, dissertações, teses e livros; elaborar seus próprios gêneros acadêmicos, como resumos, artigos, resenhas na língua; apresentar-se em congressos, além de estabelecer uma interação e fortalecimento das conexões internacionais entre *campi*.

Nossos encontros contemplam as esferas da comunicação síncrona e assíncrona, termos trazidos da Comunicação para a educação. A comunicação síncrona se refere ao contato simultâneo entre os sujeitos da interação. Como exemplo, podemos mencionar as videoconferências em que todos os participantes estão presentes e interagindo em tempo real. Já a comunicação assíncrona é atemporal e independe da simultaneidade, como vemos em plataformas cujas mensagens são enviadas e os participantes de um determinado curso podem acessá-la e respondê-la de acordo com sua disponibilidade.

Situo, portanto, este dispositivo na esfera do híbrido, pois nos reuníamos durante uma hora de forma síncrona, presencialmente, na sala 30 do Instituto de Educação da UFRJ ou através da interface online *Zoom Meeting* e a mediação ocorria de forma assíncrona através do grupo de WhatsApp e do Blog *Espanhol para acadêmicos* no qual propunha atividades de curta duração, entre 10 e 15 minutos, que ampliassem o que trabalhamos no encontro anterior ou trabalharíamos no próximo. Os comentários deixados pelos praticantes, neste caso, constituem a interação assíncrona e permitem observar sua compreensão a partir do que foi proposto.

Na seção a seguir, explico quem são os praticantes da pesquisa e suas noções prévias acerca da língua espanhola.

3.1. Os praticantes da pesquisa: Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC)

Ao tratar de pesquisa com *pessoas*, estes sujeitos não são considerados simples informantes dos quais se extraem dados para analisar, mas estes e estas são produtores e produtos de conhecimentos, culturas, saberes, experiências afetivas, corporais, ideologias políticas, culturais, estéticas. Neste sentido, "[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação" (Freire, 2018, p.89), por isso, as(os) *praticantes culturais* (Certeau, 1994) (ou simplesmente *praticantes*) não são ignorados, mas são parte fundamental da pesquisa.

Macedo (2020) expressa que o campo não está nos esperando para nos dar informações, ao contrário, ele “[...] nos olha, sente-nos, interpreta-nos, cria pontos de vista sobre nós enquanto pesquisadores e, com isso, vai nos identificando e nos alterando ao interagir conosco e, com tudo isso, pesquisamos e objetivamos mais adiante” (Macedo, 2020, p.49). Como uma construção formada por pessoas, o campo não fica alheio a nós, mas “se edita” para falar conosco, pode mostrar-se resistente, oferece-nos a complexidade de todo encontro e desafios

que são “intensas *alter-ações*” (*id.*), que nos permitem transformar-nos *com* o outro. Assim como as pessoas, o campo é vivo, mutável e não estático.

Ao todo, 6 (seis) pessoas participaram da pesquisa, os GPDOCs “da hora”, como carinhosamente intitulado por nossa orientadora. São os alunos mais ativos no grupo no momento, dentre eles, dois alunos de Iniciação Científica (IC), uma mestranda, dois doutorandos e uma doutora, conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 05 – Praticantes da pesquisa

PRATICANTES DA PESQUISA		
NOME	IDADE	FORMAÇÃO
G.	24	Graduando em Letras – Português/Literaturas (IC)
Mc.	25	Graduando em Letras – Português/Inglês (IC)
S.	56	Graduada em História (Mestranda)
F.	43	Mestre em Educação (Doutorando)
Ma.	26	Mestra em Educação em Ciências e Matemática (Doutoranda)
M.	52	Doutora em Educação

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Apesar da assinatura do TCLE, decidi, utilizar letras iniciais para referir-me aos(as) praticantes para preservar suas identidades. Por isso, somente o nome da pesquisadora aparecerá completo nas transcrições. Através da tabela acima, pode-se entender um pouco mais acerca do perfil destes praticantes.

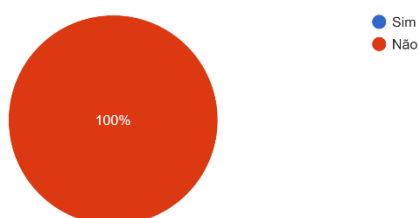
Para começar o trabalho com o grupo, o primeiro passo foi realizar um questionário de *Análise de Necessidades* no *Google Forms*, com o fim de compreender os conhecimentos, o contato com a língua, os desejos e as expectativas dos alunos quanto ao espanhol.

A literatura especializada da área apresenta possíveis subdivisões das necessidades: necessidades (*needs*), carências/fraquezas/lacunas (*lacks, weakness*) e desejos (*wishes*). Entendem-se as necessidades propriamente ditas “como o que o aluno objetivamente precisa aprender na língua alvo, para que possa empregá-la em situações futuras” e podemos delimitá-las através de “habilidades linguísticas, competências, funções comunicativas, tópicos lexicais, entre outros fatores” (Vilaça, 2019, p.64). As lacunas se tratam da “diferença entre o domínio presente do aluno na língua [...] e o domínio pretendido” (Vilaça, 2019, p.65) e os desejos são “as motivações intrínsecas dos alunos relacionadas à aprendizagem da língua [...], independente da real necessidade de uso linguístico” (Vilaça, 2019, p.67). Esta última categoria é mais

Na primeira pergunta, 100% dos praticantes responderam que não falava espanhol. O que me levou a entender que deveríamos começar nossos encontros desde o básico na língua.

Figura 21 – Pergunta 1 sobre falar espanhol

1. Você fala espanhol?
6 respostas

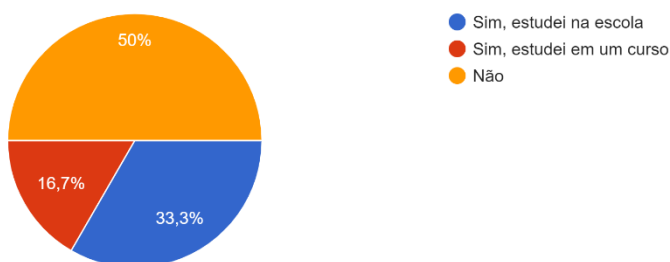


Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

Quanto a se tiveram aprendizagem formal de espanhol, três dos praticantes não a tiveram, dois o estudaram na escola e um estudou em um curso. O que, ainda assim, não possibilitou que estes se sentissem confortáveis para afirmar que falavam a língua na pergunta anterior. Percebo assim que, apesar de três dos praticantes já terem estudado a LA+ na escola ou em um curso, todos consideram seu conhecimento insuficiente para, de fato, afirmar que a falam.

Figura 22 – Pergunta 2 sobre aprendizagem formal

2. Você já teve aprendizagem formal da língua?
6 respostas



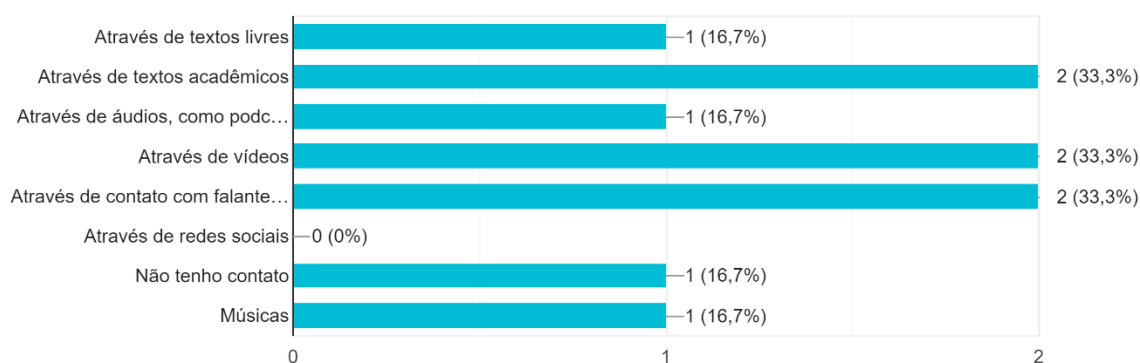
Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

A pergunta três tratava acerca das formas de ter contato com o espanhol. O não falar a língua não implica que não existe contato com ela através de outros meios. Observamos que nenhum dos praticantes utiliza as redes sociais para ter contato com a LA+ e, ainda, um deles não tinha nenhum contato. Outros tinham acesso através de músicas, podcasts, textos livres; dois possuíam contato com falantes nativos; dois, por meio de textos acadêmicos e dois,

também, por vídeos. Lembramos que, nesta questão, os praticantes podiam marcar mais de uma alternativa, por isso, as opções não correspondem ao número de participantes. As formas de contato que predominam são outros falantes, vídeos e textos acadêmicos, o que condiz com o perfil dos sujeitos, já que fazem parte de um grupo de pesquisa de docência e cibercultura.

Figura 23 – Pergunta 3 sobre o contato com o espanhol

3. Como é o seu contato com a língua? Marque uma ou mais opções. Se outro, escreva abaixo.
6 respostas



Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

Na questão quatro, começamos a compreender as razões identificadas pelos praticantes para não falar espanhol e ressaltaram-se as seguintes: não ter estudado ou não ter estudado o suficiente, falta de oportunidades, não ter dedicado tempo ou não ter sido uma prioridade, privilegiando o inglês. Isto nos leva a perceber que a falta de oportunidades parece ter sido o principal fator que influenciou que os sujeitos não falassem a LA+, além da falta de prática e tempo.

Figura 24 – Pergunta 4 sobre crenças acerca de não falar a língua

4. Se você não fala a língua, por que acredita que não a fala?

6 respostas

Não estudei suficientemente. Pratiquei em raros momentos.

Pois não estudei a língua

O espanho sempre foi a segunda opção, sendo superado pelo Inglês, ao qual ainda também não sou falante

Não tive a oportunidade de fazer um curso

Acredito que ainda não tive oportunidade de estudar plenamente a língua para além do contato básico inicial da escola. Consigo ler textos mais básicos, mas nada para além disso.

Por não ter dedicado tempo.

Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

Através das respostas dadas pelas(os) praticantes na questão cinco, observo as justificativas para a aprendizagem de espanhol como LA+. Dentre essas encontramos: “a proximidade geográfica com comunidades acadêmicas”, a possibilidade de ler “textos e [ver/participar de] palestras [...] na língua espanhola”, “superação e internacionalização com intercâmbio”, “ser uma das línguas oficiais no meio acadêmico”, fazer a “leitura de teóricos, também como “escolha política”, “leituras, teses, dissertações e artigos”. As respostas ratificam os objetivos iniciais ao criar o dispositivo no Grupo de Pesquisa. A língua adicional pode abrir portas que a nossa primeira língua ainda não pôde fazer. Vejo aqui os desejos dos sujeitos expressos, ou seja, o que almejam alcançar através do uso da língua.

Figura 25 – Pergunta 5 sobre a importância do espanhol na vida acadêmica

5. Que importância você acredita que a língua tem (ou pode ter) para a sua vida acadêmica?

Discorra sobre o tema.

6 respostas

Pela proximidade geográfica com comunidades acadêmicas de língua espanhola, penso que é vital para um pesquisador e um intelectual dominar a língua.

Muito importante, pois vários textos e palestras são na língua espanhola e por mais que algumas palavras sejam cognatas, as vezes não consigo entender todo o contexto.

Superação e Internacionalização com intercâmbio

Acredito que por ser a segunda língua mais falada no mundo vai me ajudar bastante nas leituras de teóricos que dialogam através dessa língua.

Total importância, visto que o espanhol e o inglês são considerados línguas estrangeiras oficiais dentro do meio acadêmico. Mas também por uma escolha política na preferência de uma língua latina ao invés da língua inglesa norte-americana.

Somos pesquisadores, e como tal, estaremos buscando leituras, as teses, dissertações e artigos, são escritos em outros idiomas; focando o idioma em questão.

Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

A pergunta 6, na figura a seguir, abordava sobre a importância das emoções para o processo de ensino-aprendizagem e todos as ressaltaram, como podemos ver em: “o caminho fica melhor e mais produtivo se as emoções forem consideradas”, “para aprender é necessário ter foco nos estudos, dependendo das emoções, o foco é quase impossível”, “nosso humor, nossas preocupações etc. pode influenciar positivamente ou negativamente na minha aprendizagem”, “nosso processo de aprendizado [todo] está ligado com nossas emoções e desejos”.

Figura 26 – Pergunta 6 sobre importância das emoções no ensino-aprendizagem

6. Você acredita na importância das emoções para o seu processo de ensino-aprendizagem? Explique.

6 respostas

Sim. Até se pode aprender em contextos sem prazer, sem afinidade ou sem empatia. Mas o caminho fica melhor e mais produtivo se emoções forem consideradas.

Sim, para aprender é necessário ter foco nos estudos, dependendo das emoções, o foco é quase impossível.

Sim, estar motivado e envolvido são fatores fundantes para não dar espaço para a evasão e desistência

Acredito que nosso humor, nossas preocupações etc pode influenciar positivamente ou negativamente na minha aprendizagem.

Sim. Nosso processo de aprendizado toda está ligado com nossas emoções e desejos. Acredito ser de suma importância.

Importantíssimo, somos movidos a estímulos.

Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

Quanto aos desejos, lembro-me de Aula Magna intitulada “Da paixão de aprender à paixão de ensinar”, ministrada pela professora Madalena Freire, filha de Paulo Freire, na qual ensina que o ser humano, por ser imperfeito, vulnerável, é constituído de faltas. E faltas são desejo, pulsão de vida e morte, segundo a Psicanálise na qual a autora se baseia. Por isso, desejar a vida é dor; aprender é paixão. Aprender dói e, em razão disso, lidamos com a dor da busca daquilo que nos falta. Mas é o desejo pela vida e por aprender o que nos alimenta como seres humanos, pois “a gente só aprende, só ensina quando deseja” (Freire, 2021). Dessa forma, querer, desejar e ter esses desejos valorizados é essencial para um ensino-aprendizagem efetivo.

Francisco Mora, neurocientista espanhol, sinaliza que, para aprender ou ensinar “[h]ay que encender primero la emoción” (Mora, 2013, p.27), i.e., a emoção é como uma chama que impulsiona os processos de aprender e de ensinar, por isso é preciso ativá-la primeiro. Se desconsideramos as emoções e afetos, o ser humano não aprende.

Ainda, um dos praticantes expressa que “estar motivado e envolvido são fatores fundantes para não dar espaço para a evasão e desistência”. Isto me apresentou uma chave de onde pude partir ao preparar o que será trabalhado com os praticantes, pois somos permeadas(os) pelo vínculo afetivo, a indiferença é negação do afeto, por isso, sem motivação ou envolvimento emocional, o ser humano não aprende e o ensinar tampouco se dá (Freire, 2021).

Por último, ao perguntar na questão 7 acerca dos fatores que podem facilitar ou bloquear o processo de ensino-aprendizagem, obtive como respostas de facilitadores: “foco”, “boa saúde mental”, “imersão cultural na língua a ser adquirida [... como] acesso a produções culturais”, “o professor entender que o é claro e objetivo para ele, não é para o aluno, os detalhes precisam ser expostos”.

Acerca dos bloqueios, encontrei: “falta de tempo e oportunidade”, “falta de interesse”, “medo e vergonha”, “recursos financeiros”, “rigidez de um método ortodoxo de aquisição através de processos extensos de repetição exaustivas de maneira tradicionalista”, “aula baseada nos conhecimentos do professor, não levando em consideração que para [o] discente, seja algo novo”.

Figura 27 – Pergunta 7 sobre bloqueios ou facilitadores do processo de ensino-aprendizagem

7. O que você acha que bloqueia ou facilita esse processo?

6 respostas

Em mim, o único bloqueio é falta de tempo e oportunidade.
O foco facilita, a falta de interesse bloqueia.
Medo e vergonha
Bloqueia: Recursos financeiros Facilita: Uma boa saúde mental
Acho que uma imersão cultural na língua a ser adquirida é sempre um fator que ajuda muito, então acesso à produções culturais de uma língua é sempre algo que facilita o processo. Acho que talvez algo que venha a bloquear seria a rigidez de um método ortodoxo de aquisição através de processos extensos de repetição exaustivas de maneira tradicionalista.
Facilita: o professor entender que o é claro e objetivo para ele, não é para o aluno, os detalhes precisam ser expostos. Dificulta: o oposto, aula baseada nos conhecimentos do professor, não levando em consideração que para discente, seja algo novo.

Fonte: Google Forms, 2024 no Drive da autora

Dessa forma, o questionário funcionou como um dispositivo fundamental para a Análise de Necessidades, fornecendo dados relevantes sobre o perfil linguístico e as expectativas dos participantes. As duas primeiras perguntas revelaram que a totalidade dos praticantes não se considerava “fluente” em espanhol, mesmo aqueles com experiência formal prévia. Essa constatação inicial indicou a necessidade de um ponto de partida mais básico nos encontros.

As questões subsequentes (3 a 7) aprofundaram-se nas motivações e percepções dos aprendizes. As justificativas para o não domínio da língua (questão 4), como falta de estudo suficiente e escassez de oportunidades, iluminaram as barreiras percebidas. De modo complementar, a explicitação da importância do espanhol para a vida acadêmica (questão 5) – como a proximidade com comunidades acadêmicas, o acesso a leituras e palestras, a internacionalização e a consulta a teóricos – ratificou os objetivos iniciais do dispositivo, confirmando os desejos e aspirações dos sujeitos para o uso da língua.

Outro ponto de destaque foi o reconhecimento unânime da importância das emoções (questão 6) no processo de ensino-aprendizagem. As falas dos praticantes sublinharam como o humor, as preocupações e a motivação são fatores cruciais para o foco, o envolvimento e a prevenção da evasão. Esse dado sensível da análise de necessidades indicou a imperatividade de um ambiente afetivo e acolhedor.

Finalmente, a discussão sobre facilitadores e bloqueios na aprendizagem (questão 7) mostrou que esses fatores podem ser tanto intrínsecos aos educandos – como a necessidade de foco e boa saúde mental, em contrapartida à falta de tempo, oportunidade, interesse, medo e vergonha – quanto extrínsecos, frequentemente relacionados à atuação do professor, a exemplo da necessidade de clareza, da consideração pelo conhecimento prévio do aluno e da flexibilidade metodológica, em oposição a métodos rígidos e tradicionalistas.

As informações coletadas foram imprescindíveis para o desenho inicial do curso. As respostas ofereceram um panorama rico das motivações, expectativas e dos desafios percebidos pelos aprendizes, servindo como base para o planejamento das aulas. Esse material permitiu que o dispositivo fosse concebido de forma responsiva às demandas do grupo, evidenciando o papel central da análise de necessidades para o ensino de línguas para fins específicos.

Veremos a seguir o desenho inicial do curso. Este foi sendo modificado de acordo com o modo como os encontros iam se desdobrando e com a atuação dos praticantes.

3.2. Os encontros síncronos e mediações assíncronas

Neste tópico, interpreto os dados produzidos pelos praticantes durante o tempo do dispositivo de aulas de espanhol, elaborado como um desenho didático híbrido, isto é, que contempla as esferas da comunicação síncrona e assíncrona para desenvolver o letramento em espanhol com vistas à internacionalização de nossas pesquisas.

Para que realmente haja pesquisa-formação na cibercultura, não há como desarticular a pesquisa do exercício da docência, deste modo, “a educação online é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo” (Santos, 2019, p.20). Por esta razão, criamos dispositivos para ensinar, aprender e pesquisar. A abordagem adotada foi pautada na comunicativa intercultural que agrega aos princípios do ensino comunicativo de línguas “uma forte preocupação com a dimensão cultural do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras” (Oliveira, 2014, p.182), ou aqui, adicionais.

A decisão por um modelo híbrido se direcionou para uma aprendizagem mais prolongada, que não se limitasse apenas aos encontros semanais presenciais que se deram entre março e novembro de 2024. O síncrono acontecia presencialmente, às terças-feiras, na sala 30 do Instituto de Educação (IE) da UFRRJ ou através da interface online *Zoom Meeting*. Já a mediação assíncrona, ocorria através do grupo de WhatsApp e do Blog Espanhol para acadêmicos, no qual se propuseram atividades de curta duração, entre 10 e 15 minutos, cuja intenção era ampliar o que trabalhávamos no encontro anterior ou o que trabalharíamos no próximo. Os comentários deixados pelos praticantes se constituíam na interação assíncrona, possibilitando novas formas de interação e colaboração entre os praticantes. Abaixo é possível observar tanto o calendário previsto quanto o que de fato se concretizou no dispositivo.

Figura 28 – Calendário previsto de atividades do dispositivo em 2024

MARÇO							ABRIL							MAIO							JUNHO							JULHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2		1	2	3	4	5	6			1	2	3	4							1			1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					26	27	28	29	30	31	23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				

AGOSTO

D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
					1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	
25	26	27	28	29	30	31	29	30						

SETEMBRO

D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	1	2	3	4	5	6	7
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
25	26	27	28	29	30	31	29	30					

OUTUBRO

D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	6	7	8	9	10	11	12
4	5	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	18	19
11	12	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24	25	26
18	19	20	21	22	23	24	27	28	29	30	31		
25	26	27	28	29	30	31							

NOVEMBRO

D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	5	6	7	8	9	10	10	11	12	13	14	15	16
11	12	13	14	15	16	17	17	18	19	20	21	22	23
18	19	20	21	22	23	24	24	25	26	27	28	29	30
25	26	27	28	29	30	31							

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Figura 29 – Calendário de encontros realizados em 2024

MARÇO							ABRIL							MAIO							JUNHO							JULHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2			1	2	3	4	5	6			1	2	3	4						1			1	2	3	4	5	6
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31			

AGOSTO							SETEMBRO							OUTUBRO							NOVEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5						1	2
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30

Fonte: elaborado pela autora, 2025

Conforme se pode ver, estavam previstos 35 (trinta e cinco) encontros ao longo do ano, mas os que de fato se realizam foram 13 (treze). Vários fatores influenciaram nesta redução, como: atividades extras do próprio grupo; palestras; recebimento de convidados; viagens para apresentação de trabalhos pelos integrantes; o fato de as aulas de espanhol serem após a disciplina ministrada pela professora orientadora sem um certo descanso mental – o que, às vezes, tornava o intervalo mais longo por necessidade dos próprios integrantes do grupo, bem como um desejo de integração e diálogo entre nós.

Além disso, atividades inerentes à organização do 5º Encontro Internacional Docência e Cibercultura (V e-Doc), evento disruptivo elaborado pelo grupo que ocorreu de agosto a dezembro de 2024 com importantes atividades, a saber, conferências e rodas de conversas, em diferentes *espaçostempos*, além de intercorrências no *campus* (como falta de luz e água), algumas vezes impossibilitaram as aulas de espanhol nos dias e horários pré-determinados. Os atravessamentos no calendário planejado para o dispositivo foram muitos. Isto não significa que não foram momentos importantes, pelo contrário, nossos encontros estavam sujeitos à vida acadêmica do grupo como um todo. Alguns dos eventos maravilhosos que aconteceram nos dias e horários de nossas aulas foram:

Figura 30 – “Mosaico” de alguns eventos acadêmicos entre julho-dezembro de 2024



Fonte: Instagram @gpdoc.ufrj, 2024.

Estes eventos, para além das aulas, constituem nossa formação enquanto pesquisadores da pós-graduação e são essenciais para o GPDOC, que visa divulgar suas pesquisas em território estadual, regional, nacional e internacional.

Além disso, o dispositivo de ensino de espanhol, embora relevante e alinhado às necessidades do grupo de pesquisa, parece-me ter sido percebido, muitas vezes, como uma atividade "extra" no cotidiano dos praticantes frente às múltiplas demandas acadêmicas e profissionais que já enfrentavam. Essa dinâmica reflete a tensão entre o ideal e a realidade da vivência universitária, onde a sobrecarga e a necessidade de priorização de tempo e energia levam à preterição de iniciativas adicionais, mesmo que enriquecedoras. Abordo melhor acerca da tripla tensão do dispositivo na seção 4.1.

Todavia, quanto à formação, Nóvoa (2004) alerta que “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece; recordam-nos a necessidade de prudência, que nos convida à modéstia, mas também a uma exigência cada vez maior na concepção dos dispositivos de formação” (Nóvoa, 2004, p.15). Desta maneira, compreendemos a formação como um processo coletivo e dialógico entre os pesquisadores e praticantes culturais.

Faz-se necessário também mencionar que os primeiros encontros não utilizaram muito as interfaces online no síncrono, pois, apesar de termos internet no *campus*, há ainda muitos pontos de má conexão, como, ironicamente para um grupo de cibercultura, na própria sala 30 do IE, onde nossos encontros aconteciam. Nossa sala 30 poderia ser considerada uma sala “infopobre” (Silva, 2014), apesar da conexão ao redor funcionar. Isso, de certa forma, coibiu-me de utilizar estes recursos no começo. Assim, deixava para o assíncrono tudo o que necessitava de internet para o acesso, como, principalmente, vídeos tão necessários à prática e contato com uma LA+ quando se pretende trabalhar com amostras reais dos falantes da língua.

Feitas essas observações, apresento o desenho didático que foi sendo construído junto ao planejamento das aulas e como de fato aconteceram. Ressaltaremos algumas partes dos encontros ocorridos, pois não seria possível tratar acerca de tudo o que foi feito em todas as aulas desde o começo.

Quadro 07 – Encontro 1 do dispositivo de espanhol

Encontro 1 – Unidad 1		Data: 12/03/2025	Duração: 1h
Nível: iniciante		Número de alunos: 6	
OBJETIVOS		CONTEÚDOS	RECURSOS/ MATERIAIS
geral	Trabalhar o que é <i>Latinoamérica</i> e o que é ser latino-americano.	¿Quiénes somos? Latinoamérica – canción del grupo Maná Artículos	Material impresso Laptop Projektor Caixa de som (Alexa) Celular com a música Latinoamérica
específicos	Abordar o espanhol no mundo e discutir com os alunos o que entendem e conhecem Trabalhar os artigos da língua.		
PROCEDIMENTOS + ESTÁGIOS DA AULA			
INTRODUÇÃO (perguntas disparadoras)			
Vocês se sentem parte da América Latina? Por quê? Após escutarem a canção <i>Latinoamérica</i> (Maná) de olhos fechados, o que vocês sentiram ao escutar esta canção? O que entenderam? E palavras, conseguiram compreender alguma?			
DESENVOLVIMENTO			
Começar a aula com a pergunta disparadora (pré-leitura): Vocês se sentem parte da América Latina? Por quê? A partir das respostas dos alunos, ir instigando um pouco mais a discussão. Sugestões: o que nos une? O que nos afasta? Leitura: Colocar a canção <i>Latinoamérica</i> , pedir que a escutem de olhos fechados. Após escutarem a primeira vez, perguntar: o que vocês sentiram ao escutar esta canção? O que entenderam? E palavras, conseguiram compreender alguma?			

Após os comentários dos alunos, mostrar personalidades do mundo latino. Quem são? Mercedes Sosa (Arg.), Célia Cruz (Cuba), Pablo Neruda (Chile), Frida Kahlo (Méx.) e Fernando Botero (Col.). O que sabem sobre? Completar a canção *Latinoamérica*. Responder as perguntas: ¿Qué palabras logras comprender en tu lectura? Entresácalas de la canción. ¿Qué palabras no comprendes? Pós-leitura: Por ser o primeiro encontro, realizar um debate: ¿Qué significa ser latino para ti? ¿Cuáles son las raíces que no podemos olvidar?

CONCLUSÃO

Apresentar a *Misión 1*: Voltar à canção e completar os espaços. Neste momento introduziremos os artigos determinados e indeterminados.

Para casa deixamos a *Misión 2*, o grupo precisará destacar na canção os verbos que aparecem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O primeiro encontro se deu no dia 12 de março de 2024 e se iniciou com uma conversa sobre nossa latinidade. Como ponto de partida, pensei perguntas disparadoras, como “Vocês se sentem parte da América Latina? Por quê?”, com o objetivo de trabalhar o que é *Latinoamérica* e o que significa ser latino-americano. A partir disso, mostrei algumas personalidades do mundo latino e perguntei aos sujeitos se as conheciam:

Figura 31 – Material da Aula 1

Clase 1

¿QUIÉNES SOMOS?

Escucha la canción *Latinoamérica* del grupo [Maná](#)

¿Qué entendiste de la canción?

¿Conoces a estas personas? ¿De dónde son?



Fonte: elaborada pela autora, 2025 – imagens Creative Commons

A pessoa mais conhecida pelos sujeitos era Frida Kahlo (imagem 4), artista mexicana, entretanto apresentei Mercedes Sosa (1), cantora argentina, Celia Cruz (2), cantora cubana, Pablo Neruda (3), poeta chileno e Fernando Botero (5), artista plástico e pintor colombiano. Esta apresentação às personalidades se estendeu no WhatsApp após nosso encontro. Em seguida, avançamos para a canção *Latinoamérica* do grupo de rock mexicano Maná. A seguir,

pode-se ver um pouco sobre esta conversa e a discussão suscitada quando lhes questionei se tinham algum contato com o espanhol:

G.: - olha o pouco contato que eu tenho, ser bem sincero, eu não leio muita coisa em espanhol não, mas eu escuto música em espanhol [...]
 Stella: - É? O que você escuta?
 G.: - Ah, RBD!
 Ma.: - Eu já escutei Shakira quando eu era jovem.
 G.: - Mas quando eu era criança eu era muito fã de RBD.
 Ma.: - Eu também.
 Mc.: Agora quase nenhum, mas eu também gostava muito de RBD.
 S.: - O que é RBD, gente?
 G., Mc., Ma. e Stella juntos: - Rebelde.
 G.: É que tinha uma novela assim, quando a gente era criança.
 M.: Os Menudos na minha época.
 Ma.: Aquele... Alejandro Sanz.
 Stella: Ah, Corazón Partío, com certeza.
 Stella: M., Shakira...você lembra de alguma coisa dela?
 M: Assim não... Se o CD tocar, eu canto.
 Stella: *Estoy aquí*, com certeza!
 M.: *Estoy aquí*... sim!
 S.: Julio Iglesias.
 M.: Ricky Martin também!
 Mc.: a Anitta às vezes traz um espanholzinho para a gente.
 Stella: também, teve uma muito famosa, que todo mundo estava aprendendo a dancinha, que era do *Envolver*. Isso aí. E eu quero perguntar pra vocês se já ouviram falar de um grupo chamado Maná.
 S., Ma.: aham!
 Stella: ah sim, já teve música em novela. Vocês já ouviram “Como quisiera poder vivir sin aire” [...] (Conversa com os praticantes, 12 mar. 2024)

Com esta conversa, foi possível entender as referências do universo *hispanohablante* que os praticantes possuem. Estas aparecem principalmente no universo musical. Cantores como Julio Iglesias, Ricky Martin, Shakira, RBD e Anitta foram capazes furar a bolha em que, muitas vezes, o Brasil se encontra ao estar tão próximo, mas tão isolado da América Latina.

A partir de Josso (2004), entendemos como as recordações têm um papel importante na formação de cada indivíduo. Ao estimular suas lembranças e referências, pode-se perceber elementos que constituem sua formação e a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão tríade: (i) antropológica, que evidencia características do ser humano, independente de contexto sócio-histórico ou cultural; (ii) ontológica, ou seja, de entender quem somos nós e (iii) axiológica, que torna evidentes valores e eixos que estruturam e orientam nossa existência (Josso, 2024, p.41).

A autora ensina que a recordação-referência se traduz em duas dimensões que funcionam ao mesmo tempo: uma dimensão concreta ou visível e outra invisível. A primeira, invoca nossas

percepções ou imagens sociais; e a segunda, nossas emoções, nossos sentimentos, sentidos ou valores. Por isso, a recordação-referência pode ser considerada experiência formadora, já que

[...] o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (Josso, 2004, p.40).

Assim, evocar as recordações dos praticantes as inclui num plano não só das lembranças acerca do que visei abordar, mas também constituem sua formação enquanto sujeitos: suas experiências, seus afetos, suas ideias, suas representações socioculturais. Tudo isso importa quando pensamos a formação.

Após isso, pedi que escutassem a canção *Latinoamérica* do grupo Maná, sem ler nada, de olhos fechados, para que sentissem e se concentrassem apenas com sua audição.

Figura 32 – Conversa inicial



Fonte: acervo da autora, 2024.

Figura 33 – Praticantes ouvindo *Latinoamérica*



Fonte: acervo da autora, 2024.

Em seguida, eles e elas me contaram suas compreensões gerais acerca da música, os sentidos que depreenderam através das palavras, e seus questionamentos e dúvidas. Ao terminar a canção, perguntei sobre o que tratava e algumas de suas respostas foram:

G.: - É como um manifesto!

Ma.: - Fala da discriminação... Discriminação dos latinos, né?

G.: - eu também percebi na hora que ele falou sobre a importância da gente saber a história da América Latina, que a gente não conheceu (...) E aí fala sobre orgulho de ser latino (Conversa com os praticantes, 12 mar. 2024).

Ao perguntar-lhes o que significa ser latino, responderam:

Ma.: - acho que tem que ter muita resistência.

S.: - discriminados!

G.: - acho que primeiro se entender como latino, porque muita gente no Brasil... parece que existe uma divisão... [...] parece que entre a América Latina... tem uma separação do que seria o Brasil e o restante da América Latina.

M.: - não dá, eu não consigo me sentir pertencente ao restante... que é o todo. A gente que é o resto... pela língua... pela língua. Eu me entendo como latina mais numa questão geopolítica... como cultura, é muito estranho... eu comecei a frequentar a América Latina agora, porque sempre é caro, a gente nunca teve uma aproximação... a gente tinha que falar espanhol na escola, em vez de estudar aquele inglês *the book is on the table*... É... teve um pouco mais de aproximação, no primeiro governo Lula pra cá... essa coisa do Mercosul e tal... Mas quando eu viajei pro México e pra Colômbia, eu me senti muito estranha e com vergonha porque, por exemplo, o [...] meu marido, ele fala espanhol, até a [minha filha] fala espanhol e eu conseguia entender, mas só falava em inglês. Eu não conseguia falar em espanhol, nada, nada, nada. Então, eu ouvia em espanhol e respondia em inglês. E eu achei isso tão absurdo... então, pra mim, é muito estranho... a língua pra mim é um divisor (Conversa com os praticantes, 12 mar. 2024).

É perceptível na fala dos praticantes a resistência, a discriminação, o não reconhecimento como latinos por parte de muitos brasileiros e a língua como um divisor que pode nos unir ou nos separar. No caso do Brasil, apesar de estarmos ligados geograficamente à maioria dos países da América do Sul, o fato de o português ser a língua oficial em nosso país nos separa em muitos contextos. Falar uma língua adicional ou várias atribui poder a quem o faz. Ainda que, como mencionado acima, tenha havido um esforço para uma aproximação com o Mercosul no primeiro governo Lula e com a Lei 11.161/2005, esta foi totalmente revogada não muitos anos depois no governo de Michel Temer, afinal, língua é política, é poder.

Reconhecer-se latino, com frequência, ocorre atrelado à aprendizagem do espanhol. Entretanto, há um apelo muito forte para o que se relaciona ao inglês por questões, bem se sabe, econômicas, e pouco para o espanhol. Ainda, o espanhol desejado é, geralmente, o da Espanha, isto relega aos latino-americanos um papel secundário.

A compreensão do vocabulário também teve um papel importante em nossas conversas pois “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio” (Vygotsky, 2000, p.10), isto é, perde significado, que é “parte inalienável da palavra” (*id.*). Por isso, a construção de vocabulário é mais que um “amontoar de palavras” num papel ou documento, mas aumentar

conhecimento na língua e compreensão, ressignificação constante de sentidos que se somam a cada nova partilha.

O quadro seguinte mostra o segundo encontro do dispositivo.

Quadro 08 – Encontro 2 do dispositivo de espanhol

Encontro 2 – Unidad 1		Data: 19/03/2025	Tempo: 1h
Nível: iniciante		Número de alunos: 6	
OBJETIVOS		CONTEÚDOS	RECURSOS
geral	Falar de cotidianos	Hablar de la rutina y del cotidiano El español en el mundo Acentos del español	Material impresso Laptop Projetor
específicos	Revisar o conteúdo visto no encontro anterior. Discutir os países que falam espanhol e seus acentos		
PROCEDIMENTOS + ESTÁGIOS DA AULA			
INTRODUÇÃO			
20 minutos iniciais: Perguntar aos companheiros do grupo de pesquisa o que se lembram do que vimos para revisar rapidamente.			
DESENVOLVIMENTO			
Aproveitar para retomar tópicos aprendidos a partir do que os praticantes forem trazendo de conhecimento. Pode-se ir pincelando também as pronúncias que foram abordadas conforme os alunos ouviam a música. Colocar para que escutem novamente a canção Latinoamérica e a relembrem. Após o grupo escutar a canção, identificar as ações encontradas, apresentar a divisão didática que fazemos dos verbos e mostrar os regulares (terminados em -ar, -er e -ir). Praticar com frases curtas elaboradas pelos próprios praticantes sempre ajudando-os a formá-las, já que não possuem tanto vocabulário da língua. Após a prática com os verbos, perguntar ao grupo que países falam espanhol, o que sabem sobre eles? Apresentar <i>El español en el mundo</i> . Discutir acerca dos <i>Acentos del español</i> .			
CONCLUSÃO			
Apresentar o blog Espanhol para acadêmicos e pedir que, para o próximo encontro, o grupo acessasse para perceber as diferenças de <i>acento</i> entre os falantes de diversas nacionalidades e comentassem o que percebem por lá.			

Figura 34 – Blog espanhol para acadêmicos

MAR 19

¡La puerta está abierta! ¡Bienvenida(o)! ✍️



¡Bienvenida(o)! ¡Puedes entrar y sentirte como en tu casa!
Nos comunicaremos por aquí e produziremos o nosso assíncrono neste espaço. Sintam-se livres para interagir.
Aqui vocês também encontrarão conteúdos, hiperlinks para acessar e maximizar nossos encontros síncronos. Também proporemos atividades para os encontros seguintes.
É muito importante que vocês interajam e sejam ativos aqui também.

Hablar del español es hablar de diversidad de pueblos, culturas y acentos. ¡Y este acento a que nos referimos no tiene que ver con la tilde! Vamos ahora a diferenciarlos:

1. El acento se refiere a la entonación o modulación que cada hablante le da a su voz a la hora de hablar español a través de la cual es posible percibir la diferencia entre los hablantes de diferentes países, departamentos, comunidades, municipios. Corresponde a nuestro **bloguear en portugués**.
2. La tilde es el signo ortográfico que ponemos encima de palabras como Raquí, allá. Nuestro **acento agudo del portugués**. En español, no hay *acento circunflexo* ou *til*, como en portugués. Así que la acentuación gráfica es más sencilla.

Te proponemos mirar los 2 vídeos abajo y en los comentarios decir:
¿Qué diferencias percibes entre los acentos?

Acentos del Español 1

Acentos del Español 2

Postado há 19th March por Stella Baptista

Fonte: Blog Espanhol para acadêmicos, 2024.

Pedir para assistir ao vídeo sobre como *Hablar del cotidiano* para entenderem um pouco mais da gramática inicial da língua. Praticando em casa, ao nos encontrarmos na semana seguinte, tiraremos as dúvidas e avançaremos com nossas atividades síncronas.

Figura 35 – Hablar del cotidiano

MAR 19

Hablar del cotidiano - el Presente



Para hablar de nuestro cotidiano, de acciones que ejecutamos a menudo utilizamos el **Presente de indicativo**.

Como vimos en nuestro encuentro, podemos dividir este tiempo en algunos tipos de acuerdo con la irregularidad que ocurre.

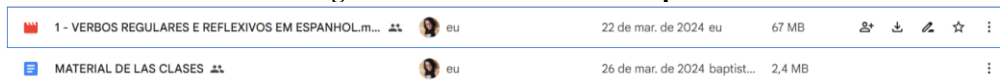
En este post hablaremos de las acciones regulares y de las reflexivas, accede [aquí](#) a la explicación y al material.

Para editar el material, haz tu propia copia en Archivo> hacer una copia.
Y comenta abajo las frases que creaste al final de nuestra explicación:

Fonte: blog Espanhol para acadêmicos, 2024

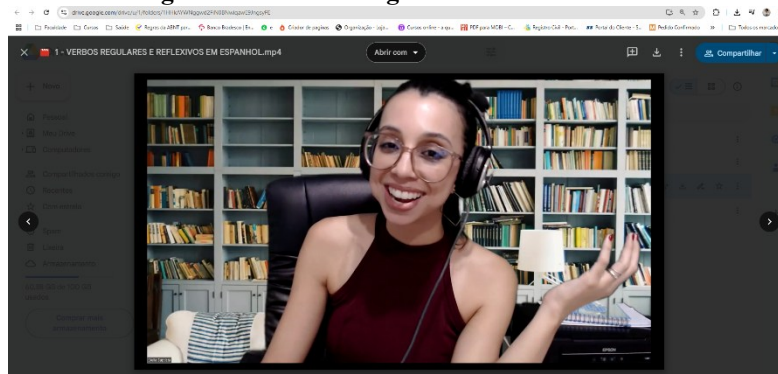
Ao clicar em “*aqui*”, os praticantes se depararão com um drive numerado e o vídeo explicativo, otimizando o tempo de nossos encontros semanais e os tornarão mais fluidos e mais dedicados à interatividade.

Figura 36 – Drive com vídeo explicativo



Fonte: Google Drive da autora, 2024.

Figura 37 – Verbos regulares e reflexivos



Fonte: Google Drive da autora, 2024.

OBSERVAÇÕES

Deixei no encontro anterior (12/03) algumas **MISSÕES** para que os praticantes as fizessem em casa, principalmente, relacionadas à gramática, para que, quando os encontros síncronos acontecessem, essa parte fosse mais leve. Estas seriam feitas no material impresso que foi entregue. No encontro do dia 19/03, ninguém tinha feito. Por isso, resolvi fazê-lo juntos(as).

Relembramos no começo do encontro, o que havíamos visto na terça anterior. E avançamos vendo vocabulário da canção, pronúncia de palavras e trabalhamos os verbos divididos nas categorias que apresentamos no material. Após breve explicação, trabalhamos os verbos da primeira conjugação (AR) no presente do indicativo. Não foi possível trabalhar as outras conjugações por falta de tempo.

Deixamos as tarefas para serem concluídas em casa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em nosso segundo encontro, ao fazer uma revisão do que havíamos visto na aula anterior, perguntei aos praticantes acerca do que esperavam para nossos encontros, o dispositivo que estamos desenvolvendo juntos e obtivemos como resposta falas muitos instigantes das quais destaco alguns trechos em *itálico*:

G.: Olha, pra mim, eu tenho... seria mais a questão da pronúncia também, eu consigo ler, mas para pronunciar. Se eu tiver, aqui, eu consigo ler para entender o que está... se eu tiver que falar o texto é mais... e o espanhol... o que me preocupa um pouco, no espanhol, *são os verbos*. Todas as vezes que eu tentei estudar o verbo em espanhol sempre foi uma coisinha assim para mim...

Mc.: eu acho também... é a pronúncia... Não sei se eu vou ficar assim... com uma fluência em espanhol, eu já acho... mas assim uma capacidade de emitir uma conversinha básica, uma troca assim...

Ma.: é, eu acho assim que eu tô muito na vibe do G., porque eu tenho um problema com fala de...de línguas estrangeiras no geral, sabe? Eu fiz inglês, algumas aulas. Eu consigo ler, entender, às vezes tem uma palavrinha assim que eu não entendo, mas falar... eu acho que eu sou bem insegura, sabe? Fico assim: falar e aí *medo de errar e estar falando errado e passar vergonha, sabe?* Mas, assim, eu tô numa expectativa alta, porque é uma parada que eu gosto, entendeu? *Diferente do inglês que eu acho péssimo, odeio inglês..., mas espanhol, eu acho muito bonito, mas também não tenho conhecimento, né?*

S.: Também a pronúncia, né? *Porque na... a leitura é... como é, muito, bem próximo do nosso idioma, então acaba ficando fácil, mas pronunciar e o significado também de algumas palavras...* tanto que na prova lá de proficiência, eu fui por dedução uma [questão] que estava lá, que eu não consegui... era um verbo, né? Que você já tinha dado a dica, só que eu não vi e caiu o verbo lá. Então foi dedução...

F...: eu acho que é muito isso, eu estou fazendo, eu estou assistindo aula de inglês agora, às quartas-feiras à noite, faço com professor particular, porque é uma questão de romper com algumas coisas... de nunca ter tido acesso à língua estrangeira, sempre ter tido vontade, mas nunca ter tido acesso. Esse *não ter acesso*, quando você vai entrar em espaços que você precisa dessa língua para poder avançar, existe um bloqueio, um medo, um desespero. E é um desespero, é o desespero de você não avançar porque você não vai conseguir e o desespero de você não conseguir compreender. Primeiro, no meu caso, porque sempre vem a *barreira da idade, eu sei que isso não é... isso é uma questão para se discutir a língua, mas a barreira da idade é algo que pesa sempre, fica na cabeça da gente*, entende? Porque, aos 44 anos eu tenho que aprender espanhol, eu tenho que aprender inglês? Sim, eu tenho que aprender. É mais difícil? É. É mais cansativo? É! Entende? E talvez eu acho que o dispositivo, como a gente já... fica uma coisa muito mais salutar, *talvez seja até mais fácil para se expressar, sem medo de errar, sem ficar com vergonha*. Por isso que eu optei por um professor particular que eu falo o que for, que vem na minha cabeça no sentido do inglês e ele vem me corrigindo, né? Por exemplo, quando eu digo *house* alguma coisa, ele diz “não faz sentido e por que você fez isso? Porque naturalmente esse exercício já está te fazendo pensar em inglês e não na tradução do português para o inglês, né? Então eu acho que é muito... acho que é essa possibilidade, entendeu? *Eu acho que tem muita pegadinha, né?* Eu participo de um congresso todo ano que é o *El Chat* que é da Universidade Autônoma do México e é desesperador. E aí eu fiz um pedido para a coordenação da última vez para colocar a [...], uma professora amiga minha de espanhol, [...] para ela ser minha mediadora, né? E aí, eu apresento em português e algumas coisas ela vai articulando (Conversa com os praticantes, 19 mar. 2024).

Termino dizendo aos praticantes que se sintam livres para usar os recursos que têm à mão para aprender. A partir dessa conversa em sala, pude entender mais acerca das lacunas de sua aprendizagem, seus medos e, também, mais de seus desejos para o desenho didático. Por isso, busquei construir um espaço seguro onde os praticantes pudessem perguntar e praticar sem sentirem o peso de uma aprendizagem focada apenas no conteúdo, mas que trabalhassem as habilidades comunicativas e a construção de um ambiente dialógico.

Exames de proficiência, como o DELE, SIELE, CELU, mencionam a avaliação de *competências* linguísticas. Esta escolha oficial do termo “competências” se alinha com o CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). Entretanto, Oliveira (2015), autor no qual nos baseamos neste trabalho, utiliza a terminologia “habilidades” linguísticas. Não vejo aqui isto como um problema, mas como sinônimos para referir-me às mesmas categorias: a expressão oral (fala), a compreensão oral (frequentemente, “auditiva”), a compreensão leitora (ou simplesmente, leitura) e a expressão escrita.

Os praticantes, ao iniciar, mencionam o medo da pronúncia ou até da conjugação de verbos, o que reflete um medo de “falar errado”. Entretanto o erro, apesar de temido por questões emocionais como o medo de “passar vergonha”, é essencial para nossa aprendizagem. Vygotsky (2000) abordou a questão do erro no processo de aprendizagem ao desenvolver o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse contexto, o erro é compreendido como uma oportunidade de aprendizagem, pois o ato de aprender envolve ir além do estágio atual de desenvolvimento, experimentando o novo e, assim, construindo novos conhecimentos.

A ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento atual (ou real) de uma criança – ou, de forma mais ampliada, de uma pessoa em processo de aprendizagem, e seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, do que ela é capaz de fazer de forma independente e o que ela pode alcançar com a ajuda de alguém mais experiente. Essa zona é onde o aprendizado efetivo acontece, pois indica as habilidades que a pessoa está próxima de adquirir, mas ainda não consegue dominar sozinha. Esse desenvolvimento seria impossível sem a prática e o processo de *tentativa e erro*, o que evidencia a importância do erro como parte essencial do aprendizado.

A barreira da idade mencionada pelo praticante F. como “*algo que pesa sempre, fica na cabeça da gente*” é uma questão que afeta nossos praticantes de forma negativa, já que é visto como um peso – e o que, geralmente, queremos fazer com o que pesa é nos livrar. Entretanto, a idade não é algo do qual possamos nos desfazer. Assim, o que nos resta é contar com estratégias para aprender, focada no ensino para adultos, pois adultos aprendem de forma diferente das crianças. E é neste contexto que Josso (2004) diz ter surgido o objeto teórico denominado formação ou autoformação, “indissociável do fato de o aprendente-adulto, pelo seu *status* antropológico e sociológico, demandar um questionamento das modalidades e dos desafios de uma relação pedagógica, que, já de saída, se processa ‘entre adultos’” (Josso, 2004, p.37).

O medo, a vergonha, o desconforto encontrados com “a barreira da idade” expressam como as emoções influenciam no processo de aprendizagem. Elas são o fio que nos conectam a nós mesmos e à nossa vida. A dicotomia entre razão e emoção já fora abordada por filósofos, como Platão e René Descartes, entretanto, estudos da neurociência provam que não há razão *versus* emoção, mas sim uma interação de ambas. Dessa forma,

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos

motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (Vygotsky, 2000, p.16).

Nossas emoções não podem ser desconsideradas da equação, pois afetam, inclusive, decisões ditas racionais. Emoções são processos inconscientes que “assinalam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento na vida de um indivíduo” (Consenza; Guerra, 2011, p.75). Elas são capazes de alterar nossos processos fisiológicos como em casos de ameaças, em que mapeiam o estado atual do corpo em relação ao ambiente. Ao menor sinal de perigo, o sistema límbico se comunica diretamente com o hipotálamo e começa a executar um programa de ação e de alterações físicas que nos preparam para agir e sobreviver, como dilatação das pupilas, contração de músculos, aceleração da respiração, aumento do estado de alerta, sudorese, entre outras manifestações.

E isto pode influenciar na aprendizagem: se o aluno se sente ameaçado, amedrontado ou ansioso, estes mecanismos inconscientes atuam e sua atenção é prejudicada. Se, porém, o ambiente gerar emoções como entusiasmo, curiosidade, envolvimento e desafio de forma estimulante, é possível aprender, pois somos movidos pela emoção. Tudo o que vemos, ouvimos, tocamos, provamos ou cheiramos, após ser analisado sem significado nenhum pelas áreas sensoriais específicas do córtex cerebral, passa pelo filtro do sistema límbico – emocional – e aí poderão ser significadas e entendidas como boas ou ruins, aceitáveis ou não, ameaçantes ou não (Mora, 2013, p.41-42).

Após, a informação sensorial já cheia de significado emocional passa às áreas de associação do córtex cerebral, que é onde se constroem os processos mentais de razão e pensamento. Também passa pelo hipocampo, onde se registra a memória daquilo que foi percebido e aprendido. Assim, as ideias processadas pelo córtex e utilizadas para associação estão impregnadas de emoção. Por isso, são as emoções que “acendem e mantêm a curiosidade e a atenção e, com isso, o interesse pelo descobrimento de tudo o que é novo [...], são a base mais importante sobre a qual se sustentam todos os processos de aprendizagem e memória” (Mora, 2013, p.66, tradução nossa)¹⁵.

Por isso não podemos, ao lidar com nossos alunos, desconsiderar suas emoções dos processos de memória e consequente aprendizagem. Apesar de existirem fatores externos que podem funcionar como variantes, o(a) professor(a) tem um papel essencial para proporcionar

¹⁵ Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo [...], son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. (Mora, 2013, p.66)

um ambiente com condições emocionais e afetivas positivas para que a aprendizagem, ato cognitivo que se constrói, possa ocorrer.

bell hooks (2013) aponta que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p.25). Neste sentido, o respeito promove que as emoções sejam uma ponte que os conecte ao que aprendem e não um precipício.

Ademais, menciono a comparação que há entre o inglês e o espanhol na fala “*eu tô numa expectativa alta [...] odeio inglês..., mas espanhol, eu acho muito bonito*”. Ao estudar espanhol, a comparação com o inglês acaba sendo inevitável e as(os) alunas(os) costumam expressar suas preferências. Todavia, para além dessa “briga” de preferências, está a influência política e econômica norte-americana, assim como as políticas dos grandes mercados, que estabelecem uma “presença hegemônica da língua inglesa nos currículos escolares mundo afora” (Day, 2012, p.4).

Segundo Kelly Day (2012), os Estados Unidos emergem como potência militar, política e econômica no período pós Segunda Guerra Mundial e é o que determina “o crescente espaço da língua inglesa em território nacional e [provoca] o boom das escolas privadas de inglês; e, por outro, [reduz] a influência cultural e econômica de outros países como França e Alemanha, bem como a busca pela aprendizagem de suas respectivas línguas” (Day, 2012, p.7).

Já a assinatura do Mercosul foi um marco para o ensino de espanhol no Brasil, pois o ensino do espanhol e do português, através deste tratado, ficou firmado, nos países membros, como um dos objetivos estratégicos do bloco para fortalecer relações, principalmente, comerciais, entre os povos. Assim, o Brasil se comprometeu com a divulgação e a expansão da língua espanhola em nosso país, o que impulsionou a abertura de licenciaturas em espanhol em diversas Universidades, o incentivo ao ensino em cursos livres e a criação da, atualmente revogada, Lei 11.161/2005.

Porém, ao refletir sobre algo que vivi na prática, pois cursava o Ensino Médio na época, vejo que a rixa entre inglês e espanhol pode ter se fortalecido, durante os anos de vigência e aplicação da lei, com a obrigatoriedade que havia de se escolher, no Ensino Médio, entre uma das línguas, o que formou quase “rivalidades” entre professores e/ou alunos que listavam as vantagens de uma ou outra língua para convencer outros estudantes sobre qual se deveria escolher para estudar durante os três anos seguintes.

Ainda, a facilidade ressaltada pela praticante S. em “*na... a leitura é... como é, muito, bem próximo do nosso idioma, então acaba ficando fácil*” se constitui, em certo ponto, de uma visão

comum de brasileiros que recai no mito da facilidade da língua próxima debatido por Alonso Rey (2005) e Capilla (2009), na qual a proximidade das línguas aparece como uma vantagem inicial dos estudos da língua espanhola por parte de brasileiros, mas, em muitas ocasiões, não se sustenta ao longo do tempo, no qual os estudantes vão se deparando cada vez mais com diferenças entre ambos os idiomas.

Estes trabalhos são importantes para desmitificar o espanhol como uma língua fácil e sinalizar suas diferenças estruturais, porém, é preciso ter cuidado para não cair numa visão purista de língua, pois, como expressamos anteriormente, enxergar a língua dentro da abordagem da translanguagem é valorizar as experiências linguísticas dos aprendizes e promover um ambiente onde o espanhol é visto em diálogo com outras línguas e repertórios.

Devido à extensão deste escrito, não será possível apresentar aqui os planos de aula em sua totalidade, porém dentre os conteúdos que conseguimos abordar com os alunos, destacamos: países hispanofalantes, *acentos*, alfabeto, estruturas como verbos regulares e irregularidades no presente, apresentação, *saludos* e *despedidas*, diferenças entre *tú* e *usted*, artigos, ir com ideia de futuro próximo e, ainda, começamos a introduzir o passado. Utilizamos, por exemplo, textos, áudios e vídeos de autores como Eduardo Galeano, Antonio Machado, Victoria Santa Cruz, Entrevista a Nina da Hora, trabalhamos com resumos com o objetivo de os praticantes produzirem os resumos de suas próprias pesquisas.

O dispositivo de espanhol desenvolvido tinha, inicialmente, seu foco no desenvolvimento da compreensão leitora, a expressão escrita dos praticantes, bem como sua expressão oral. Visamos aprimorar desde o começo uma leitura oralizada com certa ênfase na pronúncia para que, ao produzir, seus próprios enunciados, os estudantes pudessem falar acerca do que produziram, superando as barreiras do medo de errar. No começo, já entendia que seria uma leitura em voz alta, ou seja, a oralização de seus textos escritos, mas à medida que os alunos se autorizassem na língua, seriam capazes de produzir seus próprios discursos, ainda que básicos, na LA+.

Inicialmente, o trabalho com questões estruturais da língua, como artigos, conjugações, adjetivos e outras estruturas necessárias à aprendizagem da língua, foram planejados para o assíncrono. Os praticantes, em suas casas, acessariam vídeos gravados e explicações disponibilizadas tanto nos materiais físicos entregues a eles e elas quanto no blog. A cada encontro seguinte, partiríamos juntos de suas compreensões para ampliá-las e avançar. Os materiais, como se poderá ver em Apêndices, eram vistos como um apoio, principalmente, para

o estudo gramatical dos praticantes em suas casas, sem que necessitassem estar perdidos buscando explicações em sites diferentes.

É importante mencionar esta informação, pois, como será visto mais adiante, o fato de os praticantes não habitarem muito o assíncrono e nossos encontros terem sido atravessados por diversos fatores, contribuiu para que o desenvolvimento planejado do letramento se limitasse à leitura e compreensão de textos em espanhol, um pouco de produção escrita dos praticantes, mas não chegamos a uma fala efetiva, como objetivávamos no início dos encontros.

Outro fator crucial é abordar aqui a visão de língua com que comecei (e terminei) os encontros com os praticantes em contraste com a visão com que estou concluindo este *trabalho*. A partir das leituras às quais tive acesso após a banca de qualificação, pude me conscientizar de que, apesar de defender, na teoria, uma visão interacionista de língua, a *estrutura* era sempre meu ponto de partida, mesmo sem me dar conta de que o fazia e pensar estar fazendo diferente. Eu não tinha ideia de *como* fazer de outra maneira, pois sempre havia trabalhado assim e a maioria de meus alunos tinham resultados considerados satisfatórios em suas vidas.

Entretanto, quando um(a) professor(a) de LA+ pensa “o que posso usar para trabalhar o presente do indicativo?”, está partindo da gramática para os gêneros e há por trás uma visão estruturalista, ainda que depois se volte para a comunicação, como eu o fazia. Hoje, com o entendimento que alcancei através dessa experiência, compreendo que essa prática também limitou o desenvolvimento da língua adicional com os praticantes. A gramática não deve ser o fim, mas *um dos* meios para se alcançar os objetivos almejados.

Tratarei de forma mais detalhada sobre os dilemas que circundaram a pesquisa no capítulo 4, acerca de noções subsunçoras. Vejamos agora os recursos didáticos que tiveram uso frutífero em nossas aulas.

3.2.1. Recursos utilizados em aula - sites e aplicativos auxiliares da prática

Destacamos a seguir alguns recursos como sites e aplicativos que utilizamos para auxiliar a prática de espanhol em nossos encontros.

3.2.1.1. O site Wordwall

No encontro do dia 30 de abril de 2024, feito através do Zoom Meeting, recordamos o alfabeto visto na aula anterior com foco em seus sons e sua pronúncia, para que os(as)

praticantes não só lessem na língua, mas fossem capazes de falar e interagir nela. Por essa razão, criei um jogo no site *Wordwall*.

Figura 38 – Alfabeto español e dígrafos – Gira a roleta no Wordwall



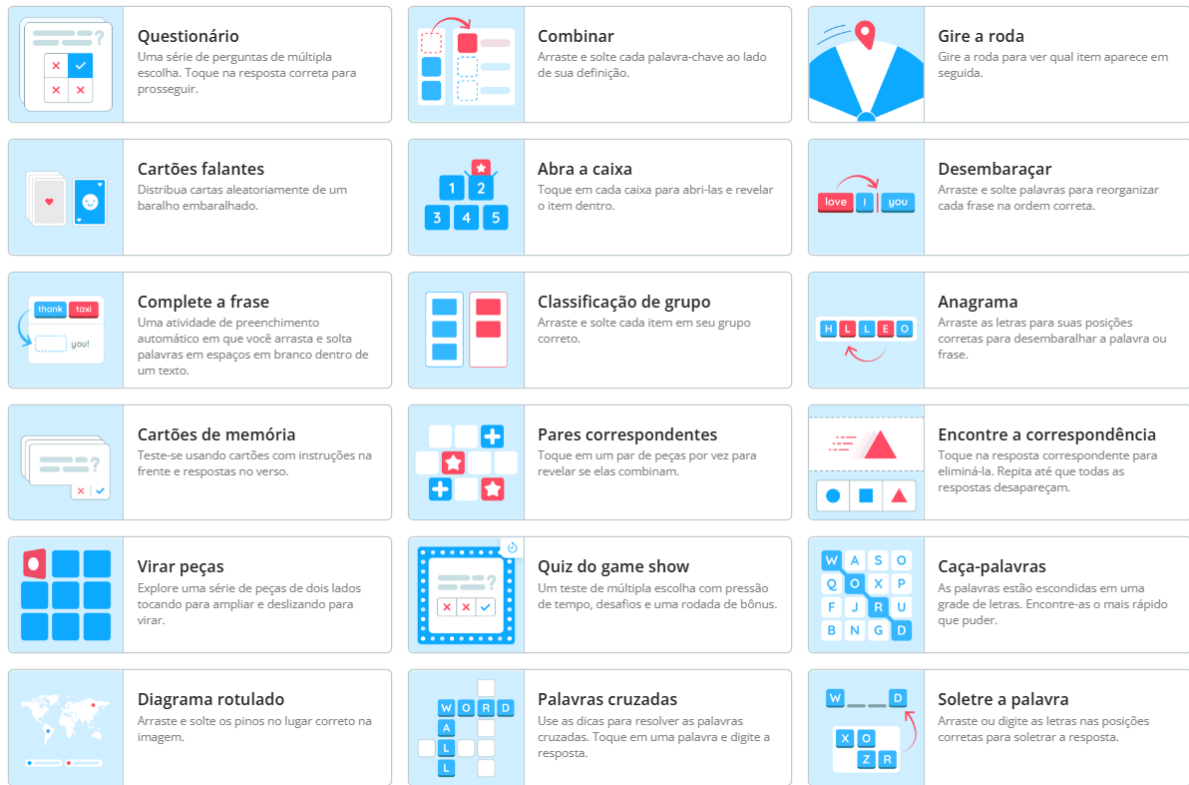
Fonte: acervo da autora, 2024

A plataforma digital permite a criação de atividades interativas e imprimíveis para o ensino, em que podemos criar questionários e jogos. Este está disponível no QR code acima e, de uma forma simples, os praticantes puderam recordar palavras que já possuem em seu vocabulário com estas letras e os sons da língua.

Madalena Meotti, Greice Torrentes e Luana Oliveira (2023) abordam algumas características do site *Wordwall*. Segundo as autoras “Wordwall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em um modelo gamificado. A plataforma é versátil e a multiplicidade de atividades que podem ser criadas abre espaço para o uso em diversas disciplinas” (Meotti; Torrentes; Oliveira, 2023, p.104).

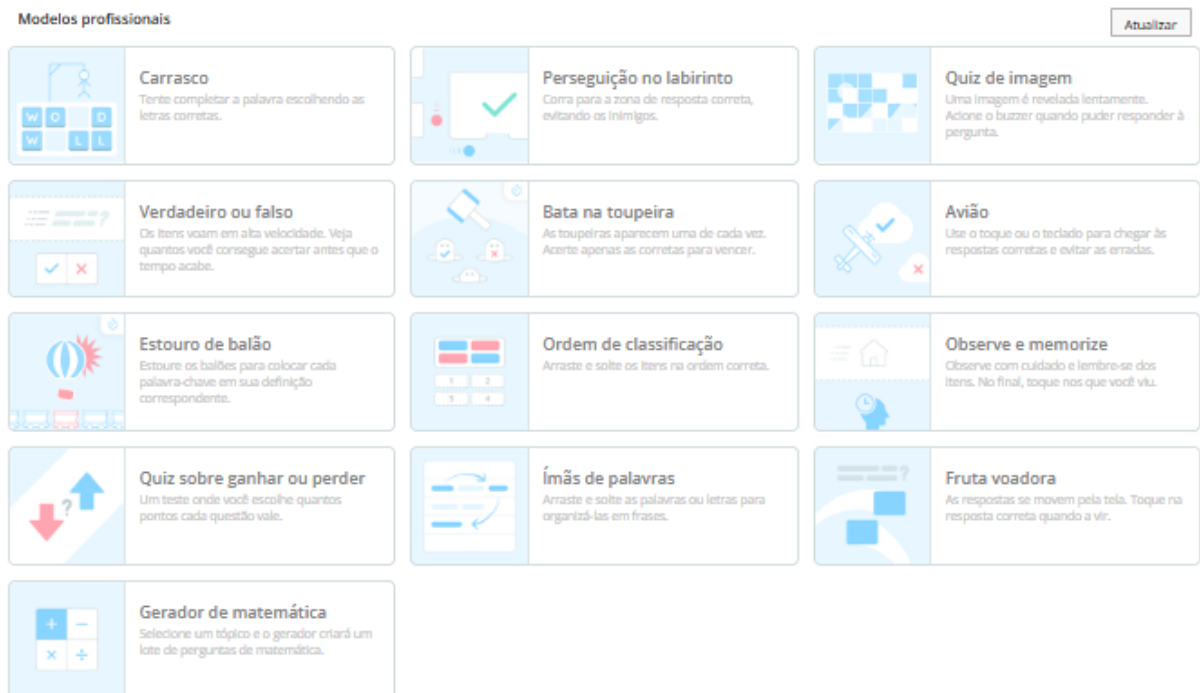
Este não possui um aplicativo disponível, por isso sua única forma de acesso é através do link: < <https://wordwall.net/pt>>. O login pode ser feito através de um e-mail ou conectado com o Google. É possível selecionar o idioma desejado, dentre eles o português, e possui versão gratuita e paga. “O modo gratuito permite a criação de até 5 atividades distintas, que o professor pode editar livremente depois, caso queira criar novas tarefas sem custo” (*ibid.*). Observe abaixo os jogos liberados na versão gratuita e os que só estão disponíveis na profissional:

Figura 39 – Modelos de jogos gratuitos disponíveis no Wordwall



Fonte: site *Wordwall*, 2025.

Figura 40 – Alguns modelos de jogos somente disponíveis na versão paga no Wordwall



Fonte: site *Wordwall*, 2025

A visualização mais transparente sugere que não conseguimos clicar e criar com estes modelos sem que utilizemos a versão paga. Mas ainda que tenhamos ultrapassado o limite para a criação de jogos gratuitos, é possível encontrar os jogos criados por outros usuários na parte inferior da página principal em “Comunidade”.

Figura 41 – Parte inferior da página principal



Fonte: site Wordwall, 2025.

A Comunidade também está limitada na versão gratuita, por isso, uma estratégia é escrever na barra de busca do Google o tema desejado, por exemplo, “Actividad Presente de indicativo en español Wordwall”. Deste modo, podem-se encontrar, ao clicar na opção desejada os recursos que não aparecem imediatamente na Comunidade no site.

Figura 42 – Como encontrar outras atividades prontas no Wordwall



Fonte: Google, 2025

Observo que é possível, ainda que já se tenha atingido o limite de atividades, editar um jogo criado por outra pessoa e tê-los salvos em “Minhas atividades”, desde que este modelo faça parte da lista de modelos gratuitos, como, por exemplo, o “Gire a roda”. Caso seja um

“Jogo da força”, que está entre os pagos, será possível jogá-lo, compartilhá-lo, adicioná-lo aos favoritos, porém não aparecerá a opção de “Editar conteúdo” na parte inferior da atividades. Veja abaixo:

Figura 43 – Atividades editáveis x não editáveis para o plano gratuito



Fonte: site *Wordwall*, 2025.

Caso o(a) professor(a) queira acessar um acervo de jogos mais completo e criar atividades sem limites, poderá atualizar seu plano para o mensal ou anual. A plataforma ainda permite armazenar os jogos produzidos, mas não fazer download desta produção (Meotti; Torrentes; Oliveira, 2023). Por isso, para utilização da plataforma, é necessário estar conectado à internet. É possível o compartilhamento das atividades através do Facebook, Google Classroom etc. com o link gerado na atividade.

A visualização das atividades pode se dar de forma pública ou restrita. Em sua versão gratuita, só é possível deixar a produção pública e isto se dá a partir do momento em que criamos um link para compartilhamento. Na versão paga, a atividade pode ser deixada privada ou restrita aos grupos que o usuário tiver criado e indicado. Não é possível comentar, por outro lado, é possível usar um vasto banco de imagens. A impressão das atividades funciona na versão paga.

Outra plataforma de aprendizado baseada em jogos é o site/aplicativo *Kahoot*, entretanto em comparação, o *Wordwall* consiste em um site mais simples de ser utilizado, assim professores não terão grandes dificuldades no uso desta plataforma, já que possui um visual bem intuitivo e uma infinidade de usos com certas estratégias para sua ampliação mesmo na versão gratuita. Veja a seguir o trabalho realizado com o blog e o Google Docs para criação de documentos colaborativos.

3.2.1.2. Blogger para ampliação dos conteúdos em aula e Google Docs para criar documentos colaborativos

Em outra aula, praticamos além de apresentações e irregularidades do presente, o clássico poema *Caminante, no hay camino* de Antonio Machado que disponibilizamos em nosso blog. É possível acessá-lo através do QR Code abaixo.

Acesse aqui a
postagem do blog

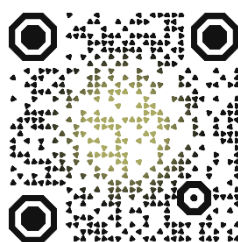


Figura 44 – Poema de Antonio Machado no blog

APR
15

Un poema para inspirarnos y discutir - Caminante no hay camino de Antonio Machado

Caminante no hay camino

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Escucha la canción **Cantares de Joan Manuel Serrat**, cantautor, compositor, actor, escritor, poeta y guitarrista español. Su canción incluye el poema arriba.

j
Joan Manuel Serrat - Cantares...

Antonio Machado (1875 - 1939) foi um destacado escritor espanhol, pertencente à geração de 98. Era dramaturgo, mas dentro de sua produção podemos destacar a poesia. Dentre suas referências está a estética modernista de Rubén Darío, a filosofia e o folclore espanhol que aprendeu através de seu pai. Assim, ele desenvolveu uma lírica íntima na qual reflete sobre a existência humana.

Te invitamos a [leer el poema abajo y comentar tu comprensión.](#)

Y como [ejercicio práctico grabarte la voz haciendo la lectura/ declamación.](#)

Fonte: Blog Espanhol para académicos, 2024

Além de cada um lê-lo em voz alta, os praticantes foram convidados a partilhar suas compreensões que transcrevo abaixo.

Stella: o que vocês entenderam pra a gente finalizar nossa aula de hoje?

S.: que a gente precisa caminhar, se não caminhar não haverá caminho.

G.: que... que o cami... quem caminha...é... faz a estrada, faz o próprio caminho e pode... A rua pode ser o caminho dele ou qualquer lugar que ele andar... assim, o importante é ele caminhar e seguir em frente.

Mc.: e também quando ele tá seguindo o em frente, né, tá caminhando pra frente, a gente olha pra algumas coisas atrás e vê que a gente não precisa voltar pra aquilo, não faz sentido voltar atrás, na minha interpretação, né?

Ma.: é isso também que eu tava vendo aqui... “La vista atrás” acho que tem muito a ver com o que o Mc. falou, a gente ficar olhando muito pra trás não sei se... se dá certo...

Stella: e ainda que você volte, a gente vê o caminho que a gente já percorreu. Muitas vezes a gente não se dá conta de quão distante, de quão longe a gente já foi, quanto a gente já alcançou só de... só de começar a caminhar. Vocês, por exemplo, [...] nem perceberam o quanto leram bem, um errinho aqui, outro ali, mas a gente tá o que? No processo, tá no caminho. Você já não estão no ponto de partida, você já caminharam. E olham, “nossa tô conseguindo fazer isso aqui”, não só no espanhol, mas na vida [...]. E eu queria que vocês terminassem me dizendo uma palavra, como é que vocês resumiriam nosso encontro de hoje?

G: Conocimiento

Ma e S: Camino

Mc: Eu definiria como fundamental, né? Porque eu acho que é...acho que saber se apresentar, saber chegar nos lugares é o principal, né? O fundamental para a gente iniciar alguma coisa, principalmente, em outra língua. (Conversa com os praticantes, 16 abr. 2024)

A compreensão de seu avanço era fundamental para a autoconfiança dos(as) praticantes e ainda que voltassem “*la vista atrás*” jamais estariam no mesmo lugar de onde partiram, pois “a gente precisa caminhar, se não caminhar, não haverá caminho” (praticante S., 16 abr. 2024) Talvez o caminho seja o objetivo, porque “o importante é [...] caminhar e seguir em frente” (praticante G., 16 abr. 2024).

O blog é uma interface que surge junto com as redes sociais na Web 2.0., na qual passou a ser possível “maior participação e autoria social no ciberespaço” e os internautas passaram a poder “expressar colaboração e compartilhamento no ciberespaço”, conforme Santos (2019, p.28). Na Web 1.0. era necessário conhecimento de linguagem HTML para produzir no ciberespaço. Com a Web 2.0., a criação foi possível ao cidadão sem grandes conhecimentos de programação.

O blog, inicialmente, foi criado com objetivos mais pessoais, íntimos, como uma forma de diário online, depois, como expressa Santos, constatou-se “a emergência de outras práticas comunicacionais, como, por exemplo, o jornalismo *online*, uso de *sites* pessoais e institucionais, diários de pesquisa, álbuns de fotografias – que evoluíram para uma nova interface: os *fotologs*” (Santos, 2019, p.115).

Segundo André Borges (2007), os blogs eram considerados uma “brincadeira de adolescentes” e uma série de comentários desconexos ou um desabafo:

Era para ser apenas uma brincadeira de adolescentes. Era para ser só um desabafo, uma série de comentários desconexos sobre qualquer banalidade do dia a dia ou, quem sabe, até mesmo sugestões para mudar o mundo. Tanto era assim que, em 2002, o diretor da versão online do The New York Times, Martin Nisenholtz, não hesitou em dizer que os tais diários da internet, ou simplesmente **blogs**, jamais deixariam de ser um mero passatempo de crianças ou coisa de funcionários descontentes com seus chefes (Borges, 2007, p.41, grifo do autor).

Entretanto, ganharam grande impulso a partir dos anos 2000 e na primeira metade da década, entre 2000 e 2010, havia 30 milhões de endereços que reuniam mais de 700 mil atualizações diárias. A cada minuto, milhares de blogs eram criados na rede e passaram a ser usados inclusive no jornalismo, como expressa o autor.

Tão forte se tornou esta interface que uma categoria de influenciadoras digitais surgiu no auge dos blogs, consultados por muitas mulheres para dicas de beleza. Assim, surgiram as famosas *blogueiras*, termo usado até como uma referência para mulheres que fazem vídeos nas redes sociais. Entretanto, com a popularização de redes sociais, como o Facebook, Instagram, os blogs perderam força. Apesar de ainda existirem, já não têm a mesma popularidade.

Criei o Blog *Espanhol para acadêmicos* para funcionar como um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). À diferença de uma mera plataforma, para que estas sejam consideradas AVAs, é preciso haver uma real interação entre professores e alunos. Se se utiliza somente para depositar os conteúdos aos quais os estudantes têm acesso, permanece como uma plataforma somente (Santos, 2019). Pensando a educação online e o potencial dos AVAs, Santos (2019, p.115) mostra que “os diários *online* começam a indicar possibilidades concretas na mediação de processos reflexivos (na ação e sobre a ação) em cenários de formação”.

Um dilema em minha pesquisa foi o fato de termos sido atravessados por longos espaçamentos entre as aulas e, inclusive, uma greve de algumas semanas. Com isso, vi a motivação dos praticantes diminuir. Havia sempre a necessidade de voltar atrás para retomar com mais profundidade os encontros anteriores, já que os praticantes esqueciam. O desenvolvimento, portanto, foi ficando mais lento e não estávamos chegando aos objetivos inicialmente pensados. Tornou-se um impasse conseguir que os praticantes interagissem no assíncrono, isto é, que complementassem o que trabalhávamos juntos em sala compartilhando e debatendo através do blog e do WhatsApp, que elas e eles mesmos trouxessem suas inquietações e descobertas em rede. A cada postagem, lembro-me de pedir que os praticantes comentassem e expressassem seus pareceres, dúvidas, compreensões, mas eram poucos os comentários e as mensagens trocadas.

Altereí, assim, a continuação do curso e decidi por outro caminho, pois vi a necessidade de recalcular a rota, noção sobre a qual abordaremos mais no penúltimo capítulo deste trabalho. Deixei, de fato, o material impresso mais para conteúdos gramaticais para funcionar como material de consulta e para quando trazia algum texto, pois nem todos levavam computador para a faculdade.

No encontro seguinte, perguntei aos praticantes o que poderíamos melhorar ou fazer diferente, sugestões. Eles e elas expressaram que poderíamos incluir mais música, diálogos mais apurados. Outro ressaltou gostar da forma como íamos para uma parte mais prática, mas que, em relação aos grupos tinha preguiça com WhatsApp. Outra disse que, por certa escassez de tempo não fazia as atividades do blog. Outra reforçou que a dinâmica com a música seria muito bem-vinda para treinar a fala.

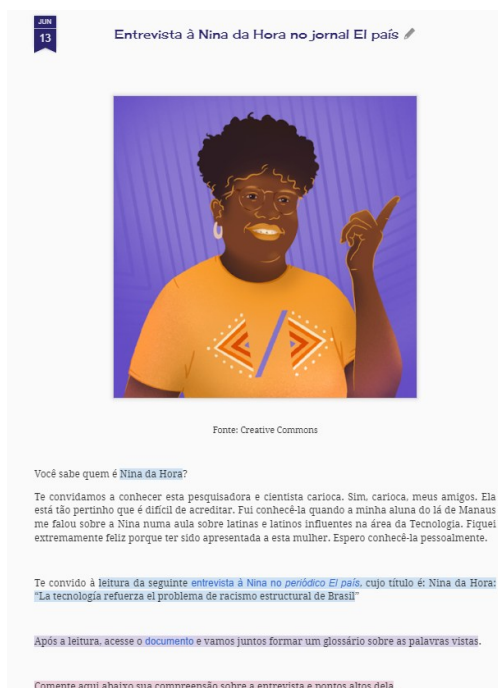
Começamos então, após a conversa inicial, a leitura de um novo texto: uma entrevista a Nina da Hora, selecionada de acordo com os interesses do grupo e enviada previamente no WhatsApp para que os praticantes pudessem acessar alguns links relacionados à cientista. Em aula, cada um leu um parágrafo em voz alta e o discutimos em grupo.

O mês de junho foi dedicado a conhecer Nina da Hora, cientista da computação, pesquisadora, *podcaster*, estudante, crítica de temas relacionados à Inteligência Artificial e integrante da Comissão de Transparência Eleitoral do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Lemos juntos a entrevista de Nina, escrita por Gabriel Díaz Campanella no jornal *El país*¹⁶, em Montevideo. Esta interação ficou registrada em nosso blog.

As contribuições do trabalho com Nina da Hora vão além de simplesmente ler sua entrevista, pois trazem uma cientista negra para o centro da cena, escolha que não fizemos de forma neutra. Ademais, o tema defendido pela pesquisadora é imprescindível para nosso grupo: o racismo algorítmico. É possível acessar o blog que contém os hiperlinks tanto da entrevista quanto do documento através do código QR abaixo.

¹⁶ Entrevista: Nina da Hora: “La tecnología refuerza el problema de racismo estructural de Brasil”. Disponível em: <<https://elpais.com/america-futura/2023-03-24/nina-da-hora-la-tecnologia-refuerza-el-problema-de-racismo-estructural-de-brasil.html>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Figura 45 – Post sobre Nina da Hora



Acesse o post aqui



Fonte: Blog Espanhol para acadêmicos, 2024 – imagem: Creative Commons

Ao trabalhar com a entrevista, cujo título é “*La tecnología refuerza el problema de racismo estructural de Brasil*”, visei tratar de uma educação antirracista e abordar de forma construtiva “a raça e o racismo [que] devem ser compreendidos antes de serem combatidos”, o que mostra a pertinência do letramento racial em ambientes educacionais (Campos, Paulino e Vargens, 2024, p.16).

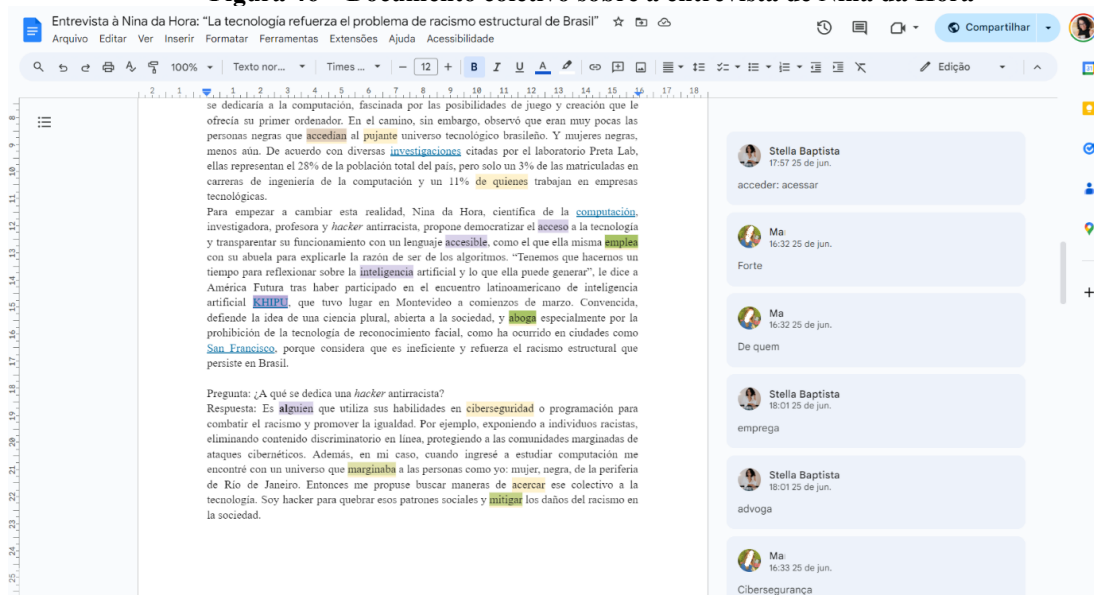
Greice Torrentes e Cristina Vergnano-Junger (2021) trabalham em sua obra aplicativos e recursos para que professores experimentem e criem desenhos didáticos. O site Blogger é destacado como um bom site para a criação de um blog de forma fácil e sem a necessidade de entender de programação.

As autoras mencionam algumas possibilidades pedagógicas, dentre as quais destacamos a “criação de um *site* ou *blog* pelo professor com conteúdos da disciplina para que os alunos acessem os conteúdos disponibilizados” (Torrentes e Vergnano-Junger, 2021, p.106) e a “socialização dos textos elaborados pelos alunos e postados na plataforma para serem lidos e comentados por outros alunos da turma ou escola e também por outros usuários” (*id.*). Neste ponto, entendo que a criação do blog foi feita para o acesso fácil dos estudantes ao conteúdo trabalhado nas aulas, para ampliar o que foi visto, suscitar discussões professor-aluno (um-todos) e entre eles mesmos, possibilitando uma interatividade todos-todos.

As autoras ainda ressaltam que o Blogger possui aplicativo disponível na Play Store (Android) e na App Store (iOS), adequa-se a diferentes níveis desde o ensino fundamental II ao ensino superior e professores e é gratuito. Sua utilização é de baixa dificuldade, além de ser possível customizá-lo; armazenar e fazer download da produção e compartilhar a postagem por e-mail, Facebook, X etc. Mas apesar de permitir comentários, não permite uma escrita colaborativa (id., p.108).

Por isso, para dar prosseguimento à atividade do blog, criei um documento no Google Docs com o texto da entrevista e cada estudante, participando com seu e-mail, deveria acessá-lo:

Figura 46 – Documento coletivo sobre a entrevista de Nina da Hora



Fonte: acervo da autora, 2024

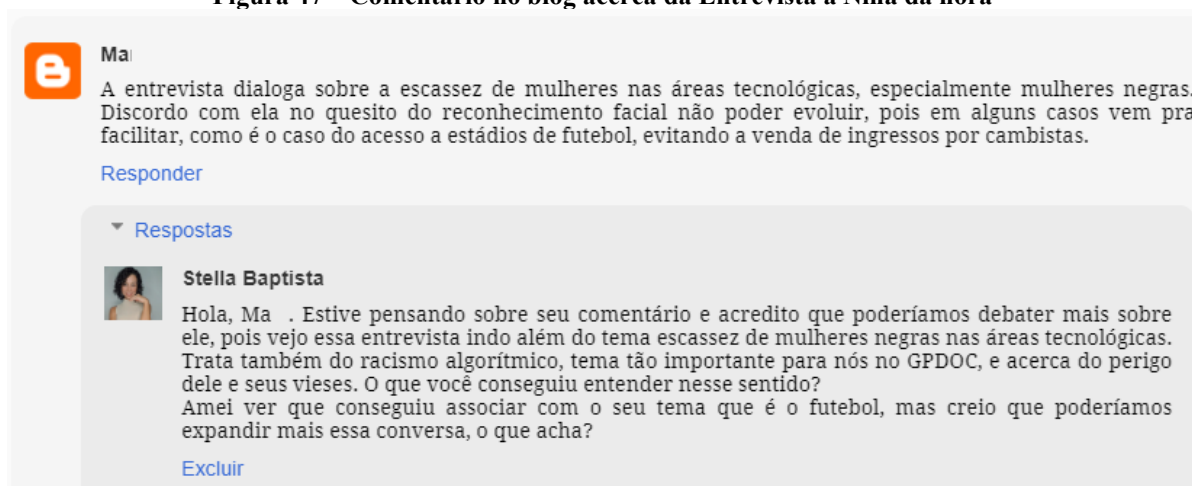
Dividimos a leitura e, a cada parágrafo, o grupo ia explicando, de forma mais geral, o que tinha entendido. No documento, construímos juntos nosso glossário. Delimitamos em grupo, cores para marcar o texto em caso de dúvidas: em verde, as palavras cujo significado desconheciam, em roxo, aquelas que tiveram dificuldade na hora de ler e pronunciar. Compuseram o grupo de palavras para atenção à pronúncia: “*accesible, inteligencia, alguien, razonamos, apertura, oscura, riesgo*”, entre outras. E entraram para o vocabulário: “*pujante, abogar, marginar, mitigar, poner en marcha, hacer falta, encarcelamiento*” etc.

Após a leitura em conjunto, fomos discutindo as palavras, os sentidos e como este texto agrega em nossas pesquisas e destacou-se o trecho em a própria pesquisadora, Nina da Hora, expressa que:

aprender outros idiomas além do inglês é uma forma de colocar essa descolonização em prática. Se eu aprender apenas inglês, pensarei em pessoas que falam inglês e farei pesquisas em inglês, portanto, já estou sendo orientado a concordar e não a discordar. Há muita concentração de poder na tecnologia, alguns poucos dominam muitos países. Descentralizar esse poder significaria ter mais soberania digital e criar nossas próprias tecnologias em vez de importá-las. Mas atualmente não temos nenhuma estratégia para organizar e controlar nossos próprios dados” (Da Hora *In* Campanella, 2023, tradução nossa)¹⁷

Este trecho aborda a importância de aprender outros idiomas além da língua hegemônica, o inglês, consequência da soberania digital dos Estados Unidos, para descentralizar o poder concentrado nas mãos de poucos países. Por fim, pedi aos praticantes que, após a discussão, acessassem novamente o blog para compartilhar um pequeno resumo da discussão feita e que relacionassem com seu objeto de estudo. Vejamos abaixo uma resposta obtida.

Figura 47 – Comentário no blog acerca da Entrevista à Nina da hora



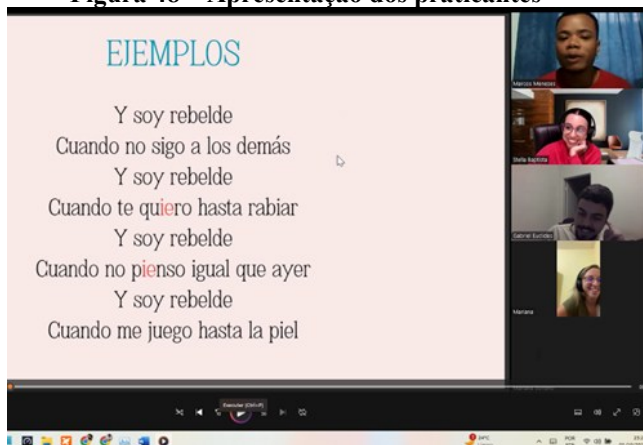
Fonte: Blog Espanhol para acadêmico, 2024

Respondi o comentário da praticante provocando-a no sentido de expandir um pouco mais sua compreensão, mas a discussão não foi muito além. Os outros praticantes também não comentaram, apesar dos pedidos. Numa pesquisa, também precisamos aprender a lidar com nossas frustrações, pois o campo não está lá para nos satisfazer ou preencher nossas expectativas, mas é vivo, respira, pensa, questiona e, muitas vezes, rejeita.

¹⁷ Aprender otros idiomas diferentes al inglés es una forma de poner en práctica esa descolonización. Si solo aprendo inglés, voy a pensar en personas referentes en inglés y haré investigaciones en esa lengua, con lo cual ya estoy siendo direccionada, a concordar y a no a discrepar. Hay mucho poder concentrado en la tecnología, unos pocos dominan a muchos países. La descentralización de ese poder implicaría tener más soberanía digital y crear tecnologías propias en lugar de importarlas. Pero hoy no tenemos una estrategia para organizar y gobernar nuestros propios datos.

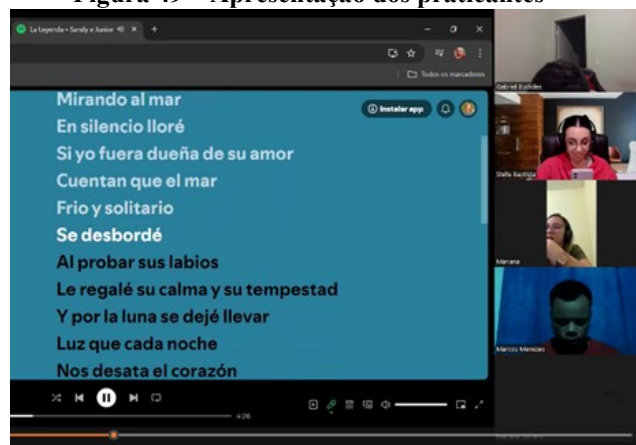
Para o último encontro antes das férias, lançamos um desafio para que os sujeitos ensinassem e explicassem as irregularidades do presente do indicativo, a partir do material impresso que tinham recebido, de pesquisas na internet e do que já havíamos trabalhado. Divididos em duplas, os praticantes, pensaram uma forma de explicar o conteúdo e de fazer os outros companheiros praticarem um conteúdo gramatical. A música reinou mais uma vez junto com seu protagonismo e nos puseram para encontrar as formas correspondentes às irregularidades ensinadas nas músicas *Rebelde* do grupo RBD e *La leyenda* de Sandy & Junior nas letras de música no *Spotify*. Foi uma experiência enriquecedora ouvi-los explicar com propriedade o conteúdo e, também, auxiliá-los nas dúvidas que surgiram.

Figura 48 – Apresentação dos praticantes



Fonte: acervo da autora, 2024.

Figura 49 – Apresentação dos praticantes



Fonte: acervo da autora, 2024.

Após as férias, por atividades inerentes ao grupo de pesquisa, como o evento que estamos organizando, o 5º Encontro Internacional Docência e Cibercultura, nossas aulas retornaram no dia 10 de setembro. E neste momento, pensei uma atividade na qual os praticantes pudessem interagir em tempo real. Mais uma vez, fiz uma revisão para poder avançar, já que havíamos ficado dois meses sem encontros. Para isso, preparei a aula através do *Mentimeter*, que apresento na seção a seguir.

3.2.1.3. O site *Mentimeter* para criação de apresentações

O site *Mentimeter* é uma plataforma online que permite criar apresentações interativas a que os participantes conseguem acessar com um código. Através do smarthphone, é possível responder a vários tipos de perguntas. Entretanto, a apresentação só começa e prossegue quando o criador dela avança as telas.

Para usar e criar na plataforma, é necessário apenas fazer um cadastro simples em <<https://www.mentimeter.com>> e criar uma conta que pode estar vinculada, inclusive, ao Facebook ou ao Google. Escolhe-se o tipo de pergunta, edita-se o conteúdo e se customiza para o que se deseja perguntar. A plataforma em sua versão gratuita possui certas restrições, mas, ainda assim, é possível criar apresentações engajadoras.

Torrentes e Vergnano-Junger (2021) expressam que o *Mentimeter* é um site “que permite criar slides e questões para os alunos responderem online no momento da exibição destas na aula e que exibe as respostas dadas, pelos estudantes, em tempo real, em diferentes formatos” (Torrentes; Vergnano-Junger, 2021, p.97).

Como possibilidades pedagógicas ressaltam: a “criação e projeção de slides, incluindo questões para os alunos respondem online no momento de sua exibição na aula”; a “apresentação dos resultados das respostas imediatamente no formato em que o docente escolheu previamente” (nuvem de palavras, gráficos, porcentuais, quiz); “utilização das questões como atividade de introdução de algum tema, como sondagem sobre perfil dos alunos, conhecimento prévio dos estudantes, gostos e opiniões destes ou como atividade de pré-leitura” (Torrentes; Vergnano-Junger, 2021, p.97).

Acerca do compartilhamento, é “possível compartilhar link para votação/respostas, link para visualização dos resultados da votação/das respostas dadas a cada questão, bem como postá-las em blog ou site” (*id.*, p.98). Para uma boa interação, o professor cria previamente sua apresentação e os alunos a acessam através de link com código numérico, uma espécie de senha, ou QR code escaneável pela câmera do celular. Uma vez que todos conseguiram acessar, será hora de avançar. Os estudantes, portanto, “respondem as questões online no momento da apresentação dos slides pelo docente e o programa apresenta os resultados na hora no formato que o docente escolheu previamente (como, por exemplo, nuvem de palavras e gráficos)” (*id.*, p.98-99). Deste modo, vamos vendo os rostos surpresos dos estudantes quando suas respostas “brotam” na tela poucos segundos depois de as escreverem.

Ainda que haja o aplicativo para download nas lojas de apps no celular, não é necessário baixá-lo para interagir. Esta, no entanto, não é uma atividade que possa ser feita de forma

assíncrona, pois só é possível responder à próxima pergunta quando o professor avança, tudo feito com uso da conexão. Um dificultador pode ser o fato de o site e seus comandos estarem somente em inglês. Talvez em novas atualizações isso se modifique, porém, possui um manejo razoavelmente fácil e, ao criar as apresentações, o professor pode customizar seus slides na língua desejada.

Entre os pontos positivos do Mentimeter, destaca-se a flexibilidade para a criação de atividades: é possível "colocar questões com ou sem imagens e escolher como aparecerão os resultados das respostas dadas pelos alunos" (id., p.98). Além disso, a plataforma oferece recursos valiosos para a gestão e o compartilhamento de conteúdo, como o armazenamento das questões junto com as respostas dos participantes, e a capacidade de baixar todos os slides (incluindo os das respostas) em formato PDF. A ferramenta também permite a importação de arquivos de PowerPoint, Keynote ou Google Apresentações, e a criação de apresentações ilimitadas, com até dois slides de perguntas e cinco slides no formato de quiz.

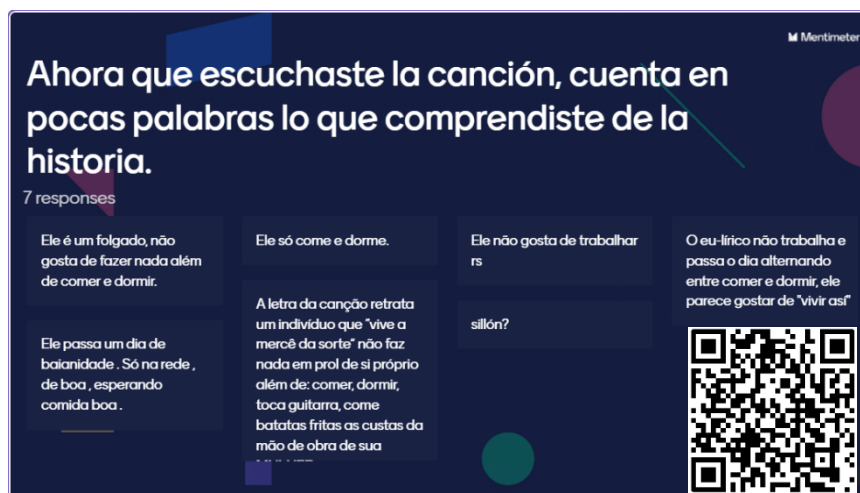
Assim, a partir da canção “*Y no hago más na*”, trabalhei com os praticantes a compreensão global que alcançaram. Na sala, projetei a tela, que ia se atualizando conforme os praticantes respondiam em seus celulares.

Figura 50 – Apresentação projetada



Fonte: acervo da autora, 2024.

Figura 51 – Compreensão da canção *Y no hago más na*



Fonte: Mentimeter, 2024.

De acordo com a certa compreensão dos praticantes, a história da canção se faz com “um folgado”, que “só come e dorme”, que “não gosta de trabalhar”, “passa [...] um dia [...] só na rede”, “vive às custas de sua mulher” e “parece gostar de ‘vivir así’”. Após perguntar aos alunos o gênero da canção, a maioria conseguiu responder e acertar. O que fez com que muitos

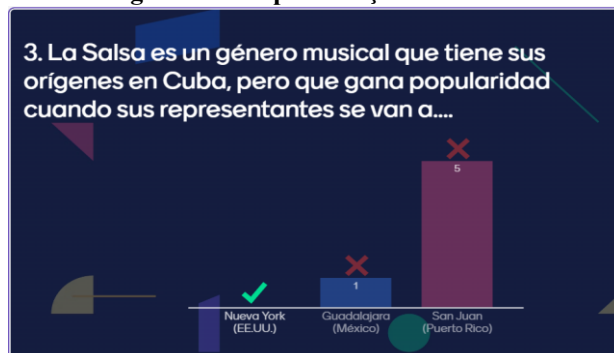
ficassem empolgados. Porém, enganados pelo ritmo, foram quase todos conduzidos a San Juan (Porto Rico) ao serem questionados sobre a popularização da Salsa que, na verdade, se deu quando seus representantes vão viver em Nova York, epicentro do gênero.

Figura 52 – Gênero musical



Fonte: *Mentimeter*, 2024.

Figura 53 – Popularização da Salsa



Fonte: *Mentimeter*, 2024.

Conforme as respostas iam sendo dadas, eu levantava breves discussões sobre cada uma. Também como forma de ampliar o vocabulário, pedi que cada um encontrasse, na canção, três palavras/expressões relacionadas ao tempo e, também, a comidas ou bebidas. Como é possível ver nas figuras abaixo:

Figura 54 – Expressões de tempo



Fonte: *Mentimeter*, 2024.

Figura 55– Palavras/expressões de comida/bebida



Fonte: *Mentimeter*, 2024.

Juntos seguimos discutindo suas respostas e o porquê de terem selecionado uma ou outra opção. E pensamos se todas se encaixavam nesses espaços. Corrigi algumas e avançamos sempre de forma amorosa e com objetivo de conduzir a uma boa compreensão.

Em seguida, começaram os desafios gramaticais para fazer uma revisão do que já tínhamos visto, pois estávamos há alguns meses sem nos encontrar em função das férias.

Figura 56 – Ação que não pertence ao grupo

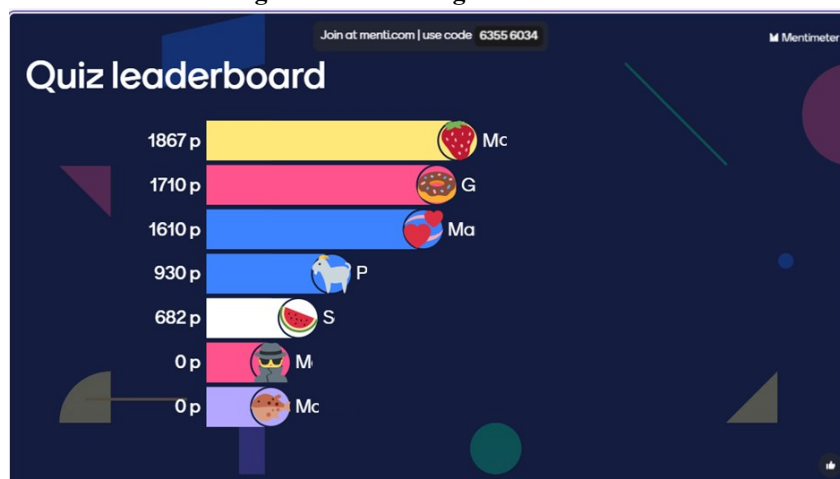


Fonte: *Mentimeter*, 2024.

Estes desafios gramaticais consistiam em responder as ações que não pertenciam ao grupo. Para isso, os praticantes deveriam reconhecer o grupo em comum das ações apresentadas e clicar na palavra “intrusiva”. Aqui apresento apenas um dos quadros, entretanto houve uma sequência deste exercício. Uma crítica a exercício é que, como a internet estava um pouco lenta, os estudantes demoraram a conseguir entrar nesta tela e, como havia um cronômetro marcando o tempo, de inalteráveis 5 segundos, alguns não conseguiam responder a tempo. De toda forma, percebendo esta dificuldade, eu permanecia na tela, ainda que não pudessem mais clicar, para que todos respondessem em voz alta o que marcariam e discutíssemos as opções escolhidas. Relembrávamos o que já tínhamos aprendido e avançávamos.

Nesse dia, havia participantes convidados no grupo de pesquisa e algo que chamou muito a atenção de todos foram os avatares, representações gráficas de um utilizador em uma comunidade em rede. Cada pessoa possuía um: morango, coração, rosquinha, bode, espião, baiacu, melancia e todos ficaram extremamente empolgados ao ver seus avatares na tela projetada. Quando respondiam e esse avatar demorava a aparecer, inclusive, ficavam impacientes e falando alto. Foi um momento muito divertido. Abaixo mostramos o ranking das respostas:

Figura 57 – Ranking com avatares



Fonte: Mentimeter, 2024.

Nem todas as perguntas tinham a opção de pontuação. Como alguns não conseguiram responder a tempo em certas questões pontuadas, vemos esta discrepância no ranking, mas ela não corresponde ao real conhecimento de cada praticante, pois muitos as diziam em voz alta na sala.

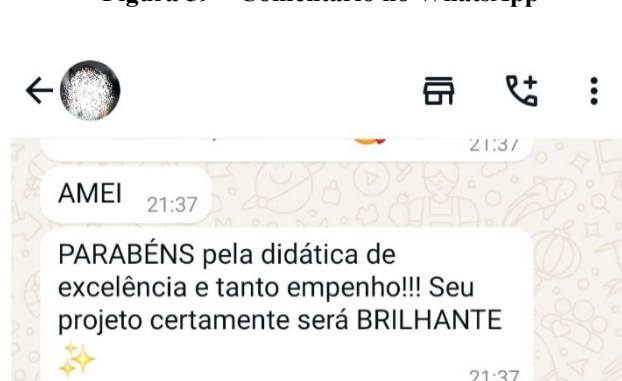
Infelizmente, tivemos uma queda de luz no campus, o que nos impossibilitou de terminar a atividade. Quando isso aconteceu, ouvi um sonoro “Aaaah, não acredito”; “Aaaah, eu queria continuar...” do grupo, que me causou um misto de tristeza por parar a prática, mas, ao mesmo tempo, de alegria por vê-los praticando tão animados. Abaixo mostramos algumas interações no WhatsApp pós-encontro. Uma das praticantes criou até uma figurinha no WhatsApp com um print de seu avatar, como mostro a seguir.

Figura 58 – Interação no WhatsApp



Fonte: arquivo da autora, 2024.

Figura 59 – Comentário no WhatsApp



Fonte: arquivo da autora, 2024.

Como missão para casa, após a prática em aula, pedi aos praticantes que comentassem no blog suas próprias rotinas de um dia da semana – escolhido por eles e elas – para compará-la com a da canção. No blog, também deixei um hiperlink que os direcionava para mais informações sobre o grupo *Gran Combo de Puerto Rico*. Abaixo, trago os comentários recebidos no blog como resposta à prática.

Figura 60 – Comentário 1 no Blog – rotina da segunda-feira

 **Mc** 24 de setembro de 2024 às 05:34

Mi Rutina

Los lunes me despierto a las 5:30 de la mañana, me baño y desayuno antes de ir a trabajar como profesor en la escuela. Después de desayunar, salgo de casa y voy a la parada de autobús. La escuela está muy cerca de mi casa, así que solo tardo 15 minutos en el camino. Entro a la escuela a las 7:50 de la mañana y doy 4 clases de producción textual para los grados 9°, 8°, 6° y 7° de la educación básica, en ese orden, hasta las 11:30. De 11:30 de la mañana a 1:00 de la tarde es mi hora de almuerzo. Aprovecho para comer y descansar antes de ir al turno de la tarde. En la tarde, trabajo enseñando inglés a los grados 1°, 2° y 3° de la educación básica. Son grupos más enérgicos, lo que consume bastante mi energía, pero me gustan mucho. A las 3:30 de la tarde salgo de la escuela y voy a la parada de autobús. En lugar de bajar en casa, me detengo en el gimnasio y hago mi entrenamiento del día. Después de eso, voy a casa, descanso un poco y aprovecho el resto de la noche para corregir las actividades del día y también para ver una película o una telenovela, y luego dormir. Suelo dormir alrededor de las 11:00 de la noche, después de cenar, tomar un baño y hacerme una limpieza facial. Enciendo un incienso muy fragante y me acuesto para tener una buena noche de sueño.

[Responder](#)

▼ **Respuestas**

 **Stella Baptista** 1 de outubro de 2024 às 14:50

Muy bien, cariño! Una pequeña corrección: Penúltima línea: "Suelo" dormir = costumo dormir --> Este "suelo" es del verbo SOLER que usamos para hablar de cosas que "costumamos fazer" (suelo, sueles, suele, solemos, soléis, suelen) y siempre aparece con otra acción : suelo dormir, ella suele desayunar etc.

Para el incienso puedes usar "perfumado" o agradable - es más común que fragante.

Tu lunes es un día en que sale bastante temprano de casa y duermes tarde. ¿Cuál es tu actividad favorita de ese día?

Fonte: Blog Espanhol para acadêmicos, 2024

Figura 61 – Comentário 2 no Blog – rotina de segunda-feira

 **G** 24 de setembro de 2024 às 07:32

Lunes.

Me levanté temprano, a las siete de la mañana, tomé mi café a las ocho y media y comencé a limpiar la casa. A las diez, releí el capítulo de un libro que estoy usando para mi TCC. Intenté escribir con todas las notas que tengo, pero parece que el texto no fluye de golpe; siento que estoy produciendo piedras duras y enyesadas. De hecho, me parece difícil escribir con fluidez: lo que he producido ha sido piedra, por ahora. Alrededor de la una de la tarde, almorcé rápidamente lo que estaba preparado en el frigorífico; lo calenté de antemano, por supuesto. Después, me duché y me preparé para ir a la universidad. Tomé el bus universitario y llegué a la UFRJ a las tres de la tarde. Regresé a casa a las nueve de la noche. Hice una tortilla para cenar y me di otra ducha. Miré un rato las redes sociales y luego me fui a dormir.

[Responder](#)

▼ **Respuestas**

 **Stella Baptista** 1 de outubro de 2024 às 15:09

Hola, cariño! Vi que pusiste tu rutina en el pasado. No pasa nada! Pero acá la idea era practicar tu presente, tu día a día. O sea, contarme como es tu lunes, por ejemplo: me levanto temprano, a las siete de la mañana, tomo mi café a las 8:30 (es solo el cafecito o es el desayuno?) y comienzo a limpiar la casa...

¿Cómo seguirías este mismo tempo, pero en EL PRESENTE? Intenta transformarlo para concluir esta actividad 💜

Me encantó tu metáfora de producir piedras, sin embargo, espero que logres transformarlas en flores.

Un detalle: El "TCC" del portugués, se transforma en español a TFG - trabajo final de grado. :👉

!!! Espero tu nuevo comentario transformando tu texto al presente para practicar acerca de tu cotidiano. 🍷

Fonte: Blog Espanhol para acadêmicos, 2024

Figura 62 – Comentário 3 no Blog – rotina de quarta-feira



Ma

30 de setembro de 2024 às 14:00

Miércoles

Me despierto a las 5:30, me ducho, me preparo y luego desayuno. Después de este momento, preparo mi lonchera y voy a la escuela donde enseño matemáticas. En los dos primeros periodos enseño geometría a una clase de 3° de la secundaria. Después de estas clases hay un descanso, en ese momento me tomo un café. Después del receso, enseño matemáticas especiales en 1° de la secundaria y geometría a una clase de 2° de secundaria. Después de una mañana de arduo trabajo, almuerzo en la escuela y a la 1:00 pm enseño matemáticas a una clase de 9° grado de la Escuela Primaria. A las 13:50 horas es el turno de impartir clases a 7° grado de la Escuela Primaria. A las 3:30 pm llega el segundo descanso del día y me tomo otra taza de café, porque me encanta el café. Después del receso, regreso al 9° grado de la Escuela Primaria para las dos últimas clases del día. Como vivo lejos de la escuela donde trabajo, solo llego a casa alrededor de las 7:30 pm. Cuando llego, me doy una ducha, preparo algo para la cena, ceno y luego, dependiendo del miércoles, estudio, trabajo o veo el partido del Botafogo. Me gusta mucho el fútbol y más aún el Botafogo. Después de un largo día duermo alrededor de las 10:00 pm.

Responder

▼ Respostas



Stella Baptista

1 de outubro de 2024 às 14:58

Ma , cuántas clases impartes el miércoles! Caramba!Cuál es tu actividad favorita de tu día?

Te deixo algumas correções:
En "me preparo y luego desayuno", yo completaría "me preparo para algo...", por ejemplo, para salir, para ir a trabajar o puedes decir "me arreglo" (me arrumo BR).

Cuando hablamos de "intervalo" podemos usar la palabra intervalo mismo en vez de "receso" que significa lo mismo que en portugués.

Otra cosa es la diferencia de CLASE y "classe" del portugués.
CLASE = aula BR
GRUPO = turma, classe BR

Entonces cuando hables de enseñar geometría a "uma turma de 2° E.M." será a "un grupo del 2° (grado) de la secundaria". Y cuando hables de "dar aulas", dirás "impartir/ dar clases".

Fonte: Blog Espanhol para acadêmicos, 2024

Figura 63 – Comentário 4 no Blog – rotina de segunda-feira



S

1 de outubro de 2024 às 14:04

Lunes.

Me levanto a las 5:30 am, hago la cama, me doy una ducha rápida, voy al garaje, enciendo el auto, tomo una bolsa con el almuerzo, agua y un snack.
Subo las escaleras de regreso a la casa, me peino y me pongo los zapatos mientras el auto se calienta; a veces tengo tiempo para regar las plantas.
Luego me dirijo a trabajar a la ciudad vecina, recorriendo 11 km, una ruta preciosa. Entre las 8 am presto servicios hasta las 12 pm hago una parada para almorzar y retomo los servicios de 1 pm a 5 pm. Entre sesiones, escribo informes.
Vuelvo a casa, desandando los mismos 11 km, empiezo a prepararme para la clase del día siguiente, los días 18 y 30 salgo para otra ciudad vecina -a 8km- donde hago pilates de 19 a 20 horas, vuelvo a mi casa, llego alrededor 20 y 30. Hago comida, termino de planificar mi clase, lavo ropa, estudio. Finalmente, entre las 22:30 y las 23:00 me ducho y me voy a dormir, para poder levantarme al día siguiente a las 5:30.

Responder



Stella Baptista

1 de outubro de 2024 às 15:21

Me gustó leer tu rutina de lunes. Espero que tengas más tiempo de regar las plantas. 🌱🌿 Te despiertas temprano, ¿no?
Temprano = ceno BR

Algunos comentarios sobre lo que me contaste:
Cuando te diriges a trabajar a la ciudad vecina, ¿cuánto tiempo tardas en llegar?

Cuando dices "Entre las 8 am presto servicios hasta las 12 pm hago una parada para almorzar y retomo los servicios de 1 pm a 5 pm. Entre sesiones, escribo informes."
¿Qué servicios son estos? ¿Sesiones de qué?
Entre "12 pm" y hago, pondría una coma (vírgula Br)

En la 8ª línea: "los días 18 y 30 salgo para otra ciudad vecina -a 8km- donde hago pilates de 19 a 20 horas" >> no entendí muy bien: ¿Qué días de la semana? Lunes y ...?
Creo que escribiría así: Los lunes y (miércoles???) A LAS 18:30 salgo A otra ciudad vecina - a 8 km - donde hago pilates entre siete y ocho de la TARDE"

Otras correcciones en la penúltima línea:
Hago LA comida
Lavo LA ropa

Un último comentario sobre la hora: por la actualidad mucha gente escribe am, pm, pero a la hora de decir vas a decir: a las seis y media DE LA TARDE.... 10 DE LA NOCHE o DE LA MAÑANA etc...

Fonte: Blog Espanhol para acadêmicos, 2024

Ao observar os comentários dos praticantes, foi possível perceber o quanto avançaram na língua adicional. Senti falta de uma interação dos próprios praticantes entre si para que a atividade fosse interativa e ocorresse uma coavaliação, isto é, avaliação entre pares em que os estudantes comentam as produções uns dos outros, ao invés de somente uma resposta heteroavaliativa da professora. Tampouco houve uma autoavaliação, em que, após estes praticantes e a professora comentarem todas as produções, cada um se autoavaliasse.

A última seção deste capítulo, que veremos a seguir, trata da utilização do site/aplicativo *Mindmeister* e do trabalho realizado com resumos em espanhol que os praticantes encontraram em outros trabalhos. O objetivo foi que a partir da identificação das partes que compõem os resumos, pudessem produzir os de suas próprias pesquisas.

3.2.1.4. O site e aplicativo *Mindmeister* para a criação de mapas mentais

Para o encontro do dia 24 de setembro de 2024, pedimos que os praticantes trouxessem um *resumen* de uma pesquisa para que juntos pudéssemos trabalhá-lo. Ao chegar, elas e eles já sabiam do que seus próprios resumos em espanhol tratavam, porém, pedimos que os trocassem entre si. Então, com resumos desconhecidos, deveriam lê-los sozinhos e, após a leitura, explicar brevemente o tema central dos trabalhos apresentados em seus resumos. Poderiam buscar também nas palavras-chave.

Stella: - ¿De que tratan estos resúmenes que ustedes leyeron?

F.: - Esse aqui problematiza algo que eu não sei o que significa essa palavra... Que que é *chisme*?

Stella: - Fofoca.

F.: - Meu resumo vem falar da problematização e a força da fofoca. É...inclusive, associa à brincadeira do telefone sem fio, né... o famoso ditado popular “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, mais ou menos isso, eu entendi isso.

Mc: - Eu entendi que o meu fala sobre emoção, fala sobre sintomas depressivos em adolescentes. [...] Aí, ele fala aqui da porcentagem. Pelo que eu entendi, que os homens adolescentes eles apresentaram mais pensamentos positivos em comparação às mulheres, que apresentaram mais negativos. E foi mais ou menos isso. Aí fala sobre *cognición, emoción*...

G: O meu é sobre educação matemática e ele...problematiza questões como...ele bota que é uma educação matemática crítica e ele tá problematizando questões como racismo, discriminação no ensino de matemática. E aí, ele fala aqui duas palavras, na verdade, três, que eu não entendi muito bem. A primeira é *sesgo*, e as outras duas são *contenidos impartidos*, que eu to com dúvida, porque eu achei que era conteúdos aprendidos...

Stella: *Sesgo* é viés, e aqui conteúdos... Impartir algo é como “dar”, eu diria [conteúdos] dados, abordados, ensinados...

G.: E aí ele fala que “*es de suma importancia para que podamos formar ciuda...*”. Eita, vai bobo [diz o praticante com dificuldade de pronunciar a palavra e muda para o português], para que possamos formar cidadãos críticos e reflexivos.

Stella: agora, lê a palavra em espanhol, como é que era?

G.: É... *ciudadanos*.

Stella: Viu como você consegue? ¿Quién sigue?

Ma.: Meu resumo fala de desigualdades históricas, né, e aí, e dentre as desigualdades tem a questão do racismo e da lgbtfobia e como que essas desigualdades, essas discriminações atravessaram esse... no caso eu acho que ele é um cantor, né? *Cantante*...E aí, é isso e como que essas discriminações, esses preconceitos atravessaram ele durante a sua trajetória. Eu acho que é sobre isso.

Stella: Perfecto! Y S. con colonialismo de datos...

S.: O texto ele fala sobre colonialismo de dados...é... ele faz uma comparação do que tá acontecendo hoje... a extração de dados, né, com a extração do petróleo, ou seja, então ele é tão rentável ou mais que o petróleo. E é isso, fala da... aqui também surgem as desigualdades, né, sociais, do racismo com...ó eu querendo dar aula de história...é isso. (Conversa com os praticantes, 24 set. 2024)

Como vimos, além de trabalharmos juntos as compreensões macro dos resumos repartidos a cada um, vimos palavras/expressões que eles não entendiam, como *chisme* (fofoca) e *telefonía inalámbrica* (telefonía inalâmblica, i.e., sem fio) eram palavras-chave e sem elas, o praticante F. teve dificuldade de explicar seu resumo. Além disso, vimos outros vocábulos, como *cognición*, *emoción*, *contenidos impartidos* (conteúdos dados/ensinados), *charla* (conversa ou, em contexto acadêmico, palestra), *cantante* (cantor). Avaliamos, inclusive, a tradução e os problemas que encontramos em alguns textos.

Ainda, fiz uma dinâmica de dizer algumas palavras em português que estavam presentes nos resumos e os praticantes deveriam encontrá-las. Essas palavras não estavam em todos os textos, então eles precisavam ter atenção para ver quem encontrava determinada expressão e todos repetíamos juntos quando alguém a achava. Alguns exemplos foram: artigo: *artículo*; afeto: *afecto*; natureza: *naturaleza*; apresentar: *presentar*; mexerico, conversa fiada: *cotilleo*; refletir sobre um tema: *reflexionar*.

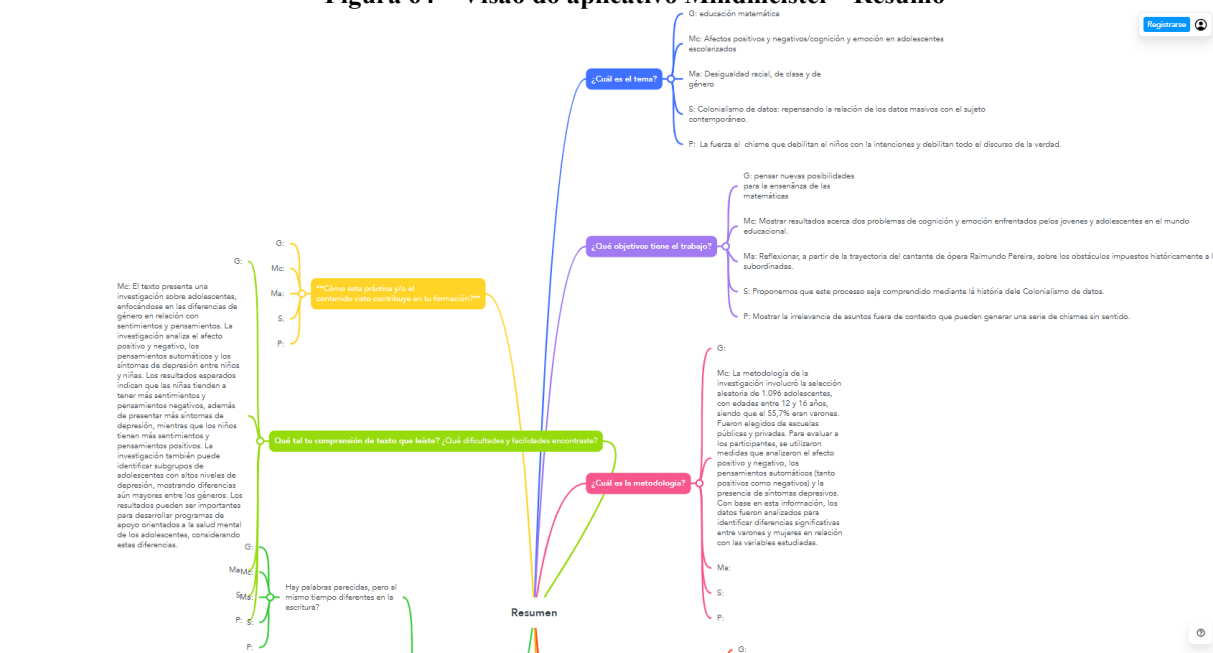
Por fim, parti para a prática no site *Mindmeister*¹⁸ no qual começamos a completar juntos um mapa mental a partir dos resumos lidos. É possível criar um mapa colaborativo compartilhando o link com as pessoas e estas se juntam à equipe no site. Porém, para editar no celular, é preciso que baixem o aplicativo na loja de seus smartphones (Google Play Store, Apple Store) e conectá-lo a uma conta do Google ou de e-mail. É interessante destacar que se pode inserir links no mapa mental, assim, ao mesmo tempo que se criam conexões dentro da própria interface, ela ainda se estabelecem *hiperlinks* com outros sites que desejemos acrescentar.

¹⁸ Acesse o *Mindmeister* através do link <<https://www.mindmeister.com/>>.

Após isso, os participantes clicam novamente no link compartilhado e conseguem se juntar à equipe. Pedi que baixassem o *app* e se cadastrassem em casa antes da aula para que pudéssemos ganhar tempo em nosso encontro. Contudo, foi necessário ainda ajudar em sala com os passos finais, já que não é um processo tão simples e há muitos passos a seguir. Além disso, tanto o site/aplicativo *Mindmeister* quanto o anteriormente mencionado (*Mentimeter*) ainda não possuem versão em português.

Também adiantei a inserção de suas iniciais para que os praticantes completassem sobre seus resumos sempre no mesmo lugar, pois criar esses subtópicos no celular não seria uma tarefa fácil. Por essas questões mencionadas, o(a) professor(a) precisa estar atento(a) para auxiliar seus(suas) estudantes e planejar bem a aula, pensando inclusive as dificuldades que possam surgir ao longo da atividade.

Figura 64 – Visão do aplicativo Mindmeister - Resumo

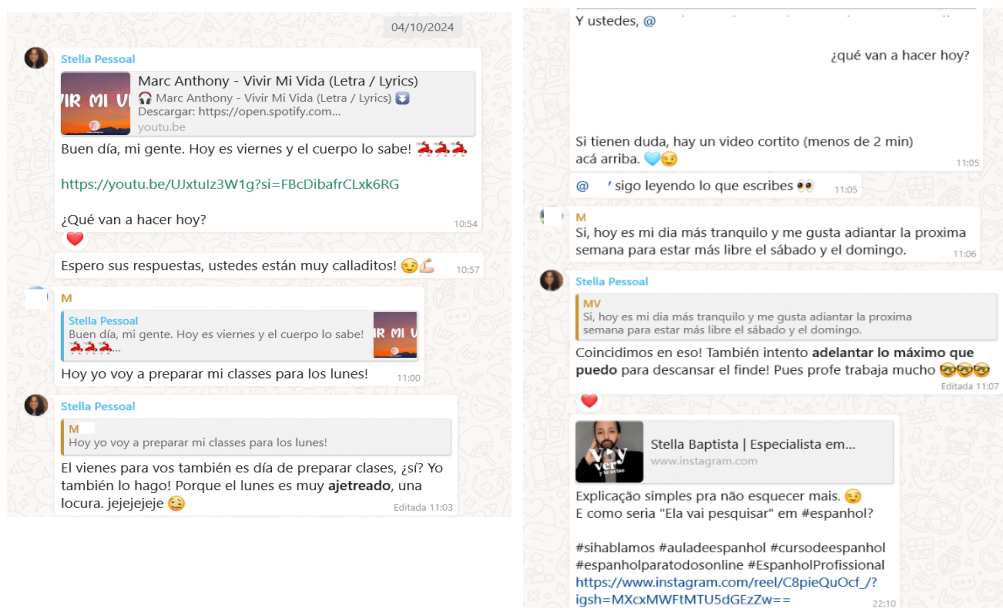


Fonte: *Mindmeister*, 2024.

Os praticantes começaram, portanto, a inserir as informações que encontravam em seus resumos, como o tema e os objetivos do trabalho. Nos encontros seguintes, alguns praticantes inseriram os tópicos faltantes, como a metodologia, os resultados esperados, palavras-chave, além de questões de “*la lengua en uso*”, como expressões que não conheciam, fazendo este trabalho de busca no dicionário para inserir definições em espanhol para os termos sinalizados. Esta prática objetivou a produção de seus próprios resumos a partir da análise dos elementos constituintes de outros em espanhol.

Nos dois meses finais do dispositivo, foram ficando cada vez mais escassos os encontros síncronos, como foi possível observar na figura 29. Por este motivo, reforcei as mediações com vídeos curtos e explicativos através do WhatsApp e, também, de nosso *Instagram*, buscando motivar mais práticas assíncronas e rápidas nesses aplicativos para que os praticantes respondessem e exercitassem mais o contato com a língua.

Figura 65 – Interação no WhatsApp para práticas curtas



Fonte: acervo da autora, 2024.

Além disso, visando que os praticantes finalizassem o dispositivo podendo contar sua história, pensamos uma forma de terem contato com explicações por outros meios. Assim, direcionamos nosso Instagram para isso e criamos a série *Como contar a sua história*¹⁹ e pedimos aos praticantes que comentassem utilizando o que ensinávamos com o auxílio do material distribuído. Mas, estando já todos em ritmo de fim de ano, com atividades como a conclusão do semestre, alguns com qualificações em vista, não conseguiram praticar nos vídeos.

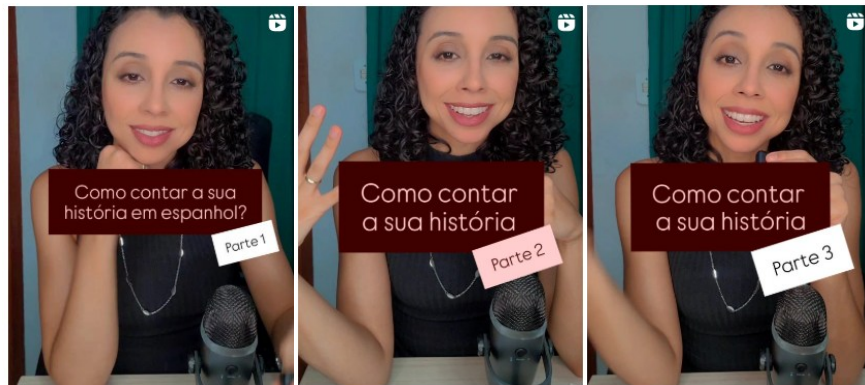
¹⁹ Os vídeos estão disponíveis nos seguintes links: Vídeo 1:

<<https://www.instagram.com/reel/DCUVycuRtoC/?igsh=NXFlazh2bDN2YXcz>>; Vídeo 2:

<<https://www.instagram.com/reel/DCjuHNwuMvs/?igsh=YjJjajBscjI3bnUw>> e Vídeo 3:

<https://www.instagram.com/reel/DDNRcF2SDO3/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==>.

Figura 66 – Reels Como contar a sua história



Fonte: Instagram @sihablamos, 2024

Por último, trato acerca do uso feito do Google Apresentações para o trabalho com o poema *Me gritaron Negra* de Victoria Santa Cruz.

3.2.1.5. Apresentação de slides com o Google Apresentações

Após a aula em setembro, só conseguimos ter mais uma, que se deu no dia 19 de novembro, em que trabalhei o poema *Me gritaron Negra*, da autora afroperuana Victoria Santa Cruz. Nesse último encontro, discutimos os sentidos, o racismo estrutural e a descoberta de si, feita pela autora, como mulher negra e latino-americana. Baseada na dinâmica de trabalho de Rodrigo Campos, Jorge Paulino e Dayala Vargens (2024), montei nossa aula com este poema e perguntas muito pertinentes, dividindo a atividade em pré-leitura, leitura e pós-leitura no Google Apresentações.

Figura 67 – Aula Me gritaron negra



Fonte: acervo da autora, 2024.

Com base na análise de Torrentes e Vergnano-Junger (2021), o Google Apresentações é uma interface digital de fácil utilização e gratuita, disponível tanto via site quanto como aplicativo para dispositivos móveis. A plataforma se destaca por sua semelhança com o PowerPoint e por oferecer amplas possibilidades de customização. Um de seus pontos fortes é o armazenamento da produção na nuvem do Google Drive, garantindo que as modificações sejam bilaterais e automaticamente salvas. Além disso, permite o download das produções em diversos formatos (PPTX, ODP, PDF, TXT, JPG, PNG e SVG).

As autoras enfatizam a capacidade de escrita colaborativa, permitindo que múltiplos usuários editem o mesmo arquivo mediante compartilhamento de link, e a funcionalidade de comentar a produção, com opções de acesso para edição, visualização ou apenas comentários. O compartilhamento é facilitado por meio de link via e-mail ou hiperlink em outras plataformas. Quanto às atividades pedagógicas, o Google Apresentações é sugerido para a elaboração de slides para apresentações orais (com dados de pesquisa), para a criação de slides hipertextuais (integrando texto verbal, áudio, imagens, GIFs e links a partir de leituras), e para a produção de slides para aulas expositivas pelos próprios docentes. A interface, portanto, é vista como um recurso versátil que apoia a compreensão leitora, a produção escrita e oral, e a exploração de diversos gêneros discursivos (Torrentes; Vergnano-Junger, 2021).

Elaborei esta aula para que fosse um debate que mostrasse o passado vivenciado por Victoria Santa Cruz e seu posterior empoderamento. Com perguntas disparadoras (pré-leitura), questionei aos praticantes: *¿Qué personalidades negras tienes como referencia? ¿Qué hacen estas personas? ¿Qué sabes sobre Victoria Santa Cruz? ¿Sobre qué tema(s) crees que va a tratar?* Nomes como Viola Davis, Djavan, Gilberto Gil, Isa, Alcione, Carla Akotirene e bell hooks foram mencionados, mas os praticantes não conheciam Victoria Santa Cruz.

No desenvolvimento, vimos o vídeo e discutimos acerca dos aspectos físicos do corpo negro que se mencionavam no poema, os efeitos de sentido gerados pela repetição da palavra negra, a mudança de posicionamento do eu-lírico. Ressalto aqui as falas dos praticantes. Nesta última aula, somente dois conseguiram acessar o *Zoom*, porém a aula foi muito proveitosa e sensível:

F.: uma coisa que me chamou muito a atenção foi essa parte aqui que fala “¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! Y pasaba el tiempo, y siempre amargada /Seguía llevando a mi espalda/ mi pesada carga”... como se fosse um fardo pesado, é o que eu to entendendo, esse estereótipo, esse... pejorativo... um sentido de injúria racial, pelo que eu vi no poema... é uma maneira de injúria, que ela foi injuriada, chamada de negra, negra, negra. Até um dado momento, na segunda parte, que ela se empodera e passa a “sí, soy negra”.

Stella: Entonces, ¿este sentido cambia a lo largo del poema?

F: Sim, eu acho que já no final, não é mais um pejorativo, ela tá se empoderando.

Mc.: Ah, tem essa parte, que eu percebi aqui agora. Que repete bastante essa palavra negra e ela fala que retrocedeu, mas teve um momento, não sei se eu entendi, mas que, por exemplo, é... que fala assim “negro! Y qué lindo suena”, eu entendi esse “suena” como “soa” e aí fala de novo “negro” “y qué ritmo tiene” e ela vai começando a ver a beleza na *palabra* que antes machucava ela. Foi isso que eu entendi e vai repetindo bastante “negro, negro, negro” e ela fala “Al fin comprendí, Ya no retrocedo...Y avanzo segura... Avanzo y espero...”. Eles mostram essa mudança (Conversa com os praticantes, 19 nov. 2024).

O diálogo entre os praticantes revela um processo significativo de letramento crítico em ação, particularmente evidenciado na análise do poema. O praticante F. prontamente identificou a carga pejorativa e o sentido de injúria racial associados à repetição da palavra “negra” nas estrofes iniciais, percebendo-a como um “fardo pesado”. Mc., por sua vez, aprofundou essa percepção ao notar a transformação da palavra, de uma fonte de dor para um elemento de beleza e ritmo (“qué lindo suena”, “qué ritmo tiene”). Essa análise colaborativa demonstrou a capacidade dos praticantes de ir além da decodificação superficial, apreendendo as nuances da linguagem e o processo de empoderamento veiculado pelo poema, o que reflete uma compreensão aprofundada da funcionalidade da língua em seu contexto social e cultural.

Ainda, acerca das sensações e sentimentos provocados pelo poema, destacamos:

Mc.: eu lembrei de coisas pessoais da infância, eu tive aquela sensação, porque... a gente que... eu tive também o meu momento em que eu percebi que era negro, tive esse momento. E esse momento eu fiquei pensando... quantas... esse momento em que eu percebi isso, foi um momento em que eu não estava dentro da minha casa e ser negro sempre foi parte do que a gente é, nunca foi uma coisa que a gente botasse como pauta assim na mesa, ah somos negros, não... e aí, eu só vi que existia algo pejorativo quando as pessoas me chamavam assim quando eu estava fora do ambiente de casa, que era um ambiente seguro e que eu me deparava com o racismo. Eu também pensei muito no ambiente educacional porque eu pensei nessa menina passando isso dentro de uma sala de aula e às vezes a gente vê muito esse tipo de coisa acontecendo em sala de aula, principalmente com os menorzinhos... com os maiorzinhos também, mas muito com os maiorzinhos. A gente vê tanta menina... por exemplo, eu tenho umas alunas que elas têm o cabelo crespo, que elas usam black power, é sempre muito bonito, mas a gente às vezes vê tanta reportagem de criança que...que sofre racismo na escola por causa disso, que escuta coisas de coleguinha e quando chega em casa a criança quer alisar o cabelo. Então eu pensei muito também nessa parte da sala de aula, né? Da criança mesmo se descobrindo e enfrentando essa situação.

F.: a importância é, eu vou até ser um pouco redundante, nós enquanto educadores, nos cabe refletir sobre esse tema, não nos é passível em momento nenhum fechar os olhos como se não existisse o racismo. Eu acredito na educação como divisora de águas, entendeu, na vida de um aluno, na vida de um professor, nós estamos sempre em evolução e não nos cabe fechar os olhos e querer mitigar ou fingir que não existe uma coisa tão... tão dura, tão grave, tão cruel que é o racismo. Então assim, é de extrema importância, nós estamos debatendo. Achei até muito propício o poema, a temática do encontro com o dia de amanhã Consciência Negra, eu achei que a profe arrasou no tema, amei a didática, o centro de interesse, o contexto pedagógico, perfeito, perfeito, gostei muito e me fez refletir (Conversa com os praticantes Mc. e F., 19 nov. 2024).

O aprofundamento da discussão, impulsionado pela análise do poema, levou os praticantes a um importante exercício de reflexão e ressignificação pessoal e pedagógica. Mc. estabeleceu uma potente conexão entre a vivência da autora e suas próprias experiências de infância, relembrando o momento em que a consciência de sua identidade negra se deu fora do ambiente seguro de casa. Essa reflexão o conduziu à preocupação com o ambiente educacional, especialmente com crianças que sofrem discriminação por sua aparência, como o cabelo crespo, levando-as a buscar formas de escamotear suas identidades, como expressa na fala “quando chega em casa a criança quer alisar o cabelo” (Mc., 19 nov. 2024).

Grada Kilomba (2021), expressa que, durante a escravidão, a pele negra era tolerada, mas o cabelo não. Este é classificado como ‘cabelo ruim’ e se torna “um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não-civilização” (Kilomba, 2021, p.127). Portanto, passa a haver um controle e apagamento de “sinais repulsivos da negritude” (*id.*) através de alisamentos com produtos químicos desenvolvidos por indústrias europeias.

No entanto, o cabelo se torna o instrumento mais importante de resistência e de consciência política entre africanas(os) da diáspora. “Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou ‘black’ e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial” (Kilomba, 2021, p.127). Dessa forma, a lembrança de Mc. sobre o desejo de crianças negras alisarem seus cabelos na escola ilustra a brutalidade do racismo que se impõe sobre os sujeitos, mesmo em tenra idade, numa tentativa de apagar sistematicamente seus traços negros.

Complementando essa perspectiva, F. reforçou a responsabilidade inalienável dos educadores diante do racismo. Reiterou que não lhes cabe “fechar os olhos” ou “mitigar” essa realidade cruel, defendendo a educação como um “divisor de águas” capaz de promover o debate constante e mudanças. A temática do poema e a didática do encontro foram elogiadas por F., que as considerou “muito propícias” e eficazes em incitar a reflexão, sublinhando a importância de trazer esses temas para a sala de aula de línguas.

Entendo que a partir da atividade trabalhada, os(as) praticantes possam construir sentidos na interação leitor-texto, visto que “os sentidos não são estáveis ou dados previamente, mas dependem do tipo de interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Entram em jogo, portanto, as vivências de cada leitor e os lugares sociais que ocupam” (Campos, Paulino e Vargens, 2024, p.17).

Como atividade de conclusão (pós-leitura), propus que os praticantes comentassem nos vídeos da Sí, Hablamos para praticar como contar sua história, preparassem um roteiro

contando a sua própria biografia de forma criativa, já que no grupo há pessoas que escrevem poemas, cantam, e me enviassem o documento para correção. Com os roteiros revisados, gravariam um *Reels* criativo como fruto de sua produção. Infelizmente, estas últimas atividades não foram elaboradas pelos praticantes.

Por mais força de vontade que tenha o professor, nem sempre conseguirá motivar os estudantes. Em acordo com bell hooks (2013, p.18), “é preciso desconstruir [...] a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala”, ainda que buscássemos transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo pelo aprendizado. Assim como hooks (2013, p.60), neste processo, precisei “abrir mão da minha necessidade de afirmação imediata do sucesso no ensino”. Apesar de muitas vezes me sentir frustrada, reconheço, por não ter alcançados os primeiros objetivos, acredito ter contribuído para o letramento em língua espanhola dos praticantes.

Mais uma vez, é preciso modéstia para reconhecer “ninguém forma ninguém” e que cada estudante tem a responsabilidade de “transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece” (Nóvoa, 2004, p.15). Cabe a nós professores(as) refletir sobre as práticas que funcionaram e as que não, com humildade suficiente para não nos colocarmos no centro do ensino-aprendizagem, mas lado a lado com os praticantes da pesquisa.

O quarto capítulo abordará acerca das *noções subsunçoras* depreendidas ao longo de minha prática no dispositivo.

4. NOÇÕES SUBSUNÇORAS

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade.

bell hooks, 2013, p.273. Ensinando a transgredir.

A epígrafe deste capítulo apresenta a visão de bell hooks (2013), que concebe o aprendizado como um espaço de criação de paraísos e a educação como uma prática de liberdade que impulsiona a transgressão de fronteiras. Tal como hooks nos convida a uma abertura da mente e do coração para encarar a realidade e imaginar novas formas de construir conhecimento, a investigação aqui apresentada busca desvelar processos que permitem cruzar as fronteiras para adentrar um território de construção significativa.

É nesse espaço de possibilidades que a elaboração de noções subsunçoras se torna um ato potente, transformando a aquisição de informações em um processo dinâmico de interconexão de saberes. Ao tratar de uma aprendizagem significativa e colaborativa, esta pressupõe a troca e elimina a passividade dos praticantes, pois proporciona processos de construção significativa e conhecimentos.

Antes de tratar acerca das noções subsunçoras encontradas na pesquisa, preciso explicitar de onde veio a ideia de subsunçor. David P. Ausubel é a grande referência quando pensamos a Teoria dos Subsunçores, que explica como indivíduos apreendem grandes quantidades de informação no ambiente escolar.

Para Ausubel (Souza, 2005), o *aprendizado significativo* se dá quando uma nova informação é adquirida de forma deliberada pelo aprendiz, que busca intencionalmente conectá-la com conhecimentos ou ideias previamente existentes em sua estrutura cognitiva. Ou seja, a nova informação é integrada a um contexto cognitivo já formado e torna-se mais compreensível e duradoura, em vez de ser memorizada de forma isolada e mecânica. Por isso, aquilo que o estudante já sabe é o fator individual de influência sobre a aprendizagem (Souza, 2005, p.115).

Outro conceito central da teoria de Ausubel é o de *subsunçores*, que são elementos pré-existent na estrutura cognitiva do aprendiz e funcionam como “âncoras” para a nova

informação. Os conceitos subsunçores servem como pontos de referência que permitem a assimilação do novo conteúdo de forma organizada, facilitam a retenção e a recuperação futura desse conhecimento. Quanto mais estáveis e bem estruturados forem esses conceitos, mais eficaz será a aprendizagem significativa. Este é considerado um processo primário de aprendizado. Isto significa que o que é novo se relaciona com o que já está estabelecido na estrutura cognitiva existente. Assim, subsunçor é o conceito que dá base para os que o seguem.

Ao abordar acerca das *noções subsunçoras* neste trabalho, estou reagrupando as informações em categorias analíticas que abrigam “sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um corpus analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de uma peça literária compreensível e heurísticamente rica” (Macedo, 2004, s/p.). Isto significa que são as categorias que surgem no diálogo entre a teoria e a empiria.

Para construir estas noções subsunçoras são essenciais a competência teórico-analítica do pesquisador e a apreensão fina da realidade pesquisada (Macedo, 2004). Assim prosseguiremos com três noções que encontramos ao longo de nossa pesquisa.

4.1. O Dispositivo: Entre o Desejo, a Demanda e as Prioridades Acadêmicas

Como vimos anteriormente, o dispositivo de pesquisa compreende um conjunto de inteligências pedagógicas que inclui todos os meios utilizados para chegar ao conhecimento de um objeto, sejam eles *materiais*, tais quais livros, canetas, mesas, programas; sejam *intelectuais*, como os praticantes, o(a) pesquisador(a), os conhecimentos difundidos, as trocas. Este é o coração da pesquisa-formação, pois elaboramos dispositivos para pesquisar.

No caso deste dispositivo de espanhol, o objetivo era letrar os praticantes em espanhol acadêmico para que pudessem ler artigos, ensaios e outros gêneros acadêmicos na língua adicional, fazer suas próprias produções escritas, e, ainda, comunicar-se, mesmo que de forma básica, na língua em eventos acadêmicos internacionais para apresentar suas pesquisas. Isso significa que visava o desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação de textos, produção de textos escritos e, também, a produção oral dos sujeitos. Para tanto, as aulas eram pensadas para desenvolver uma competência comunicativa intercultural.

De acordo com Luciano Amaral Oliveira (2014), essa proposta metodológica agrega ao ensino comunicativo de línguas uma “forte preocupação com a dimensão cultural do ensino e

da aprendizagem de línguas” (Oliveira, 2014, p.182). O autor ainda define esta competência comunicativa intercultural como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o indivíduo interaja e de forma efetiva e apropriada com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele” (Oliveira, 2014, p.182).

Cinco são os componentes apresentados para a competência comunicativa intercultural: (i) o conjunto de atitudes interculturais, como a curiosidade, a abertura e a prontidão para suspender descrenças sobre outras culturas e crenças sobre sua própria cultura; (ii) os conhecimentos que o indivíduo possui sobre os grupos sociais e sobre seus produtos e suas práticas em seu próprio país e no país do interlocutor; (iii) as habilidades de interpretação e de relação entre culturas; (iv) as habilidades de descoberta e de interação; (v) a consciência crítica cultural (Oliveira, 2014, p.182-187).

Por isso, os debates em nossas aulas eram tão importantes porque visavam desfazer certas concepções que se podem ter sobre as culturas que circundam o universo hispanofalante. Dessa forma, não buscava somente ensinar um conjunto de habilidades sistemáticas, mas seguir em concordância com o propósito do GPDOC: compreender criticamente os fenômenos.

Entretanto, sem que eu percebesse inicialmente, já havia uma tripla tensão para a realização do dispositivo: o(s) desejo(s) da pesquisadora e dos praticantes, as demandas e as prioridades acadêmicas.

As *prioridades acadêmicas* dizem respeito às tarefas e focos que o estudante (ou pesquisador) quer e/ou precisa dar atenção para avançar em sua trajetória acadêmica. Estas compreendem:

- (i) cursar disciplinas obrigatórias do programa, o que implica fazer leituras, construir conhecimento, escrever textos, ser avaliado;
- (ii) a participação assídua no grupo de pesquisa, que pressupõe lidar com as demandas do grupo, como contribuir para as atividades colaborativas do grupo, fazer a divulgação nas redes, coordenar palestras e eventos, mediar mesas, contatos etc.;
- (iii) a participação em eventos, para isso, devemos elaborar textos/resumos conforme as exigências de cada evento, preparamos apresentações, fazemos nossa participação em si, apresentamos nossos trabalhos etc.;
- (iv) a realização da própria pesquisa, para tanto, são realizadas diversas leituras, exige construção ativa e rápida de conhecimento, escrita, criação de dispositivo(s) etc.;
- (v) a exigida produção acadêmica que se dá a partir da pesquisa, na qual se escrevem e se submetem artigos, resenhas, ensaios para publicação etc.

Quanto às *demandas*, entendo-as como as exigências, obrigações ou solicitações que surgem de fora do controle direto do estudante e que competem por sua atenção e tempo. Elas são, muitas vezes, impostas ou inevitáveis e podem não se alinhar diretamente com as prioridades internas, mas precisam ser atendidas para evitar consequências negativas (acadêmicas ou pessoais), como:

- (i) a própria carga de trabalho dos praticantes que, em sua maioria, são professores. Esta possui muitas exigências, como preparação de aula, dar as aulas em si, elaborar materiais, atividades, avaliações, corrigi-las, participar em reuniões administrativas, como conselhos de classe ou outras questões relacionadas ao trabalho dos sujeitos;
- (ii) lidar com a burocracia institucional, como o preenchimento de formulários (matrícula, bolsas etc.);
- (iii) gerenciar prazos administrativos (entrega de documentos, validações);
- (iv) participar em reuniões obrigatórias com o(a) orientador(a), colegiado, departamento;
- (v) realizar processos para a utilização de recursos (laboratórios, bibliotecas) e para a liberação de verbas para a pesquisa;
- (vi) administrar obrigações de bolsas/auxílios, como cumprir carga horária de monitoria, tutoria, estágio (quando obrigatório pela bolsa), escrever relatórios periódicos de atividades e participação em eventos específicos exigidos pela agência de fomento;
- (vii) solicitações imprevistas ou adicionais, como pedidos de participação em projetos secundários não planejados, solicitações de apoio a colegas ou professores, participação em comissões ou atividades pontuais sem planejamento prévio;
- (viii) e, o que geralmente fica por último nesta lista, aspectos da vida pessoal, como cuidados com a saúde (e lidar com problemas próprios ou de familiares), questões financeiras que exigem tempo (busca por renda, gestão), compromissos familiares ou sociais, problemas de conectividade ou com equipamentos (internet, computador) etc.

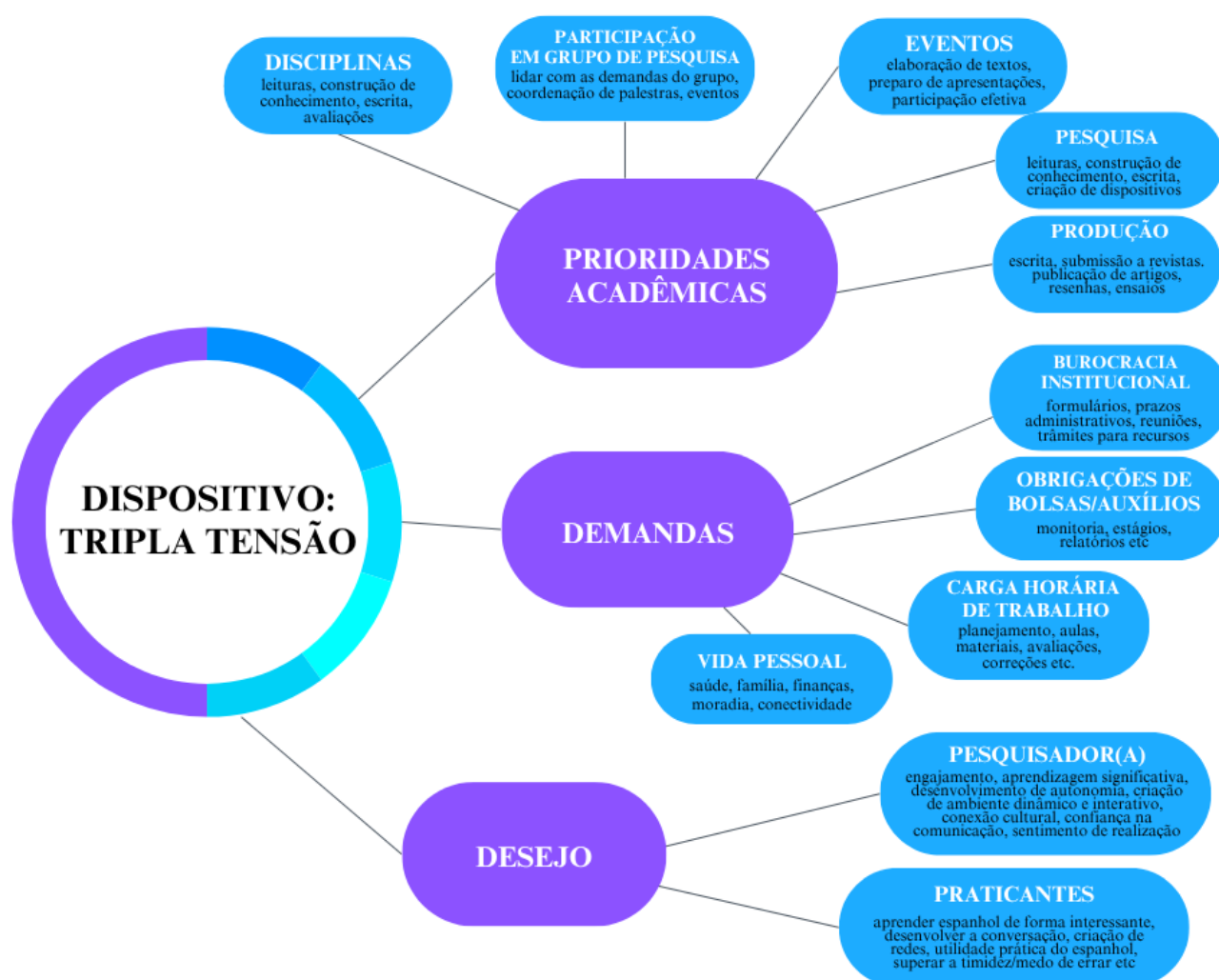
Por último, os *desejos* são de ordem mais subjetiva e representam as aspirações, as expectativas e as paixões que impulsionam o(a) professor(a)-pesquisador(a) e os praticantes no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional. Posso destacar desejos:

- (i) da professora-pesquisadora, como: o engajamento efetivo dos alunos com uma participação ativa e motivada; uma aprendizagem significativa e duradoura; o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos; a criação de um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo; a superação de desafios tecnológicos/pedagógicos; o desejo de ir além da gramática e conectar

os praticantes com as culturas que subjazem o espanhol, a confiança na comunicação, ainda que básica, por parte dos sujeitos e, por que não, o sentimento de realização.

(ii) dos praticantes, conforme observado, dito e/ou preenchido na Análise de necessidades: a aprendizagem feita de forma interessante para que o processo não seja monótono; o desenvolvimento da conversação básica; a criação de redes com pares de outros países; a utilização do idioma para estudos futuros e apresentações de trabalhos, a superação da timidez e do medo de errar. Podemos resumir esta tripla tensão no quadro abaixo:

Quadro 09 – Tripla tensão do dispositivo



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Essas três dimensões passaram a ser percebidas à medida que o dispositivo avançava e os praticantes não conseguiam dar conta das atividades deixada ao final de cada encontro ou enviadas no grupo do WhatsApp: sempre “missões” curtas que lhes exigiriam entre 15 e 30 minutos na semana para que se preparassem para as próximas aulas. Com o passar do tempo,

notei que a maioria dos praticantes não comentava no blog nem interagiu em nosso grupo de WhatsApp e, muitas vezes, sentia-me falando sozinha. Muitos eram os pedidos de desculpas e promessas de “vou comentar lá, tá?”, mas junto dessas promessas observava colegas extremamente atarefados com suas próprias demandas e dificuldades de conciliar trabalho, prioridades acadêmicas e as atividades do dispositivo.

Quando um dos polos dessa tripla tensão se sobrepõe excessivamente, as consequências são notórias. Se o desejo se sobrepõe sem a devida mediação ou alinhamento com a realidade, pode gerar frustração e desmotivação, como o fato de a presente pesquisadora possuir muitos objetivos sem ter plena noção da grande demanda do grupo e o pouco tempo disponível para desenvolvê-los. Centrar-nos em uma ou duas habilidades, no máximo, teria contribuído para uma priorização destas e, conseqüentemente, um trabalho mais efetivo.

Além disso, se as demandas dominam, o dispositivo se torna inviável, e a participação decai drasticamente, pois os alunos simplesmente não têm tempo ou energia para se dedicar. Já a excessiva centralidade nas prioridades acadêmicas individualizadas dos alunos, sem a flexibilidade de um dispositivo que se adapte a elas ou que consiga mostrar sua relevância para essas prioridades, pode levar à despriorização do letramento em E/LA+. Em suma, a desregulação dessa balança resulta em um dispositivo que, embora bem-intencionado, não consegue atingir todos os objetivos propostos de forma eficaz e sustentável.

Os praticantes, em sua maioria, não se dedicavam somente à pós-graduação, visto que não estavam afastados de suas outras funções: dois eram bolsistas de Iniciação Científica (IC) e estavam na etapa final do curso de Letras, elaborando sua monografia; os outros quatro eram profissionais sem licença de seus trabalhos: duas professoras da educação básica, uma professora universitária e outro servidor público, todos em pleno exercício de seus trabalhos. Isso gerava uma lista muito grande de demandas profissionais, além, das pessoais e acadêmicas, como menciono acima. A maioria não conseguia se empenhar nas atividades assíncronas do dispositivo, o que gerava consequências no síncrono por termos pouco tempo juntos semanalmente.

Ao pedir aos praticantes que avaliassem os pontos positivos e negativos, e o que eles criam que pode ter “atrapalhado” o andamento de nossa prática, pude comprovar o peso das demandas e prioridades acadêmicas em falas como:

S.: Minha participação em determinadas atividades ficou comprometida, visto que a jornada dupla de trabalho, afazeres domésticos bem [como] a implicação com minha pesquisa, comprometeram [minha] efetiva participação (S., Avaliação Final, 2025).

Ma.: Eu acho que a correria das pessoas que estavam envolvidas, atrapalhou também, porque a gente tá trabalhando, estudando, tudo ao mesmo tempo. É... eu consegui fazer as atividades que você passou, mas na, muito na luta mesmo, sabe? É... deixando, às vezes, até de fazer as coisas que eu tinha que fazer de escola e adiando. E da própria tese, tô meio atrasada inclusive. Mas, assim, tentei conciliar, porque o espanhol é algo que, que eu acho muito importante (M., Avaliação final, 2025).

G.: sendo bem sincero eu acho que o seu dispositivo fez até mais do que era possível fazer com o que tínhamos. Digo tanto em questão de horário quanto de disponibilidade dos orientandos do grupo. Você como orientanda também sabe a correria que é, ainda mais se você trabalha como professor. Fora a questão do tempo disponível para dar andamento ao dispositivo; diversas vezes os encontros eram entrecortados por outras demandas do grupo, igualmente dignas e importantes, mas que não deixavam de ser um empecilho ao dispositivo (G., Avaliação final, 2025).

Conforme dito pelos praticantes, a jornada de trabalho, os estudos, a “correria” das pessoas envolvidas, os afazeres domésticos, além da própria pesquisa e outras demandas do grupo trouxeram certos obstáculos ao desenvolvimento do dispositivo como objetivado inicialmente. Frente a tudo isso, o dispositivo por mais interessante que pudesse ser, não tinha como se tornar uma prioridade. Por isso, as atividades foram se acumulando e atrasando, enquanto havia também outras ocorrências no campus, como constantes faltas de luz, água, até mesmo violência no município de Seropédica. Podemos percebê-lo nas palavras de Ma. e S.:

Ma.:Então, eu acho que muita coisa atrapalhou, né? É... foi um, um período assim, um semestre muito atribulado. Quando não faltava luz, faltava água. Aí teve aquela questão da violência também [...] Então, assim, muita coisa atrapalhou. [...] A gente também teve alguns problemas de internet, né? Então, acaba atrapalhando (Ma., Avaliação final, 2025).

S.: Apesar da plena dedicação da professora Stella, alguns fatores dificultaram a consumação das aulas, dentre os quais, constantes faltas de energia no campus, atos violentos no município sede da Universidade (S., Avaliação final, 2025).

Esses sérios problemas e interrupções constantes com espaçamentos cada vez maiores, foram desanimando os praticantes, de acordo com o que observa Mc.:

Mc.: Infelizmente, aconteceram muitos eventos externos negativos. Tínhamos quedas de luz com frequência e, também, havia problemas de violência na região, o que afetava bastante a rotina de todo mundo. Esses fatores acabavam impactando o andamento e a continuidade das aulas, porque as atividades aconteciam apenas uma vez por semana. Então, quando surgiam esses espaçamentos maiores ou interrupções, parecia que a gente perdia o ritmo, sabe? Era difícil retomar depois com a mesma fluidez de antes (Mc., Avaliação final, 2025).

Assim, a motivação dos praticantes, que já estavam assoberbados, foi diminuindo cada vez mais. O desejo, apesar de ser um fator essencial da motivação, não pôde vencer as condições extrínsecas, que no capítulo anterior, ao analisar os bloqueios para a aprendizagem, mostravam-se muito mais relacionados à atuação do professor, porém aqui se revelaram também como as demandas e prioridades que retrato acima.

Essa tripla tensão aponta para a complexidade que subjaz ao processo educativo, no qual múltiplos fatores, como desejos, que são individuais, demandas e prioridades acadêmicas interagem e se influenciam mutuamente, gerando incertezas e a necessidade de uma abordagem não linear. Por isso, não é possível reduzir o ensino a um plano fechado.

Ainda que em alguns momentos tenha havido encontros através da plataforma como o *Zoom Meeting*, para os praticantes, a atenção não era a mesma e, somado a isso, havia a dificuldade de encontrar um horário compatível com as agendas de todos, como se lê abaixo:

Mc.: Também tivemos as aulas remotas pelo Zoom, que foram uma alternativa importante para os momentos em que não conseguíamos estar juntos presencialmente. Mas, falando por mim, nunca fui fã de aulas online. Acho que é um trauma que carrego desde a pandemia, porque sempre me sinto mais disperso nesse formato, parece que não consigo me concentrar da mesma forma, e sinto muita falta da troca presencial, de olhar nos olhos, conversar antes e depois da aula, essas pequenas coisas que fazem a experiência ser completa (Mc., Avaliação final, 2025).

Ma.: E depois, foi tentado, né...a gente fazer online, mas é complicado, porque, por mais que seja online, a gente esteja cada um na sua casa, é muito complicado você arrumar um horário que todo mundo possa, né? Então, a gente acabou tendo esse problema, é... de arrumar um horário que todo mundo podia estar participando (Ma., Avaliação final, 2025).

Esses relatos ajudam na percepção de que a motivação, como fenômeno complexo, não pode ser reduzida à ação de um único agente, o professor, mas emerge da interação de múltiplos elementos, como o tempo disponível dos sujeitos, outras prioridades acadêmicas/pessoais, relevância percebida do conteúdo, engajamento, cansaço, fatores externos como um ambiente propício para isso, com recursos apropriados, como luz, água, internet, segurança.

A distância física própria das videochamadas foi um fator que, para o participante *Mc.*, acentuou a ausência de motivação. De acordo com seu relato, “nunca [foi] fã de aulas online” e se sente mais disperso nesse formato, menos concentrado. Expressa sentir “falta da troca presencial, de olhar nos olhos, conversar antes e depois da aula, essas pequenas coisas que fazem a experiência ser completa”. Assim, embora o ambiente digital, com sua flexibilidade, ubiquidade e fluidez, tenha o potencial de expandir o “espaço” do dispositivo, na prática, sua eficácia não é de todo garantida. Embora o ciberespaço ofereça alternativas para conciliar as

demandas síncronas e assíncronas, a multiplicidade de variáveis pode comprometer a efetividade da prática pedagógica.

Por isso, interpretar os dados a partir de um paradigma simplificador significa expulsar a desordem que está contida no conhecimento científico, já que a simplificação “separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (Morin, 2005b, p.59); i.e., mutila e fragmenta o conhecimento. Ao buscar compreendê-lo a partir do pensamento complexo, abrangemos as diversas dimensões de um fenômeno (multidimensionalidade), mantemos em diálogo noções como ordem, desordem, sujeito, objeto (dialogicidade) e reconhecemos a incerteza como parte da construção do conhecimento.

A pesquisa-formação é, neste sentido, o próprio espaço da negociação, no qual importam tanto a implicação e o desejo da pesquisadora, quanto o dos praticantes. Ao buscar a co-construção, a motivação – bem como tudo que se relaciona ao dispositivo – também precisa ser vista como um processo compartilhado. Desta forma, nem sempre a motivação ou força de vontade do(a) professora será suficiente para que uma prática funcione.

bell hooks (2013) menciona um curso em um semestre que considerou “um fracasso” no que se referia a criar um contexto comunitário para o aprendizado. E acrescenta:

Esse fracasso me partiu o coração. Foi difícil aceitar que eu não tinha sido capaz de controlar a direção em que a classe estava caminhando. Eu pensava: ‘o que posso fazer? E o que eu poderia ter feito?’ E ficava me lembrando de que não podia fazer nada sozinha, que ali também havia quarenta outras pessoas (hooks, 2013, p.212, 213).

A experiência relatada por bell hooks ilustra a forma como o sucesso ou o “fracasso”²⁰ de um curso não depende apenas do(a) professor(a) como se este(a) atuasse sozinho. Por mais implicação que tenha, depende da corresponsabilidade de todos os praticantes na construção do ensino-aprendizagem. A interação entre os desejos, as demandas e as prioridades individuais e coletivas não apenas modela o ambiente de ensino-aprendizagem, mas também é determinante para o alcance dos objetivos propostos.

Quando a participação e a colaboração esperadas não se concretizam, o dispositivo, mesmo bem-intencionado, pode ver seus propósitos comprometidos. O “fracasso” de hooks, portanto, não é meramente uma falha pedagógica, mas um lembrete vívido da dinâmica

²⁰ Faço aqui uma ressalva para o termo fracasso utilizado pela autora. Aqui utilizo o termo entre aspas para retratar exatamente a forma de a autora descrever sua experiência, todavia, não acredito que o dispositivo tenha sido um fracasso, pois ainda que não tenha atendido a todas as expectativas colocadas sobre ele inicialmente, principalmente, no que diz respeito à produção oral dos praticantes, estes puderam ampliar sua compreensão leitora e um pouco de sua produção escrita.

multifacetada que é inerente à educação e da importância de uma negociação contínua entre todos os sujeitos envolvidos. Entretanto, é preciso desfazer a visão de fracasso, ou seja, deixar de enxergar a carência e enxergar a potência do dispositivo, pois isso faz parte da construção do caminho.

O dispositivo visou ao desenvolvimento do letramento acadêmico em espanhol, compreendido aqui não apenas como a aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais, mas como a capacidade de compreender, engajar-se criticamente com textos e discursos próprios do universo acadêmico em língua espanhola e produzir na língua. No entanto, a eficácia desse intento foi diretamente impactada pela tripla tensão discutida ao longo desta seção.

Em um cenário ideal, o desejo de aprender e se comunicar em espanhol, as demandas e as prioridades acadêmicas se alinhariam para fortalecer o letramento. Contudo, observou-se que essa harmonia foi um desafio constante. A sobrecarga de demandas e prioridades frequentemente suprimiu a capacidade dos alunos de se dedicarem ao letramento que o dispositivo propunha. Tudo isso, embora essencial para a progressão na pós-graduação e em suas vidas profissionais e pessoais, muitas vezes, relegaram o aprendizado de E/LA a um segundo plano, especialmente, por não ser percebido como uma prioridade imediata ou como diretamente integrado à pesquisa central do aluno, como ainda afirma a praticante Ma.:

Ma.: Assim, sendo muito sincera com você, eu acho o espanhol um pouco desvalorizado, sabe? Ele tem uma potência tão grande, ele é tão importante, mas as pessoas, sei lá, parecem que, que enxergam o inglês como o principal, entendeu? Deixam o espanhol meio que de lado. Não sei, eu não concordo com isso, pelo contrário, eu acho, é... o espanhol é importantíssimo! Mas por que que eu estou falando isso? Porque às vezes a pessoa não dá tanta prioridade assim, porque ela acha que aquilo ali não vai ter tanta utilidade futura, sabe? Por também ser uma língua um pouco parecida com o português, aí acha que consegue se virar, e não é assim, né? É... eu acho que essa questão da desvalorização também atrapalha, porque a gente tem muita coisa para fazer na nossa vida, né? E a gente vai colocando as prioridades, e aí, infelizmente, quem não acha que é importante vai deixando... as aulas de espanhol para trás, né? Lá para o final da fila. Então, acho que isso atrapalha também (Ma., Avaliação final, 2025).

O relato da praticante Ma. reforça o que foi exposto até então sobre o dispositivo não ter se tornado uma prioridade para os praticantes. Acrescenta também que possa haver certa concepção errônea acerca da importância de estudar espanhol, mas desejo acreditar que nosso grupo, apesar de não ter conseguido todos os objetivos inicialmente propostos, tenha mudado sua visão ao longo dos encontros. A não priorização teria muito mais a ver com a rotina na graduação e pós-graduação que possui exigências que se sobrepõem a outras atividades, como

o dispositivo, que seria uma formação a mais e não interfere diretamente no desenvolvimento acadêmico dos praticantes.

Por tudo isso explicitado, é crucial que as estratégias pedagógicas busquem desenvolver a autonomia e a corresponsabilidade na aprendizagem. Para um aprendizado duradouro e significativo, é a motivação intrínseca, que nasce do próprio desejo e interesse do aluno, que deve ser cultivada. Ao promover a autonomia, os estudantes se tornam agentes ativos de seu processo de construção de conhecimento. Isso os capacita a identificar seus próprios interesses e definir metas e estratégias para uma aprendizagem efetiva.

O professor assume um papel de facilitador e incentivador, e não de detentor exclusivo do saber ou de animador perpétuo. Isso significa criar ambientes de aprendizagem que ofereçam escolhas, estimulem a colaboração e validem as contribuições dos estudantes. Minha experiência docente demonstrou que, quando o professor é o “único gerador de motivação”, isto pode levar à exaustão e à frustração, reforçando a necessidade de dividir essa responsabilidade com os próprios aprendizes.

Em função das questões abordadas acima, faz-se necessário que o dispositivo seja flexível e, que, muitas vezes, a rota seja recalculada. É justamente sobre isso que trata a próxima seção.

4.2. A necessidade de recalculando a rota

O processo de ensinar, para que seja efetivo, deve ser flexível. As dinâmicas que se dão em sala podem nos exigir recalculando a rota. Isso se refere à constante necessidade de ajustar o planejamento, a metodologia, as atividades e, até mesmo, os objetivos diante das contingências e interações, justamente porque a prática pedagógica é cambiante.

De acordo com hooks (2013), “quando a sala de aula é realmente engajada, ela é dinâmica. É fluida. Está *sempre* mudando” (hooks, 2013, p. 212, grifo da autora). Isso significa que, ainda que o terreno mais seguro para o(a) docente seja o planejamento imutável e ater-se ao plano, para a prática pedagógica libertadora, o professor deve aceitar o desafio de mudar o programa predeterminado. Isto, porém, não se faz sem certa “dor” ou “crise”, pois também enfrentamos “o medo de não conseguirmos passar todo o material” (hooks, 2013, p.218) ou mesmo de que aquela prática não dê certo ou “fracasse”.

Nesse sentido, precisamos combater nosso próprio “eu”, porque “pode ser que o material que eu mais queira que eles conheçam num determinado dia não seja necessariamente aquele que mais promove o aprendizado” (hooks, 2013, p.208). Recalcular a rota, dessa forma, é uma manifestação na prática de como lidar com a incerteza no campo educacional. O planejamento inicial é uma tentativa de organizar, mas a realidade, que é complexa, exige flexibilidade e adaptação constante.

Ao ler o relato de hooks (2013) sobre o caso de um curso que fracassou, mencionado na seção anterior, senti certo alívio pois, mesmo não acreditando na ideia de “fracasso” e enxergar a potencialidade deste dispositivo, também estou certa de que essa foi a trajetória mais difícil da minha vida. Se fosse possível voltar atrás, com certeza, haveria erros que não cometeria. Mas talvez outros se repetissem, quiçá, porque não depende 100% do(a) professor(a) o engajamento dos aprendentes, ainda que me responsabilize pela parte que me cabe. É preciso criticar nossa própria prática.

Ao observar os materiais distribuídos (em Apêndices) e a forma como direcionei este trabalho, um avaliador concluirá que, ainda que eu defenda uma teoria interacionista da língua, minha prática refletiu uma visão estruturalista. Hoje, olhando para trás, compreendo que, apesar de tentar rompê-la, esta ainda se encontra muito enraizada em mim. Só comecei a tomar consciência disso a partir de leituras realizadas após banca de qualificação quando o tempo do dispositivo praticamente havia se esgotado.

Acredito numa visão interacionista da língua, contudo, após a conscientização do descompasso que havia entre a teoria e a minha prática, noto que o caminho para a real mudança se construirá caminhando nele aos poucos e aprofundando meus conhecimentos. É imprescindível, portanto, olhar criticamente para minha prática. Não posso mudar o passado, somente criar um futuro diferente a partir do agora.

Oliveira (2015, p.23, 24) ao tratar de planejamento, mostra-nos que por mais experientes que sejamos (ou acreditemos ser), não devemos negligenciar o planejamento de nossas aulas. O autor aponta cinco razões para a importância de ter um plano de aula: (i) evitar o risco de esquecer algo que planejou e ter que ficar improvisando; (ii) poder revisitar o plano após a aula e ver o que funcionou ou não para tomar decisões quanto às próximas vezes que lecionar aquele conteúdo; (iii) economizar tempo nas próximas vezes que for trabalhar o conteúdo, que poderá necessitar, às vezes, de pequenos ajustes; (iv) não correr o risco de esquecer materiais que precisam ser preparados ou levados para a aula; e (v) ter tudo pronto para o caso de precisar de um substituto.

Oliveira ainda nos apresenta um quadro com os elementos que um plano de aula deve conter, conforme vemos a seguir.

Quadro 10 – Elementos que compõem o plano de aula

ELEMENTOS DO PLANO DE AULA
(1) nível
(2) duração
(3) número de alunos
(4) estágio da aula
(5) objetivo(s)
(6) procedimentos
(7) materiais
(8) problemas antecipados
(9) possíveis soluções para os problemas antecipados

Fonte: OLIVEIRA, 2015, p.24.

Conforme explicita Oliveira (2015), o nível (item 1) se refere ao nível de curso em que o grupo se encontra. No caso do ensino de línguas, geralmente, tem a ver com o nível de proficiência do grupo, se é iniciante (ou básico), intermediário ou avançado. Já a duração (2) pode referir-se a quantos minutos a aula dura ou a quanto tempo dura cada estágio da aula. Quanto ao número de alunos (3), este item se explica sozinho, mas o autor aponta para a importância de prestar atenção a este número para o desenvolvimento de atividades em aula e para que o professor leve a quantidade correta de cópias de materiais extras de acordo com esse número.

Estágio da aula (4) mostra as etapas em que se dividirá a aula. Em nosso caso, nossas aulas sempre se dividiam em: (i) *calentamiento*, isto é, um momento de nos aquecer com o espanhol, já que interagimos todo o tempo com a comunidade ao nosso redor em português, este era o momento de entrar em outro ambiente, (ii) revisão do que vimos no encontro passado; (iii) contato com o texto/vídeo/áudio e este se divide em *pré-leitura*, que consiste em perguntas para ativar o conhecimentos dos estudantes sobre o tema que será abordado ou uma sensibilização prévia; *leitura*, que é o real contato com o gênero que será trabalhado, perguntas e atividades diretas com ele e; por último, *pós-leitura*, que é um momento de “mão na massa” para que os praticantes façam suas próprias produções a partir do conteúdo trabalhado.

Ainda, os objetivos (5) se relacionam ao que se espera que os alunos alcancem a partir de cada estágio da aula e, também, àquilo que o docente almeja em sua prática docente. Os procedimentos (6) se referem às formas de implementação de cada estágio da aula. Oliveira (2015) exemplifica: pensar sobre as instruções a serem dadas, se em português ou espanhol, em

nosso caso, para dá-las da forma mais eficaz possível; quantas informações o professor fornecerá aos alunos sobre um ponto gramatical que eles(as) precisam estudar; como trabalhará novos itens lexicais, se através definições e exemplificações, *realia*²¹ ou linguagem não verbal etc. Além disso, a decisão sobre as atividades extraclasse também entra aqui em procedimentos de aula.

Quanto aos materiais (7), estes vão desde um livro didático, apostilas, unidades criadas para os praticantes, até materiais extras como músicas, textos, jogos e materiais de apoio como *realia* e slides. O autor expressa a relevância de isto contar no plano de aula para que o professor não corra o risco de esquecer material. Além de ressaltar a necessidade de prestar a atenção à adequação cultural dos materiais usados em aula.

Por último, quanto aos problemas (8) que podem ocorrer em aula, é imprescindível que o professor se antecipe a eles e pense possíveis soluções (9), como preparar uma atividade alternativa se os alunos reagirem mal a outra, ou, para casos de falta de conexão quando se planejou o uso de um áudio ou vídeo disponível na internet, entre outros. É preciso pensar o que fazer, ter um plano B.

Levando tudo isso em conta, planejar uma aula vai muito além de criar um plano imutável, mas compõe todas as estratégias das quais o professor lançará mão para que haja um bom andamento de um curso, incluindo recalcular diversas vezes a rota visando atender melhor as necessidades dos praticantes. Entendo também que uma aula transcende a temporalidade linear de um plano de aula, mas que a utilização deste modelo aqui é uma tentativa de dar conta de um planejamento inicial, um desenho didático.

Inicialmente, havia pensado para o dispositivo uma sequência que contemplasse questões básicas da língua, já que 100% dos praticantes afirmou não falar espanhol e, conforme fossem se apropriando mais em suas falas, mais ou menos a partir do Encontro 8, introduziríamos conceitos e temas mais específicos comuns a nosso grupo. Posteriormente, objetivávamos a leitura de prólogos, agradecimentos de trabalhos acadêmicos, e, aumentar a extensão dos gêneros, como resenhas, artigos, sempre visando a prática de leitura e posterior produção individual dos praticantes em cada gênero e produção oral dos praticantes.

Todavia, como destacado alhures, houve grandes espaçamentos entre uma aula e outra, o que gerava a necessidade de constantes revisões. Além disso, devido a questões externas às aulas de espanhol, representadas na tripla tensão do dispositivo, os praticantes não conseguiam

²¹ Realia diz respeito a objetos do mundo real utilizados em sala de aula para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

se dedicar muito às atividades pensadas para o assíncrono e, até mesmo o WhatsApp, considerada a rede mais acessível a todos, não era muito habitada. Por isso, precisamos recalcular nossa rota.

Dentro do redirecionamento de rota, foi preciso refletir sobre o papel da revisão dentro do planejamento das aulas. Esta é vista como crucial no processo de ensino-aprendizagem. A revisão é uma forma de repetição de conteúdos, porém está longe de ser uma *mera repetição mecânica*, mas busca fortalecer as conexões neurais e recuperar o conhecimento visto previamente. Conforme Consenza & Guerra (2011, p.62), para que uma nova informação se fixe é necessário um trabalho adicional que, para a psicologia cognitiva, compreende os processos de repetição do uso da informação somado ao de elaboração, i.e., sua associação com registros já existentes. Isso fortalece o traço de memória, torna-o mais durável e possibilita sua consolidação.

Deste modo, a revisão cumpre seu papel para ajudar na fixação do conhecimento na memória. Entendendo-a como um processo didático estratégico e intencional que visa consolidar, aprofundar e ativar o conhecimento linguístico e comunicativo previamente introduzido, ela permite que os praticantes mobilizem vocabulário, estruturas gramaticais e estratégias comunicativas de forma fluida e funcional em contextos de uso real. É um elemento crucial para transformar o aprendizado de curto prazo em proficiência duradoura, promovendo a autonomia e a confiança dos aprendizes na utilização da língua.

O processo de equilíbrio, defendido por Piaget, se dá quando encontramos uma nova informação e tentamos assimilá-la aos nossos esquemas existentes. Se esta não se encaixa, precisamos acomodar nossos esquemas, o que significa modificá-los ou criar novos. A retomada de conteúdos provoca, de certo modo, um desequilíbrio cognitivo positivo, levando o aluno a reorganizar o que já sabe e aprofundar sua compreensão para incorporar as novas informações. É como visitar um mapa para adicionar novos pontos e rotas, tornando-o mais completo.

Já ao pensar a ideia da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) em Vygotsky (2000), a retomada de conteúdos, nesse contexto, pode ser vista como a oportunidade de o professor mediar o conhecimento que está na ZDP do aluno. Ao visitar um tópico, o aluno tem a chance de consolidar o que já sabe e, com o apoio necessário, avançar para um nível de compreensão mais elevado. É a partir do que já foi construído que se pode erguer algo novo.

Ausubel (Souza, 2005), ao tratar da aprendizagem significativa, defende que a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se relaciona com os conhecimentos

prévios do aluno de forma não arbitrária e não literal. Retomar conteúdos é essencial para ativar esses conhecimentos prévios e criar "âncoras" para o novo aprendizado. Quando o professor faz essa conexão explícita, o aluno consegue integrar as novas informações de maneira mais profunda e duradoura, evitando a memorização mecânica. A retomada aqui serve como uma ponte para o novo.

Quanto à aprendizagem de novas ideias ou conceitos, Mora (2013) expressa que o processo de aprender bem e guardar memória das associações que fazemos para depois conseguir resgatá-las “e que de verdade sirvam para construir conhecimento e memorizá-lo, *requer repetição constante daquilo que se aprende*, unido [ao] componente emocional da experiência” (Mora, 2013, p.119, grifo e tradução nossos)²².

Assim, como se pode perceber, diversos autores mostram a importância de retomar conteúdos para uma aprendizagem efetiva. Essa repetição não é idêntica e automática, sempre parte de um novo lugar e se dá de forma complementar, a partir de perspectivas diferentes que conduzam a resolução de problemas (Mora, 2013). Na revisão para a aprendizagem de espanhol como língua adicional, mais do que meramente repetir o conteúdo, o foco precisa recair na consolidação de competências comunicativas, nas quais a gramática e o vocabulário servem como recursos para uma interatividade significativa, mas não como fins em si mesmos. Ao integrar a revisão de forma orgânica às atividades comunicativas, o processo se torna mais fluido, relevante e, conseqüentemente, mais eficaz na construção do conhecimento duradouro e aplicável.

Entretanto, apesar de entendermos essa importância da revisão para o desenvolvimento do letramento acadêmico em espanhol dos praticantes, o seu excesso impactou o caminhar do dispositivo. Devido às constantes interrupções, urgia revisar, porém, como precisávamos fazê-lo com muita frequência para tentar mitigar os efeitos da desconexão que estes intervalos geravam, percebeu-se um efeito adverso: a impressão de que não saíamos muito do lugar, pois como sempre retornávamos ao conteúdo esquecido, era como se andássemos dois passos para trás e um para a frente.

Por isso, por mais imprescindível que seja a revisão para avançar, em excesso, atrasa ou até mesmo, faz com que se caminhe em círculos sem que necessariamente se saia do lugar. A revisão é vital para a aprendizagem como um todo, mas um foco excessivo nela pode gerar

²² Y algo similar ocurre, por supuesto, más tarde, en el estudio del alumno adolescente y universitario en el proceso de razonamiento y el aprendizaje de nuevas ideas o conceptos, o en el aprendizaje de las matemáticas o las funciones ejecutivas. En definitiva, aprender bien y guardar memoria de esas asociaciones para luego poder evocarlas y que de verdad sirvan para construir conocimiento y memorizarlo requiere repetición constante de aquello que se aprende, unido a ese componente emocional de la experiencia (Mora, 2013, p.119).

paralisação e desmotivação. Apesar do planejamento da realização de revisões nos primeiros dez a vinte minutos do começo de cada encontro, a realidade era que, como os praticantes não conseguiam se dedicar no assíncrono e só tinham contato com o espanhol durante as aulas, a consolidação da memória ficava a cargo do síncrono e de sua agenda inconstante.

Embora a realidade do dispositivo tenha mostrado um lado negativo da revisão, não rejeitamos sua importância. Todavia, alerta para a necessidade de o(a) professor(a) avaliar os efeitos e o tempo que a revisão está tomando em seu planejamento para que não se perca o controle, pois o tempo joga contra nós. Apesar disso, busquei mediar a aprendizagem como facilitadora e contribuir para a criação de um ambiente onde a corresponsabilidade pela motivação e pelo desenvolvimento do letramento era compartilhado.

Diante da realidade do grupo, com baixa autonomia para atividades assíncronas, empenhei-me para fazer com que o tempo síncrono fosse maximizado através de estratégias como dinâmicas, jogos educativos, além de atividades de produção escrita orientada, ainda que não tenhamos conseguido desenvolver a fala com os praticantes, somente a pronúncia.

Enfim, essa discussão ressalta a importância da revisão para as aulas de língua e de o(a) professor(a) estar atento(a) ao desenvolvimento do dispositivo com o fim de perceber quando precisa redirecionar a rota para adaptar-se às necessidades dos praticantes. Assim como hooks (2013, p.260), “não acredito que podemos mudar o que já foi feito, mas podemos mudar o futuro. Por isso estou recuperando e aprendendo mais sobre quem realmente sou, para que possa ser íntegra”. Isto significa que, mesmo em processos considerados difíceis, como uma pesquisadora numa pesquisa-formação, devo atuar não como uma engenheira com um plano fixo, mas como uma *bricoleur* que adapta suas estratégias em tempo real e deve refletir sobre essa trajetória para construir conhecimento relevante na interação com o problema.

Veremos a seguir uma discussão acerca do uso do WhatsApp durante o período do dispositivo.

4.3. WhatsApp: a rede mais acessível, mas campo de disputa de atenção

O aplicativo WhatsApp é um dos mais baixados no Brasil atualmente. De acordo com o site Statista, plataforma alemã global de dados e inteligência empresarial com extensa coleção de estatísticas, relatórios e análises, ele foi baixado por 147,68 milhões de usuários em 2024 no Brasil (Bianchi, 2025). Isto faz com que seja percebido como um dos canais de comunicação

mais acessíveis em nosso país. Não é à toa que tanto usuários comuns quanto empresas visem interagir por meio dele.

Na educação, não é diferente. Se até 2020, muitos professores evitavam estar em grupos com alunos para não terem seus números “descobertos”, a partir da pandemia de Covid-19, as interações entre docentes e discentes aumentou substancialmente por meio do *app*. Por ser gratuito e necessitar apenas de uma conexão à internet com o celular para ser utilizado, permite uma comunicação mais rápida e, ampliando seu uso, professores o utilizam em atividades variadas em suas disciplinas.

Diversos trabalhos apontam as possibilidades pedagógicas do WhatsApp (Kaieski; Grings e Fetter, 2015), seja no ensino superior (Kochhann, Ferreira e Souza, 2015), seja no ensino de línguas, como o inglês (Vigil Garcia et al., 2020), o alemão (Schäfer e Mello, 2016) e, até mesmo, no ensino de química (Moreira e Simões, 2016). São muito variadas e frutíferas as formas que podemos utilizar este aplicativo.

Torrentes e Vergnano-Jungner (2021) destacam o uso para o ensino de línguas da interface com alguns objetivos, como:

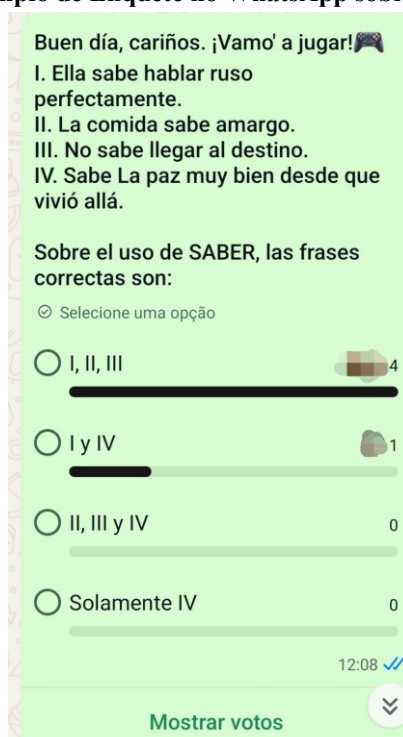
- Comentar algum texto postado (verbal ou não verbal);
- Comentar algum áudio ou vídeo postado;
- Interagir em grupos de até 8 pessoas por meio de videochamada [isto hoje ampliado para grupos de até 32 pessoas];
- Simular alguma situação comunicativa, em grupos de 3 ou 4 pessoas, por meio de videochamada;
- Gravar áudio para compartilhamento no grupo;
- Gravar vídeo para compartilhamento no grupo;
- Esclarecer dúvidas em chats individuais ou em grupos (As questões podem ser respondidas pelo professor ou pelos alunos que dominam o conteúdo, para promoção da colaboração e a construção coletiva do processo de aprendizagem);
- Interagir em fórum de discussão a partir de textos postados no grupo (formato de áudio, vídeo, arquivos de texto verbal ou não verbal), sendo que todos podem postar conteúdos para discussão coletiva dos temas e assuntos combinados (Torrentes e Vergnano-Jungner, 2021, p.120,121).

Dessa forma, o WhatsApp (e outros aplicativos de mensagens a combinar com os alunos) permite o trabalho com atividades de compreensão leitora, compreensão oral, produção escrita, produção oral, além da utilização de vários gêneros discursivos como: comentário, propaganda, apresentação pessoal, autobiografia, contação de histórias de diversos gêneros, entre outros. Também possibilita a criação de debates, conversação, expressão de gostos e ideias, voltados a um posicionamento crítico dos estudantes.

Com as atualizações mais recentes, também é possível criar enquetes sobre diversos temas, desde perguntas de opinião até voltadas para o uso da língua. Pode-se utilizar como base

um vídeo, um texto, uma imagem como meme para embasar a pergunta realizada. Para isso, ao clicar no clipe que aparece na parte inferior direita na tela – onde digitamos as mensagens nas conversas no WhatsApp –, seleciona-se a opção “Enquete”. Nela, incluímos a pergunta de, no máximo, 255 caracteres e até 12 opções de respostas. Como forma de ampliação, o professor pode pedir aos alunos que falem mais sobre o tema em mensagens por escrito ou de áudio na língua objetivada.

Figura 68 – Exemplo de Enquete no WhatsApp sobre o uso de saber



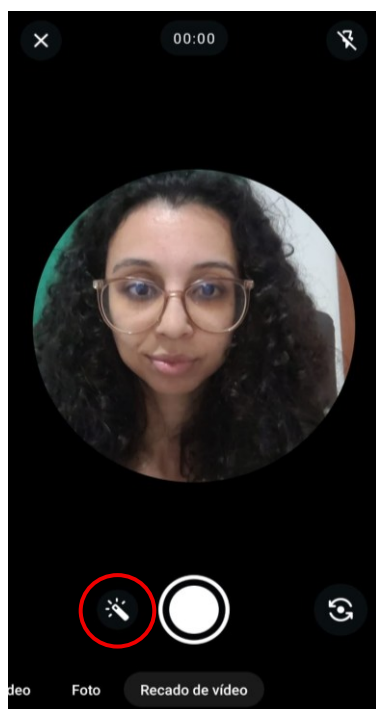
Fonte: WhatsApp da autora, 2025.

A partir da enquete, o professor pode estabelecer uma data e horário para divulgar explicações no próprio *app* ou levá-las para o próximo encontro; também, pode pedir aos alunos para explicitar o porquê de escolherem (ou não) uma ou mais opções. A utilização irá muito na direção da criatividade do(a) professor(a) e até mesmo da disposição dos alunos em participar.

Outro recurso interessante do *app* são as mensagens de vídeo ou recados de vídeo, que já estavam disponíveis no *Telegram* desde 2021, mas foram incluídos no WhatsApp dois anos mais tarde. Esta função permite gravar e enviar vídeos de até 60 segundos diretamente nas conversas. Ao ser aberto, o vídeo é reproduzido de forma automática no modo silencioso. O som pode ser ativado com um toque. Para encontrá-lo, clica-se na câmera na parte inferior direita, ao lado do clipe mencionado acima, e se escolhe a opção “recado de vídeo”.

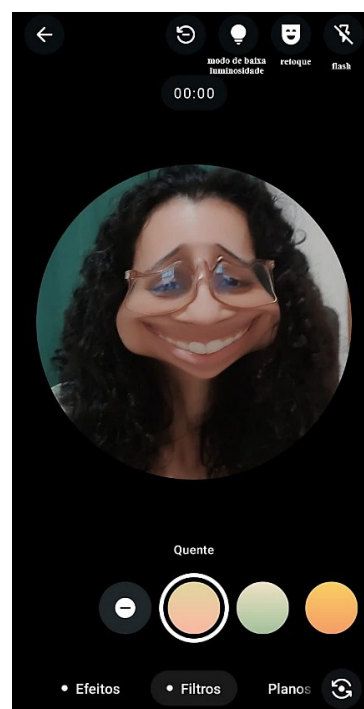
Na versão atualizada do *app*, ao clicar na “varinha mágica” que aparece ao lado do botão de gravar – como mostro circulada em vermelho na imagem abaixo –, é possível adicionar efeitos, filtros, planos de fundo, além de clicar no modo de baixa luminosidade, modo de retoque e no *flash* antes de começar a gravar, assim como nos vídeos de longa duração. Os *efeitos* vão desde orelhas de cachorro – relembrando o quase falecido *Snapchat* – a aqueles que te mostram embaixo d’água, na era do gelo, alteram o rosto etc. Já os *filtros*, alteram a cor da gravação para tons mais quentes, frio, preto e branco, minimalista etc. Através dos *planos de fundo*, o usuário pode se “transportar” para uma sala de jantar, escritório, cafeteria, entre outros que vão se sobrepondo à medida que são escolhidos. No entanto, os *efeitos* não são compatíveis com os *planos de fundo*: ao selecionar um, o outro sai.

Figura 69 – Recado de vídeo e “varinha mágica”



Fonte: WhatsApp da autora, 2025.

Figura 70 – Possibilidades nos recados de vídeo



Fonte: WhatsApp da autora, 2025.

Algumas das aplicabilidades de uso dos recados de vídeo no grupo podem ser desafios para falar em um minuto sobre algo que leram ou viram em espanhol, expressar a opinião acerca de temas do mundo acadêmico, encenar personagens em histórias – criadas pelos próprios praticantes ou não. As mensagens podem ser divertidas – apesar do objetivo acadêmico –, ou mais sérias, isso dependerá da proposta da atividade. Pode-se utilizar, por exemplo, o filtro “TV antiga” para contar notícias do mundo da tecnologia ou transformar artigos, ensaios e outros textos acadêmicos em um gênero diferente, apresentando-os em forma de notícias de um

minuto. Isto trabalha a leitura, o poder de síntese, a escrita e a oralidade dos praticantes na língua espanhola.

Como visto acima, as possibilidades pedagógicas do WhatsApp são múltiplas. Kaieski, Andre Grings e Alexandra Fetter (2015) apontam como vantagens: maior engajamento, participação e colaboração dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, que extrapola os limites físicos do presencial. É possível “promove[r] a aprendizagem socioconstrutivista através de discussões espontâneas, aumenta[r] a autoconfiança do estudante para se envolver nas discussões e melhora[r] o compartilhamento do conhecimento e dos recursos gerados coletivamente em vários espaços” (Kaieski, Grings e Fetter, 2015, p.5).

Para sublinhar ainda mais esse ponto, partilho da perspectiva dos autores quando expressam que o *app* proporciona um ambiente de aprendizado agradável, fomentando a proximidade entre os alunos e facilitando o acesso a materiais didáticos. Além disso, ressaltam a disponibilidade dos professores para interagir além do horário convencional de aula. A interface também contribui para o rompimento de barreiras sociais e de gênero na comunicação, destacando-se pelo baixo custo, pela acessibilidade, pela interatividade e pela promoção de uma aprendizagem colaborativa e significativa (Kaieski, Grings e Fetter, 2015).

Entretanto, as pesquisas que abordam o trabalho com o uso do WhatsApp, geralmente, não evidenciam os aspectos negativos. A pesquisa de Bouhnik e Deshen (2014) se difere neste quesito. Utilizando uma metodologia exploratória e qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com 12 professores, os quais, juntos, lidaram com 24 grupos com mais de 400 alunos, o estudo revelou diversos propósitos para o uso da interface, destacando influências positivas e desafios em aspectos técnicos, educacionais e acadêmicos.

Os autores expressam três tipos de desafios quanto ao uso do aplicativo: *técnicos*, *educacionais* e *acadêmicos*. Como desafios técnicos, destacam o fato de que nem todos os alunos possuem um smartphone ou o aplicativo. Neste caso, os professores precisam ser sensíveis e manter a conexão com esses discentes por outros meios. Além disso, apontam o excesso de mensagens e horário tardio de envio. Quanto aos desafios educacionais, mostram as altas expectativas dos alunos quanto à disponibilidade do professor, além de, do lado dos professores, uma exposição à vida pessoal de seus alunos e de conversas que não são compatíveis com os objetivos educacionais dos grupos. Por último, como desafio acadêmico, verificou-se a exigência, feita pelos alunos, da disponibilidade dos professores “aqui e agora”.

Acrescento a esses desafios, a noção de *disputa de atenção* que há no aplicativo, apesar da eficiência devido à ubiquidade, à familiaridade e agilidade na comunicação. Como o *app*, é

usado para diferentes fins, seja na comunicação pessoal, seja com objetivos de trabalho ou acadêmicos, há um fluxo constante de informações e distrações, o que gera uma disputa de atenção que pode comprometer o foco na aprendizagem. Podemos mencionar as constantes notificações de outros grupos ou conversas, a natureza fragmentada da comunicação, a dificuldade de manter o foco em uma tarefa específica, o que leva muitos usuários do *app* a silenciá-lo ou mesmo silenciar os grupos para poder focar em outras atividades.

Também é importante destacar o *esgotamento* que os usuários vêm experimentando com as redes sociais. Não é à toa que a palavra escolhida pelo Dicionário *Oxford* em 2024 foi “*brain rot*”, traduzida ao português, como “cérebro podre”. Essa palavra descreve a deterioração mental ou intelectual de uma pessoa, associada ao consumo exacerbado de conteúdo online considerado trivial, especialmente nas redes sociais. Segundo os pesquisadores do Dicionário, a procura pelo termo cresceu 230% entre 2023 e 2024, possivelmente por causa da “preocupação com o impacto trazido por tantos conteúdos de baixa qualidade on-line” (G1, 2024).

Cada vez mais, também surgem matérias na mídia que tratam da fadiga digital e, talvez como consequência, da tendência crescente do estilo *low profile*, caracterizado por um estilo de vida mais reservado, principalmente, tratando acerca das redes sociais. Neste contexto, esses usuários postam e interagem menos em seus perfis.

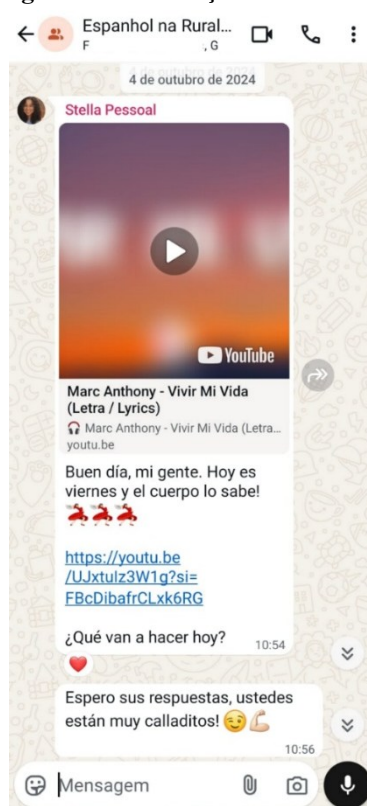
Em nosso dispositivo, o aplicativo que usávamos para a comunicação assíncrona com os praticantes foi o WhatsApp por todos terem acesso a ele. Assim, para que não houvesse sobrecarga, compartilhávamos aos poucos mensagens curtas, como avisos, músicas, artigos, posts interessantes no Instagram. Todavia, experimentamos certa apatia dos praticantes em sua atuação no grupo, como podemos ver na fala de um dos praticantes quando perguntamos sobre as atividades e o que poderíamos melhorar:

Mc.: Em relação aos grupos, eu confesso que eu sou uma pessoa extremamente preguiçosa com o WhatsApp, que às vezes eu vejo a mensagem e falo assim “ah, eu vou responder em algum momento” e eu esqueço. Isso não é só no grupo, é com conversas, com amigos, com um monte de gente, eu sou extremamente preguiçoso pro WhatsApp [...] pra responder as coisas, pra participar... (Mc., 11 jun. 2024)

Assim, ao utilizarmos o *app*, o “depois eu respondo” faz com que, muitas vezes, visualizemos as mensagens no WhatsApp, mas, se não as respondemos no momento, estas vão “descendo” com a chegada de outras e, como já abrimos a conversa, não as vemos mais como “não lidas”. Isso cria uma bola de neve de mensagens vistas sem respostas.

Além disso, como já mencionamos nas noções anteriores, não ignoramos as demandas dos praticantes. Estas atuam diretamente na falta de tempo expressa pelos integrantes do grupo. Com isso, houve uma baixa interação no grupo do WhatsApp ao longo de todo o tempo do dispositivo. Tentávamos chamar a atenção dos sujeitos de diversas formas. Às vezes, havia reações como coraçõezinhos, um *ok*, mas pouca interatividade de fato. O que fez com que o grupo, apesar de diversas tentativas, funcionasse mais como um repositório de informações, no qual, não conseguimos explorar a variedade de possibilidades que possui, como se pode ver na imagem abaixo.

Figura 71 – Interações no WhatsApp



Fonte: Grupo Espanhol na Rural, 2024.

Assim, o WhatsApp é um exemplo claro de uma tecnologia ubíqua que molda nossas práticas comunicacionais e cognitivas. A comunicação através desta interface é um fenômeno da cibercultura que, além de se caracterizar pela fluidez e ubiquidade, também expressa “uma situação de sobrecarga contínua de informações” (Cardoso, 2019, p. 465) que vão, em certa medida, saturando seus usuários.

Apesar de buscar moldar a prática, não acredito ter sido suficiente, pois não alcançamos os objetivos de uma comunicação oral básica, ficando apenas na leitura e um pouco na escrita.

Cabe, então, seguir pensando como integrar essa interface de forma pedagógica, aproveitando sua eficiência sem fechar os olhos a seus dilemas. Nem sempre, por mais engajado que o(a) docente seja, poderá dar conta, como disse na seção 4.1., da motivação dos praticantes. Aponte a necessidade de desenvolver letramentos digitais e críticos para navegar nessa *disputa de atenção e fadiga digital*, mesmo que esta tarefa não caiba somente a nós professores, já que estes são fenômenos complexos que influenciam diretamente no processo educacional e exigem compreender as múltiplas dimensões (cognitivas, sociais, tecnológicas) que os geram.

Analisando nossa experiência, penso que podem-se elaborar algumas estratégias para atuar a partir dos desafios. Ainda que o objetivo do uso do *app* seja a interação assíncrona, que pressupõe que os alunos tenham liberdade de lugar e horário para interagir, se estes têm dificuldades para fazê-lo, o(a) professor(a) pode junto dos praticantes, definir regras claras para o grupo, incluindo dias e horários específicos para realizar as atividades.

Ademais, mantenho a posição de que, como de fato realizamos durante o dispositivo, as atividades devem ser concisas e diretas. Exemplos incluem microaulas (áudios/vídeos curtos, entre 1 e 2 minutos explicando um tema, um ponto gramatical ou de vocabulário); desafios diários (perguntas rápidas, como “¿qué vas a hacer hoy?” “describe tu desayuno en 3 frases en español” ou “¿Cuál es tu palabra favorita en español y por qué?”), *flashcards* digitais (imagens com vocabulário novo com os quais alunos produzem) e enquetes rápidas (para verificar a compreensão de um tópico ou para iniciar uma discussão).

Oferecer *feedback* também é essencial para manter os alunos motivados e auxiliar no aprendizado, enquanto se utilizam recursos nativos do WhatsApp, como mensagens fixadas e respostas diretas, para manter a organização. Embora isso não garanta a participação efetiva, pode ajudar a regulá-la.

Deste modo, ainda que não seja possível voltar atrás, esta experiência repleta de dilemas serviu-me para avaliar minha atuação como docente e, como pesquisadora com um problema prático em mãos dentro de uma pesquisa-formação, pude buscar soluções que beneficiem tanto minha própria experiência quanto a de outros professores, transformando desafios em um valioso aprendizado.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Não utilizo aqui “considerações finais”, pois acredito que este trabalho pode encontrar continuidade em trabalhos futuros próprios ou de outros colegas docentes ao terem contato com esta produção. Ao iniciar este escrito, ressaltei o caminho trilhado de mãos dadas com o espanhol. Mesmo quando tentei abandoná-lo, este sempre foi o fio condutor da minha história e me levou aos lugares aonde cheguei até hoje. Foi assim que fui conduzida de volta à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Mestrado. O trabalho como professora autônoma online, a partir da pandemia, mobilizou questões que urgiam ser tratadas e estudadas de forma mais aprofundada na pesquisa *stricto sensu*.

Durante meu período como mestranda, a discussão sobre o futuro do espanhol no currículo brasileiro ganhou novo fôlego com a votação, na Câmara dos Deputados, de sua reintegração ao Ensino Médio. Esse cenário reacendeu minha busca por compreensões mais aprofundadas sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais no contexto contemporâneo. A não aprovação dessa medida representa uma perda significativa para os estudantes e, como consequência, pode contribuir para afetar a entrada destes na Educação Universitária. Adicionalmente, tanto na Graduação, quanto na Pós-Graduação, a falta de letramento em língua espanhola pode restringir as oportunidades de conexão com programas e instituições de países hispanofalantes, o que dificulta as relações de internacionalização. Abordar essa problemática inicial foi, portanto, crucial para contextualizar a relevância de se discutir o ensino de espanhol no Brasil.

O objetivo central desta pesquisa foi compreender como a educação online, a partir do contexto da pesquisa-formação na cibercultura, contribuiu para o letramento em espanhol para/com acadêmicos no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC). A educação online, suas interfaces e plataformas foram cruciais para a criação, o aprimoramento e a elaboração de atividades com os praticantes, por meio do dispositivo de aulas de espanhol fundamentado na ciberpesquisa-formação.

O uso acadêmico da língua, visando à internacionalização das pesquisas, foi parcialmente alcançado. Embora os praticantes tenham desenvolvido significativamente suas habilidades de leitura e escrita em espanhol, a proficiência oral não foi plenamente desenvolvida conforme a proposta inicial, devido às dificuldades enfrentadas ao longo do ano de 2024.

Ao longo do trabalho, foi possível avaliar a efetividade e as implicações desse dispositivo, examinando as narrativas, interações (síncronas e assíncronas) e produções geradas no

ambiente de pesquisa online e híbrido. Essas análises permitiram compreender os achados emergentes e, conseqüentemente, criar indicadores relevantes para o ensino de espanhol para/com acadêmicos, contribuindo para uma prática pedagógica mais consciente e adaptada às demandas do contexto universitário na cibercultura.

Além disso, foi possível explorar as dinâmicas do ensino de Espanhol para Fins Específicos (LinFE) com um grupo de acadêmicos, compreendendo as complexidades que emergem na intersecção entre a cibercultura e o dispositivo de pesquisa. Esta investigação não apenas reafirmou a importância da internacionalização e da manutenção do espanhol no currículo, mas também buscou desvelar as nuances de uma prática pedagógica que, muitas vezes, confronta as concepções teóricas do(a) professor(a) com a realidade multifacetada da sala de aula.

A jornada metodológica empreendida com os praticantes revelou conclusões significativas sobre o ensino-aprendizagem de espanhol na cibercultura. Observei que os encontros síncronos e as mediações assíncronas, embora permeados por recursos digitais WhatsApp, Blogger, *Wordwall*, *Mentimeter*, *Mindmeister* etc. foram moldados de forma intensa pela tensão inerente ao dispositivo – um campo de negociação constante entre os desejos dos alunos, as demandas do contexto acadêmico e as prioridades pedagógicas.

A análise do dispositivo evidenciou que, por vezes, a rota planejada precisava ser recalculada em função das interações e das realidades dos praticantes. A revisão de conteúdos, apesar de ter reconhecida importância, também precisou ser reavaliada, já que se percebeu que a sua ausência prejudica o andamento das aulas, mas o seu excesso também. O WhatsApp, por sua vez, demonstrou ser a interface de mais fácil acesso, mas também um campo de disputa por atenção, onde a fluidez da cibercultura se manifestava tanto como potencialidade quanto como desafio à concentração e ao engajamento contínuo.

Apesar dos desafios enfrentados, a interpretação dos dados da pesquisa e das nuances que surgiram na prática e geraram as noções subsunçoras constituem o caráter inovador desta pesquisa. Tais observações corroboram a visão de que a Educação Online se configura como um fenômeno complexo que, ao ser combinado com a Linguística Aplicada indisciplinar, proporciona uma união frutífera para o desenvolvimento dos letramentos crítico, digital e em espanhol para/com acadêmicos.

Considero que as contribuições desta investigação sejam valiosas para a compreensão do ensino de LinFE e o uso de tecnologias na educação, ainda que seja fundamental reconhecer suas limitações. O escopo da pesquisa, focado em um grupo específico de praticantes e em um

período determinado, não permite generalizações, mas oferece percepções aprofundadas sobre as dinâmicas observadas. A dissonância, por vezes sentida, entre minhas concepções pedagógicas e a prática efetiva em sala de aula, como vivenciei, emerge como uma reflexão poderosa: nem sempre o que é concebido na teoria se reflete plenamente no fazer, o que exige um olhar contínuo para a autoavaliação e a adaptabilidade docente. Isto ressoa como um lembrete vívido da complexidade do saber-fazer da pesquisa.

Este estudo, ao evidenciar as tensões e as potencialidades do dispositivo na cibercultura para o ensino de espanhol, abre caminhos para futuras pesquisas, tanto minhas, como de outros colegas. Reitera também a necessidade de, como professoras(es), refletirmos sobre nossa prática para que se dê de forma mais consciente, flexível e alinhada com as demandas e desejos dos praticantes, pois estes são parte imprescindível do processo constitutivo do dispositivo.

Espero que, através de uma escrita muito honesta que inclui os desafios e as compreensões dos fenômenos, ter contribuído para os estudos de línguas na cibercultura, bem como para o trabalho e pesquisa de outras(os) professoras(es). Não posso deixar de expressar o quanto me construí e reconstruí no caminho e muitas das reflexões que fiz neste trabalho já estão se incorporando à minha prática em sala de aula.

Entretanto, este percurso não se encerra aqui. A dissertação representa ao mesmo tempo um ponto de chegada e de partida, já que a continuidade desta pesquisa se dará na modificação constante de minha prática docente, bem como em futuras publicações, apresentações em eventos, o que fortalecerá minha continuidade na Academia e futuros estudos que desenvolverei na área de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALFANO, Bruno. Novo ensino médio: Relatora no Senado diminui carga horária de disciplinas tradicionais e define espanhol obrigatório. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 jun. 2024. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/10/novo-ensino-medio-relatora-no-senado-diminui-carga-horaria-de-disciplinas-tradicionais-e-define-espanhol-obrigatorio.ghml>>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- ALONSO REY, Rocío. El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE. **Estudios Portugueses** 4, 2005, p.11-38.
- AMARAL, Mirian Maia do. **A ciberpesquisa em educação**: autorias e inspirações teórico-metodológicas do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Ciberultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
- ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Editora Plano, 2003.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In.: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SOUSA, José Vieira de; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad; FUSARO, Márcia. Signos Tecnológicos Educacionais, entrevista com a professora Lucia Santaella. **Dialogia**, [S. l.], n. 27, p.15–23, 2017. N.27.7981. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7981>>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liberlivro, 2004.
- BEHNKE, Emilly. Câmara aprova novo ensino médio sem espanhol obrigatório; texto vai à sanção. **CNN Brasil**, São Paulo, 09 jul. 2024. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/camara-aprova-novo-ensino-medio-sem-espanhol-obrigatorio-texto-vai-a-sancao/>>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- BIANCHI, Tiago. **WhatsApp in Brazil**: statistics & facts. Statista, 30 maio 2025. Disponível em: <<https://www.statista.com/topics/7731/whatsapp-in-brazil/>>. Acesso em: 12 jun. 2025.
- BOUHNİK, Dan; DESHEN, Mor. WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 13, p. 217-231, 2014. Disponível em: <<http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BORGES, André. Blog: uma ferramenta para o jornalismo. In.: FERRARI, Pollyana (org.). **Hipertexto, hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2007.

CAMPANELLA, Gabriel Díaz. Nina da Hora: "La tecnología refuerza el problema de racismo estructural de Brasil". **El País**, Montevideo, 24 de março de 2023. Disponível em: <<https://elpais.com/america-futura/2023-03-24/nina-da-hora-la-tecnologia-refuerza-el-problema-de-racismo-estructural-de-brasil.html>>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

CAMPOS, Rodrigo da Silva; PAULINO, Jorge Cardoso; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Educação linguística em espanhol com crianças: uma proposta de prática antirracista. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 72, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n72ID36055. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36055>>. Acesso em: 27 de set. 2024.

CAPES. **Programa Move La América**. Brasília, DF: [s.n.], 20 mar. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-move-la-america>>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CAPILLA, María Carolina Calvo. O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. XII Congresso Internacional de Humanidades, UnB: Brasília, 2009. Disponível em: <<https://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CARDOSO, Janaina. **Digital literacies in language education**. Entrevista. Rio de Janeiro: Matraga, mai./ag. 2019, v. 26, nº 47, p. 462-469. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/download/44077/30907>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CARDOSO, Janaína. Letramento digital de (futuros) professores de línguas em tempos de pandemia. In.: JOSIOWICZ, Alejandra J.; VELOZO, Naira de Almeida (org.). **Humanidades digitais na América Latina: linguagens, metodologias e práticas de análise**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023a. p.109-132.

_____. Mudanças nas escolhas das estratégias de aprendizagem e no uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas durante a pandemia. In.: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-) pandêmicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023b. p.232-53.

CARVALHO, Hélio. "A Europa é um jardim. O resto do mundo é majoritariamente uma selva". **Notícias ao Minuto**, 16 out. 2022. Disponível em: <<https://www.noticiasao minuto.com/pais/2093535/a-europa-e-um-jardim-o-resto-do-mundo-e-maioritariamente-uma-selva>>. Acesso em: 11 set. 2024.

CASSANY, Daniel; CASSELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica literacidad. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 353–374, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORRÊA, Cristia R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 379–386, set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/>> . Acesso em 10 jan.2022.

DAY, Kelly. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. Rio de Janeiro. **Revista escrita**, nº 15, 2012.

DESCARTES, Renée. **Discurso do método**. [trad. Maria Ermantina Galvão]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERNANDES, Terezinha. Multiletramentos críticos em contexto cibercultural. *In.*: SANTOS, Edméa (org.). **Ciberfeminismos e cibereducações**: narrativas de mulheres durante a pandemia de Covid-19. Salvador: EdUFBA, 2022.

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, [S. l.], v. 28, n. 2, p.569–599, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p569>>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FREIRE, Magdalena. **Aula Magna Da paixão de aprender à paixão de ensinar**. Vídeo. [S.l.], Comunidade FEUFF, 29 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NcjTVnCHxdU>> . Acesso em: 04 set. 2024.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

G1. Redação. 'Cérebro podre': entenda o que é 'brain rot', expressão do ano eleita pelo Dicionário Oxford. [S. l.]: **G1**, 2 dez. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/12/02/entenda-o-que-e-brain-rot-cerebro-podre-expressao-do-ano-eleita-pelo-dicionario-oxford.ghtml>>. Acesso em: 10 março de 2024.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2787>>. Acesso em: 12 set. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins fontes, 2013.

KAIESKI, Naira; ANDRE GRINGS, Jacques; ALEXANDRA FETTER, Shirlei. UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE UTILIZAÇÃO DO WHATSAPP. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2015. DOI: 10.22456/1679-1916.61411. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61411>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KOCHHANN, Andréa; FERREIRA, Keila Cristina Barbosa; SOUZA, Julyanna Marques de. O uso do WhatsApp como possibilidade de aprendizagem: uma experiência no ensino superior. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 4., 2015, Inhumas. Anais [...] Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento. **Inhumas**: UEG, 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5493>. Acesso em: 12 jul. 2025.

KRAWCZYK, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p.1-18, jul. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18296/15612>>. Acesso em 29 set. 2024.

LEFFA, Vilson. **Linguística Aplicada**. Línguas estrangeiras, língua materna, línguas adicionais, leitura, escrita. ELA: Epifanias em Linguística Aplicada, 12 nov. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wdC_H4AEunI&t=24s>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p.21-48.

LOPES, Adriana Carvalho; SILVA, Daniel do Nascimento e. Todos nós semos de frontera: ideologias linguísticas e a construção de uma pedagogia translíngua. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p.695-713, set./dez. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação** [online]. 2nd ed. Salvador: EDUFBA, 2004. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 10 ago. 2024.

_____. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências trans singulares com método em ciências da educação. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital storytelling**: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; MELLO, Deborah. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de WhatsApp tutoriado para aprendizagem de língua estrangeira. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 2, p. 163-178, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193389>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MEOTTI, Madalena Benazzi; TORRENTES, Greice Castela; OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MORA, FRANCISCO. **Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama**. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MOREIRA, Michele Lopes; SIMÕES, Anderson Savio de Medeiros. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino de química. **ACTIO: docência em ciências**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.21-43, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6905>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. ed. rev. e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad.: Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34.

OLIVEIRA, Giulia Xisto de; VESTENA, Debora; COSTA, Carlos Rafael Röhrig da; Traverso, Luciana Davi; BICHUETI, Roberto Schoproni. (2020). Internacionalização das Universidades: estudo sobre a produção científica. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, 17(1), 196–217. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/2020>>. Acesso em: 07 set. 2024.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias práticas ideologias**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Aula de inglês: do planejamento a avaliação**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principioseducacao-online>>. Acesso em: 03 mar 2025.

PORCELLA, Iander; OHANA, Victor. Novo ensino médio: Câmara aprova versão final da proposta; veja o que muda. **Estadão**, São Paulo, 09 jul. 2024. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/novo-ensino-medio-camara-aprova-versao-final-da->

[proposta-veja-o-que-muda/?utm_source=instagram:linkinbio&utm_medium=social-organic&utm_campaign=redes-sociais:072024:e&utm_content=:::&utm_term=&gclid=1*vqn89z*_gclid=au*MTY0NDc2NDYzNC4xNzIwNzAxOTcz*_ga*MTczMDI4NzY2NS4xNzIwNzAxOTcz*_ga_H1D7PSZ1DW*MTcyMDcwMTk3My4xLjAuMTcyMDcwMTk3OS41NC4wLjYwODUyODQ5MA>](https://www.instagram.com/linkinbio/?utm_source=instagram:linkinbio&utm_medium=social-organic&utm_campaign=redes-sociais:072024:e&utm_content=:::&utm_term=&gclid=1*vqn89z*_gclid=au*MTY0NDc2NDYzNC4xNzIwNzAxOTcz*_ga*MTczMDI4NzY2NS4xNzIwNzAxOTcz*_ga_H1D7PSZ1DW*MTcyMDcwMTk3My4xLjAuMTcyMDcwMTk3OS41NC4wLjYwODUyODQ5MA>) .

Acesso em: 02 ago. 2024.

RIBEIRO F. A.; MIRANDA, K. R. M.; RIBEIRO J. R. V. S. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: revisitando algumas reflexões.** Trem de Letras, v. 9, n. 1, p.e022007, 23 jul. 2022.

RAMOS, Ana A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 2021, p.233–267. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>> Acesso em 08 fev. 2024.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In.: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da. (Org.). **Língua para fins específicos: revisitando conceitos e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p.23-42.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In.: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.253-276.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

SANTAELLA, Lucia. O ciberespaço e sua linguagem: a hipermídia (Capítulo 2) e A interatividade no ciberespaço (capítulo 10). In.: **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004. p.37-53; p.151-172.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Diagnóstico do contemporâneo. **Estudos Avançados**, v. 38, n. 110, p.7–18, jan. 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/TjS86KgVp38fgrqC8BcqPG/>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTOS, Edméa. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente.** 2005. 351f.Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

_____. **Pesquisa-formação na cibercultura.** 1.ed. Teresina: EDUFPI, 2019.

_____. O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2021, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-%20doc/announce%20ment/view/1289>> . Acesso em: 05 mar. 2025.

_____. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. In.: SANTOS, Edméa. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SAVILLE-TROIKE, Mary. 2012. *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHÜLTZ, Ricardo E. Como abrir uma escola de inglês? In: **English made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-abrir.html>>. Atualizado em 8 set. 2019. Acesso em: 13 fev. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p.143–160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 25.

SOUZA, Renato Rocha. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In.: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica... 7.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SILVA, Nathalia de Souza. **Docência universitária online e híbrida**: a experiência da disciplina teorias e política curricular do curso de pedagogia durante a pandemia de COVID-19. Rio de Janeiro, 2023.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, Victor. Por que ensino do espanhol é deixado de lado no Brasil. **BBC News Brasil**, São Paulo, 25 jul. 2024. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cevwj9p0278o#:~:text=Professores%20da%20disciplina%20argumentam%20que,rela%C3%A7%C3%B5es%20com%20os%20pa%C3%ADses%20vizinhos>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: Afinal o que é ensinar criticamente. In.: Jesus, Dánie Marcelo de; Zolin-Vesz, Fernando; CARBONIERI, Divanize (orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TORRENTES, Greice Castela; VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. [Vol.1] Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 2060/2024-IE (12.28.01.25), de 19 de abril de 2024. **Designa comissão de internacionalização.** Seropédica, RJ, 19 abr. 2024.

VELOSO, Maristela Midlej Araujo; SANTOS, Edméa Oliveira; SALES, Kathia Marise Borges. O racismo cotidiano: um caso de pesquisa etnográfica na cibercultura. **Revista Periferia**, v. 15, p.1-24, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/71243>. Acesso em: 25 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2023.71243>.

VIGIL GARCIA, Pedro Alejandro et al. Mobile learning: el uso de WhatsApp en el aprendizaje del inglés. Conrado, **Cienfuegos**, v.16, n.77, p. 201-208, dic. 2020. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600201&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2025. Epub 02-Dic-2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English For Specific Purposes: Fundamentos Do Ensino de Inglês Para Fins Específicos. **Revista Eletrônica do Instituto De Humanidades**, 9(34), p.1–12, 2012. Recuperado de <<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/1715>>. Acesso em: 17 mar. 25.

_____. Para entender o ensino de inglês para fins específicos: princípios, características e ramos. In.: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da (Org). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEBER, Aline; SANTOS, Edmea; CRUZ, Mara Monteiro da. Letramentos e alfabetizações na cibercultura: crianças e jovens em rede, desafios para educação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 59-73, jun. 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v32n62/v32n62a04.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

WELLE, Deutsche. Ensino de espanhol vira batalha de interesses no Brasil. **CartaCapital**, São Paulo, 15 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/ensino-de-espanhol-vira-batalha-de-interesses-no-brasil/>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A

Unidad 1

- ¿Quiénes somos?
- Latinoamérica
- El español en el mundo
- Acentos del español
- Artículos
- Hablar del cotidiano

¿QUIÉNES SOMOS?

Escucha la canción Latinoamérica del grupo [Maná](#)

¿Qué entendiste de la canción?

¿Conoces a estas personas? ¿De dónde son?



LATINOAMÉRICA



Escucha una vez más [la canción](#) y complétala:

¡Alerta! Esto es un llamado
Es valiosa su _____
Están discriminando _____
No me parece que tienen _____

Somos _____ que nunca se raja
Ante cualquier _____
¡Vamos a mostrar quienes somos!
Con coraje y valor

_____ 2x
A quejarnos
¡Jamás!

Estribillo:

¡Latino tú! ¡Latino yo!
La misma sangre y _____
Esto es mi Latinoamérica
¡Hay que luchar, _____!

Y si nos quieren marginar
¡Nunca nos vamos a dejar!
Solo existe una _____
¡Hay que soñar, Latinoamérica!

Si no aprendemos de nuestra

No habrá forma de _____
_____ los mismos errores
_____ nos vamos a quedar

¡Ahora es nuestro _____!

De brillar como el _____
Tenemos todo para hacerlo
Con cojones, dignidad y valor

_____ 2x
A quejarnos
¡Jamás!

Estribillo

¡Jamás! Se te olviden tus raíces 4x

Estribillo

¡Jamás! Se te olviden tus raíces
(Se te olviden tus raíces)
¡Jamás! ¡Jamás! Nunca Más
¡Jamás se te olviden tus raíces!
(Se te olviden tus raíces)
Vamos mi gente no nos vamos a rajar
¡Jamás se te olviden tus raíces!
(Se te olviden tus raíces)
¡No te rindas Latinoamérica!
¡Jamás se te olviden tus raíces!
(Se te olviden tus raíces)
¡Hay que echar pa'lante!

¡Hay que luchar, Latinoamérica!
¡Hay que soñar, Latinoamérica!
¡Hay que pensar, Latinoamérica!
¡Hay que lograr, Latinoamérica!

¿Qué palabras logras comprender en tu lectura? Entresácalas de la canción.

¿Qué palabras no comprendes?

¿Qué significa ser latino para ti?

¿Cuáles son las raíces que no podemos olvidar?



EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

¿Cuántos países hablan español? ¿Cuáles? ¿Qué sabes de estos países?



Fuente: Sí, Hablamos

Al todo son 21 países hispanohablantes: 19 en Latinoamérica, uno en Europa y uno en África. Los países son muy distintos cultural y socialmente. España, a través de la colonización, sembró su idioma, también conocido como *castellano* a causa de su origen – vino del antiguo reino de Castilla cuando Isabel I de Castilla y Fernando II de Aragón se casan para unificar sus reinos. Esta unificación posibilitó la expulsión de los árabes de las ciudades españolas y también la expansión de la Lengua Castellana en casi la totalidad de la península Ibérica.

En 1492, desde el Puerto de Palos en Andalucía, Cristóbal Colón y los hermanos Pinzón se preparan para la expedición colonizadora hacia América. Así el idioma que llegó a las Américas fue el *castellano*. Solo en 1713 se fundó la Real Academia Española de la Lengua, hecho que marcó el inicio del español contemporáneo. Actualmente, se recomienda la utilización del término *español* para referirse a la lengua, aunque muchos hablantes prefieren el término *castellano* para hacer referencia al origen de la lengua y no al país colonizador.

	Brasil	brasileño(a)/ brasileiro(a)
H I S P A N O H A B L A N T E S	Argentina	argentino(a)
	Uruguay	uruguayo(a)
	Paraguay	paraguayo(a)
	Ecuador	ecuatoriano(a)
	Colombia	colombiano(a)
	Venezuela	venezolano(a)
	Costa Rica	costarricense
	Nicaragua	nicaragüense
	Honduras	hondureño(a)
	El Salvador	salvadoreño(a)
	República Dominicana	dominicano(a)
	México	mexicano(a)
	España	español(a)
	Guinea Ecuatorial	ecuatoguineano(a)

ACENTOS DEL ESPAÑOL



Boulevard Olímpico, Rio de Janeiro

- ¿Es el español igual en todos los países?
- ¿Ya escuchaste a personas de cuál de los países hispanohablantes?
- ¿Qué personalidades hispanohablantes conoces?

Acento se refiere a la entonación o modulación que cada hablante le da a su voz a la hora de hablar español a través de la cual es posible percibir la diferencia entre dos hablantes de diferentes países, departamentos, comunidades, municipios. Ve los siguientes videos con distintos acentos del español y discute con tu profesor(a) las diferencias que notas:



[Acentos del español 1](#)

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dcyi5KD0_7A> . Accedido en abr. 2022.

[Acentos del español 2](#)

Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=cdbPkbs4pD0>> . Accedido en abr. 2022.

¿Qué diferencias percibes entre los acentos escuchados?

Sugerencia: Video (Youtube): [Mi Amiga Imita 20 ACENTOS Diferentes](#)

Disponible en: < <https://youtu.be/2qQKtaSPxOY>>. Accedido en abr. 2022.

MISIÓN 1 - Completa de acuerdo con el texto:

- "Latino tú, latino yo, ____ misma sangre y corazón"
- "Ahora es nuestro momento de brillar como ____ sol"
- "Si no aprendemos de nuestra historia, [...] cometeremos ____ mismos errores"
- "Alerta, esto es ____ llamado"

¿Qué tienen en común estas palabras que completaste?

Los artículos introducen los sustantivos dentro de las frases y pueden ser determinados o indeterminados.

ARTÍCULOS	Masculino		Femenino	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Indeterminados: introducen un elemento nuevo a nuestro discurso o no identificable. Ejemplo: Esto es <u>un</u> llamado.	un(o)	unos	una	unas
Determinados: introducen un elemento específico, ya mencionado o identificable por el interlocutor en el discurso. Ejemplo: Ya tengo <u>la</u> botella floreada.	el	los	la	las

Completa con el singular o plural de acuerdo con lo que falta:

_____ → los latinos
 la latina ← _____
 un llamado → _____
 _____ ← unas situaciones

Lenguaje inclusivo: para el lenguaje inclusivo se usa la "X" o la "E", aunque se prefiera la -e por la lectura de algunos aparatos para incluir a personas de baja visión.: chiques; alumnx.

MISIÓN 2 - Busca en el texto los verbos y resáltalos en amarillo.

HABLAR DE LA RUTINA Y DEL COTIDIANO

Para mencionar las cosas que hacemos en nuestro cotidiano, es decir, todos los días o con cierta frecuencia, utilizamos el **Presente de indicativo**. Estas acciones las podemos dividir entre regulares e irregulares cada una con su subgrupo. Observemos las acciones encontradas en la canción:

Tipo 1 - Regulares			
C O M U N E S	-AR	-ER	-IR
	brillar	aprender	existir
	dejar	cometer	
	lograr		
	luchar		
	marginar		
	olvidar		
	Reflexivos/ Pronominales		
	rajarse		
	quejarse		

Tipo 2 - Irregulares					
2.1. Cambios vocálicos			2.2. Especiales		
e>ie	o>ue	e>i	mezclados	solo en "yo"	propias
pensar	mostrar	rendirse	tener (yo + ie)	parecer	ser
querer	soñar			ir	haber > hay
				estar	
				hacer	

TIPO 1 – REGULARES

Personas	HABLAR	ACCEDER	AÑADIR
yo	hablo	accedo	añado
tú	hablas	accedes	añades
vos	hablás	accedés	añadís
él/ella/usted	habla	accede	añade
nosotros(as)	hablamos	accedemos	añadimos
vosotros(as)	habláis	accedéis	añadís
ellos/ellas/ustedes	hablan	acceden	añaden
También funcionan igual:			
	trabajar, desayunar, cenar, llegar, mirar, estudiar, lavar, llevar, tomar, hablar, amar, cantar, comprar, escuchar, nadar, necesitar, viajar, terminar, donar, ayudar, saludar, bailar	beber, comer, ver, vender, correr, aprender, esconder, poseer, <u>creer</u> , <u>leer</u> ,	vivir, compartir, abrir, reunir, sufrir, recibir, escribir, presumir, dividir, resumir

Las acciones que ejecutamos con relación a nuestro propio cuerpo son las que llamamos **REFLEXIVAS**. Debemos utilizar también los **pronombres reflexivos**.

	MAQUILLARSE	Otras acciones reflexivas
Yo	Me maquillo	Levantarse se , ducharse se , lavarse se o cepillarse se los dientes, estirarse se los brazos, afeitarse se , peinarse se , depilarse se
Tú	Te maquillas	
Vos	Te maquillás	
Él/ella/usted	Se maquilla	
Nosotros (as)	Nos maquillamos	
Vosotros (as)	Os maquilláis	
Ellos/ellas/ustedes	Se maquillan	

Practiquemos usando las acciones.

Misión 3 - Búsqueda y presentación

Dividos en 3 grupos, los alumnos tendrán que buscar sobre las características de los verbos regulares (tipo 1). Cada grupo debe elegir 3 acciones para presentar y hacer una práctica con los 3 verbos.

Grupo 1 - Acciones terminadas en -AR:

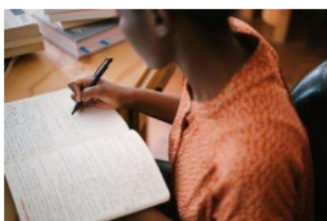
Grupo 2 - Acciones terminadas en -ER:

Grupo 3 - Acciones terminadas en -IR:

Unidad 2

- Razones para aprender español
- Alfabeto
- Presentarse
- Hablar del cotidiano - irregulares

¿POR QUÉ APRENDES ESPAÑOL?



¿Cuál es tu motivación para aprender el español?

¿Qué otras razones hay para aprender español?

Ve el video de BBC News Mundo y descubre [Las sorprendentes razones por las que estos niños quieren aprender español en Estados Unidos](https://www.youtube.com/watch?v=YPmLtudnWbo)

Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=YPmLtudnWbo>>. Accedido en abr. 2022.

- a. ¿De dónde son los niños?
- b. ¿Por qué aprenden español?
- c. ¿Qué palabras deletrean? ¿Qué significan?
- d. ¿Qué frase utilizan cuando no entienden la palabra?
- e. ¿Qué otras frases puedes utilizar cuando no entendemos algo o necesitamos una información?

EL ALFABETO

¿Qué palabras conoces en español?

Saber el nombre de las letras, te ayudará a **deletrear** tu nombre o cualquier palabra, para escribir algo o incluso para pedir información sobre el nombre de una calle. Te enseñamos aquí el nombre de las letras según la Reforma Ortográfica de 2010 de la Lengua Española.

A (a)	H (hache)	Ñ (eñe)	U (u)
B (be)	I (i)	O (o)	V (uve) (ve[1])
C (ce)	J (jota)	P (pe)	W (uve doble) (ve doble[2])
D (de)	K (ka)	Q (cu)	X (equis)
E (e)	L (ele)	R (erre)	Y (ye) (i griega[3])
F (efe)	M (eme)	S (ese)	Z (zeta)
G (ge)	N (ene)	T (te)	

3 dígrafos importantes:

1. CH (che)
2. RR (doble erre)
3. LL (doble ele)

No existen en español:

1. **SS**: profesor.
2. **Ç**: azúcar
3. **LH**, excepto en palabras que vienen del árabe, pero no suena igual: la Alhambra (se lee: /la alambra/)

OBS.:

1. En español **la mayoría de las palabras se terminan con la -N**. Excepciones: álbum, islam, fórum, ítem.
2. Antes de P y B se usa -M: también, tampoco.

¡A pronunciar!

año · bolígrafo · cierto · cuaderno · día · duda · café · gato · página · gente guerra ·
pingüino · chico · idea · juego · kilo · lápiz · igual · mochila · nada hablan · mañana ·
ocho · queso · aquí · rato · perro · caro · siempre · tilde teatro · uno · auto · ver ·
sándwich · excelente · xilófono · soy · tú y yo · zapato

PRESENTARSE A ALGUIEN

LOS SALUDOS	
Hola	¡Mucho gusto!
Buen día/ buenos días	Es un placer (en conocerte/ conocerlo/la)
Buenas tardes (hasta 20h30)	Encantado(a)
Buenas noches	
¿Qué tal?	Estoy bien, ¿y tú/ vos/ y usted?
¿Qué onda? (informal)	Genial = legal
¿Cómo estás?/ ¿Cómo está usted?	Ahí vamos/ No me puedo quejar

DESPEDIDAS	
Hasta luego = até depois	Chao
Hasta pronto = até breve	Adiós
Hasta mañana = até amanhã	Nos vemos pronto

Acciones comunes para presentarnos

Personas	Ser	Llamarse	Tener = ter	Vivir	Conocer
Yo	Soy	Me llamo	Tengo	Vivo	Conozco
Tú	Eres	Te llamas	Tienes	Vives	Conoces
Vos (Arg., Uru.)	Sos	te llamás	Tenés	Vivís	Conocés
Él/Ella/Usted	Es	Se llama	Tiene	Vive	Conoce
Nosotros(as)	Somos	Nos llamamos	Tenemos	Vivimos	Conocemos
Vosotros(as) (Esp.)	Sois	Os llamáis	Tenéis	Vivís	Conocéis
Ellos/Ellas/Ustedes	Son	Se llaman	Tienen	Viven	Conocen

Ahora preséntate:

Hola, ¿qué tal? Me llamo _____. Tengo _____. Soy _____. Vivo en _____.

Practiquemos:

- Pregunta el nombre a una persona de la clase: ¿**Cómo** te _____ (llamarse)?
¿**Cuál** _____ (ser) tu nombre?
- Pregunta la edad a un/a compañero/a: ¿**Cuántos** años _____ (tener)?
- Pregunta la profesión. ¿**A qué** te dedicas? - R: _____ (yo - ser) estudiante.
- De dónde es la persona (nacionalidad/ origen): ¿**De dónde** _____ (ser)?
- Pregunta sobre su vivienda: ¿**Dónde** _____ (vivir)?

Pero en el momento, estoy en Minas Gerais.

Habla con tus compañeros. Salúdalos, preséntate y despídete de ellos.

Formas de tratamiento

1. Tuteo → tutear a alguien es usar TÚ como forma de tratamiento.
2. Ustedeo → ustedear a alguien es usar USTED como forma de tratamiento.
3. Voseo → vosear a alguien es usar VOS como forma de tratamiento.

	América		España	
	Informal	Formal	Informal	Formal
singular	Tú - Vos (Arg., Uru., Col., Par.)	Usted	Tú	Usted
plural	Ustedes	Ustedes	Vosotros - vcs	Ustedes

¿Qué forma usas para hablar con...?

Tu madre/ tu padre: _____

Tu esposa/o - novio(a): _____

Un/a amigo/a: _____

Una persona mayor: _____

Un/a desconocido/a: _____

Un/a mesero/a: _____

Hablar del cotidiano

Para mencionar las cosas que hacemos en nuestro cotidiano, es decir, todos los días o con cierta frecuencia, utilizamos el **Presente de indicativo**. Estas acciones las podemos dividir entre regulares e irregulares cada una con su subgrupo.

TIPO 2 – IRREGULARES con cambios vocálicos

CAMBIO DE E > IE

	DESPERTARSE	QUERER	PREFERIR
Yo	Me despierto <u>o</u>	Quiero <u>o</u>	Prefiero <u>o</u>
Tú	Te despiertas <u>as</u>	Quieres <u>es</u>	Prefieres <u>es</u>
Vos	Te despert <u>ás</u>	Quer <u>és</u>	Prefier <u>ís</u>
Él/ella/usted	Se despierta <u>a</u>	Quiere <u>e</u>	Prefiere <u>e</u>
Nosotros (as)	Nos despert <u>amos</u>	Quer <u>emos</u>	Prefier <u>imos</u>
Vosotros (as)	Os despert <u>áis</u>	Quer <u>éis</u>	Prefier <u>ís</u>
Ellos/ellas/ustedes	Se despiertan <u>an</u>	Quieren <u>en</u>	Prefieren <u>en</u>

Otras acciones que funcionan igual	pensar, acertar, cerrar ¹ , empezar ² , comenzar, atravesar, helar, gobernar, merendar, apretar, confesar, cegar, tropezar, encomendar, calentar ³ , fregar ⁴	perder, encender ⁵ , ascender ⁶ , extender ⁷ , tender ⁸ , atender, defender, entender	mentir, sentir, consentir, divertirse, advertir, convertir, arrepentirse, preferir, conferir, digerir, sugerir, herir, adherir
---	---	---	--

CAMBIO DE O > UE/ U>UE

	JUGAR (A)	VOLVER	DORMIRSE
Yo	Juego <u>o</u>	Vuelvo <u>o</u>	Me duermo <u>o</u>
Tú	Juegas <u>as</u>	Vuelves <u>es</u>	Te duermes <u>es</u>
Vos	Jugás	Volvés	Te dormís

¹ Cerrar → Port.: fechar

² Empezar → Port.: começar

³ Calentar → Port.: esquentar

⁴ Fregar → Port.: esfregar

⁵ Encender → Port.: acender (lâmpada), ligar (aparelhos eletrônicos). Ejemplo: Enciendo la luz para dormir. Ella enciende la compu para estudiar.

⁶ Ascender → sentido de subir. Ej.: Este mes tengo seguridad de que ascendemos en el trabajo.

⁷ Extender → Port.: aumentar a superfície de algo: Ellos extienden bien la mantequilla en el pan. 2. espalhar, derramar: Extiende las fotos sobre la mesa. 3. propagar, difundir: La noticia ya se extiende por el país.

⁸ Tender la ropa → Estender a roupa.



Él/ella/usted	Jue <u>ga</u>	Vuel <u>ve</u>	Se duerme <u>e</u>
Nosotros (as)	Ju <u>ga</u> mos	Vol <u>ve</u> mos	Nos dorm <u>im</u> os
Vosotros (as)	Ju <u>ga</u> ís	Vol <u>ve</u> ís	Os dorm <u>ís</u>
Ellos/ellas/ustedes	Jue <u>gan</u>	Vuel <u>ven</u>	Se duermen <u>en</u>
Otras acciones que funcionan igual:			
	contar, conc <u>or</u> dar, acordarse (me acuerdo de), record <u>a</u> r (recuerdo algo), sonar, soñ <u>a</u> r, mostr <u>a</u> r, demostr <u>a</u> r, prob <u>a</u> r, aprob <u>a</u> r, forzar, col <u>a</u> r, acostarse, apost <u>a</u> r, rog <u>a</u> r, vol <u>a</u> r, soltar, almorz <u>a</u> r, encontr <u>a</u> r	env <u>ol</u> ver, dev <u>ol</u> ver, resol <u>ve</u> r, absol <u>ve</u> r, disol <u>ve</u> r, mov <u>e</u> r, prom <u>ov</u> e, conmov <u>e</u> r, torcer, retorcer, mord <u>e</u> r, mol <u>e</u> r, pod<u>e</u>r , soler⁹ .	mor <u>ir</u> se.

CAMBIO DE E > I

	PEDIR	VESTIR	DESPEDIRSE
Yo	P <u>i</u> do	V <u>i</u> sto	Me desp <u>i</u> do
Tú	P <u>i</u> des	V <u>i</u> stes	Te desp <u>i</u> des
Vos	Ped <u>ís</u>	Vest <u>ís</u>	Te desped <u>ís</u>
Él/ella/usted	P <u>i</u> de	V <u>i</u> ste	Se desp <u>i</u> de
Nosotros (as)	Ped <u>im</u> os	Vest <u>im</u> os	Nos desped <u>im</u> os
Vosotros (as)	Ped <u>ís</u>	Vest <u>ís</u>	Os desped <u>ís</u>
Ellos/ellas/ustedes	P <u>i</u> den	V <u>i</u> sten	Se desped <u>en</u>
Otras acciones que funcionan igual:			
Me <u>d</u> ir, ge <u>m</u> ir, imp <u>e</u> dir, corre <u>g</u> ir (yo corrijo), ele <u>g</u> ir (elijo), se <u>g</u> uir, conse <u>g</u> uir, perse <u>g</u> uir, rep <u>e</u> tir, reír (yo río), sonre <u>í</u> r (sonríó), te <u>ñ</u> ir (tiñe), se <u>r</u> vir, derr <u>e</u> tir.			

Misión 2 - Búsqueda y presentación

Dividos en 3 grupos, los alumnos tendrán que buscar sobre las características de los verbos irregulares (tipo 2). Cada grupo debe elegir 3 acciones para presentar y hacer una práctica con los 3 verbos.

⁹ **Soler** es una acción muy importante, que significa en portugués: costumar. Se conjuga **solo en el presente de indicativo y el pretérito imperfecto**: Yo suelo hacer muchas tareas en mi día. / Ella solía comer ensalada todos los días.

Grupo 1 - Acciones con cambio de E>IE:

Grupo 2 - Acciones con cambio de O>UE:

Grupo 3 - Acciones con cambio de E>I:



TAREA DE CASA

1. Haz clic en: <<https://bit.ly/3ScwjLv>> y haz lo que se pide.
2. Busca palabras en la canción *Latinoamérica* con las letras a continuación. No es necesario empezar la palabra:
 - a. LL: _____
 - b. Z: _____
 - c. Q: _____
 - d. J: _____
 - e. Y: _____
 - f. V: _____
 - g. RR: _____

Unidad 3

- Y no hago más na'
- Rutina
- Irregulares del presente - cambio de e>i; "let it GO"



¿Sueles no hacer nada en algún momento?

Escucha la canción [Yo No Hago Más Na'](#) del grupo **El Gran Combo de Puerto Rico** y accede al enlace para practicar:

<https://www.menti.com/al4qhwwujcdu>

Yo me levanto por la mañana
me doy un baño y me perfumo
me como un buen desayuno
y no hago más na', más na'

después yo leo la prensa
yo leo hasta las esquelas
o me pongo a ver novelas
y no hago más na', más na'
a la hora de las doce
yo me como un buen almuerzo
de arroz con habichuelas
y carne guisa' y no hago más na'
después me voy a la hamaca
a dormir una siestita
y a veces duermo dos horas
y a veces más

y no hago más na', más na'

y me levanto como a las tres
y me tomo un buen café
me fumo un cigarrito y cojo mi guitarra
y me pongo a cantar ah la ah la la
y a la hora de la comida
me prepara mi mujer
un bistec con papas fritas
con ensalada y mil cosas más
y me lo mando y no hago más na'

luego me voy al balcón
cual si fuera un gran señor
a mecarme en el sillón
con mi mujer a platicar
ah la ah la la



ay cuando se me pega el sueño
 enseguidita me voy a acostar
 y duermo hasta por la mañana
 y no hago más na', más na'

qué bueno es vivir así: comiendo y sin
 trabajar
 oigan yo nunca he doblado el lomo
 y no pierdan su tiempo, no voy a
 cambiar, ¡que va!

qué bueno es vivir así: comiendo y sin
 trabajar
 señores, si yo estoy declárenme en
 huelga
 el mundo que me mantenga, ¿oíste?

qué bueno es vivir así: comiendo y sin
 trabajar
 qué bueno es vivir la vida comiendo,
 durmiendo y no haciendo na'

oye, compay, usted sabe lo que es estar
 en un sillón mece que te mece
 esperando a que lleguen los cupones...
 y el seguro social así cualquiera

qué bueno es vivir así: comiendo y sin
 trabajar
 recibiendo la pensión por loco
 de loco yo no tengo na'
 listo que soy

qué bueno es vivir así: comiendo y sin
 trabajar
 qué bueno

dame un plato de mondongo
 arroz y habichuelas y carne guisa'
 para empezar

qué bueno es vivir así: comiendo y sin
 trabajar
 quien trabajará
 ¿quién yo?
 ya yo hice mis bases...

Ahora discutamos y practiquemos en el enlace abajo o en el código QR:

<https://www.menti.com/al4qhwwujcdu?source=qr-instructions-slide>



Recuerda los irregulares con cambios vocálicos:

CAMBIO DE E > IE

	DESPERTARSE	QUERER	PREFERIR
Yo	Me despierto <u>o</u>	Quiero <u>o</u>	Prefiero <u>o</u>
Tú	Te despiertas <u>as</u>	Quieres <u>es</u>	Prefieres <u>es</u>
Vos	Te despert <u>ás</u>	Quer <u>és</u>	Prefier <u>ís</u>
Él/ella/usted	Se despierta <u>a</u>	Quiere <u>e</u>	Prefiere <u>e</u>
Nosotros (as)	Nos despert <u>amos</u>	Quer <u>emos</u>	Prefier <u>imos</u>
Vosotros (as)	Os despert <u>áis</u>	Quer <u>éis</u>	Prefier <u>ís</u>
Ellos/ellas/ustedes	Se despiert <u>an</u>	Quier <u>en</u>	Prefier <u>en</u>

Otras acciones que funcionan igual	pensar, acertar, cerrar ¹⁰ , empezar ¹¹ , comenzar, atravesar, helar, gobernar, merendar, apretar, confesar, cegar, tropezar, encomendar, calentar ¹² , fregar ¹³	perder, encender ¹⁴ , ascender ¹⁵ , extender ¹⁶ , tender ¹⁷ , atender, defender, entender	mentir, sentir, consentir, divertirse, advertir, convertir, arrepentirse, preferir, conferir, digerir, sugerir, herir, adherir
---	---	---	--

CAMBIO DE O > UE/ U>UE

	JUGAR (A)	VOLVER	DORMIRSE
Yo	Juego <u>o</u>	Vuelvo <u>o</u>	Me duermo <u>o</u>
Tú	Juegas <u>as</u>	Vuelves <u>es</u>	Te duermes <u>es</u>
Vos	Jug <u>ás</u>	Vol <u>és</u>	Te dorm <u>ís</u>
Él/ella/usted	Juega <u>a</u>	Vuelve <u>e</u>	Se duerme <u>e</u>
Nosotros (as)	Jug <u>amos</u>	Vol <u>emos</u>	Nos dorm <u>imos</u>
Vosotros (as)	Jug <u>áis</u>	Vol <u>éis</u>	Os dorm <u>ís</u>
Ellos/ellas/ustedes	Juegan <u>an</u>	Vuelven <u>en</u>	Se duermen <u>en</u>
	contar, concordar, acordarse (me acuerdo de), recordar (recuerdo algo), sonar, soñar,	envolver, devolver, resolver, absolver, disolver, mover, promover, conmo <u>ver</u> , torcer,	morirse.

¹⁰ Cerrar → Port.: fechar

¹¹ Empezar → Port.: começar

¹² Calentar → Port.: esquentar

¹³ Fregar → Port.: esfregar

¹⁴ Encender → Port.: acender (lâmpada), ligar (aparelhos eletrônicos). Ejemplo: Enciendo la luz para dormir. Ella enciende la compu para estudiar.

¹⁵ Ascender → sentido de subir. Ej.: Este mes tengo seguridad de que ascendemos en el trabajo.

¹⁶ Extender → Port.: aumentar a superfície de algo: Ellos extienden bien la mantequilla en el pan. 2. espalhar, derramar: Extiende las fotos sobre la mesa. 3. propagar, difundir: La noticia ya se extiende por el país.

¹⁷ Tender la ropa → Estender a roupa.



Otras acciones que funcionan igual:	mostrar, demostrar, probar, aprobar, forzar, colar, acostarse, apostar, rogar, volar, soltar, almorzar, encontrar	retorcer, morder, moler, poder, soler ¹⁸ .	
--	---	---	--

CAMBIO DE E > I

	PEDIR	DESPEDIRSE
Yo	Pido	Me despido
Tú	Pides	Te despedides
Vos	Pedís	Te despedís
Él/ella/usted	Pide	Se despide
Nosotros (as)	Pedimos	Nos despedimos
Vosotros (as)	Pedís	Os despedís
Ellos/ellas/ustedes	Piden	Se despiden
Otras acciones que funcionan igual:		
Medir, gemir, impedir, corregir (yo corrijo), elegir (elijo), seguir, conseguir, perseguir, repetir, reír (yo río), sonreír (sonrío), teñir (tíño), servir, derretir, vestir		

Ahora veamos las **ACCIONES TIPO 3 – irregularidad en “yo”**

ACCIONES “LET IT -GO”

	HACER	PONER*	CAERSE	VALER	TRAER	SALIR
Yo	hago	pongo	me caigo	valgo	traigo	salgo
Tú	haces	pones	te caes	vales	traes	sales
Vos	hacés	ponés	te caés	valés	traés	salís
Él/ella/usted	hace	pone	se cae	vale	trae	sale
Nosotros (as)	hacemos	ponemos	nos caemos	valemos	traemos	salimos
Vosotros (as)	hacéis	ponéis	os caéis	valéis	traéis	salís
Ellos/ellas/ustedes	hacen	ponen	se caen	valen	traen	salen

¹⁸ **Soler** es una acción muy importante, que significa en portugués: costumar. Se conjuga **solo en el presente de indicativo y el pretérito imperfecto**: Yo suelo hacer muchas tareas en mi día. / Ella solía comer ensalada todos los días.

Otras acciones con final -GO (en yo): Tener (tengo)¹⁹, venir (vengo)*, decir (digo), oír (oigo)²⁰.

* Sus derivados funcionan igual: proponer (propongo), suponer (supongo), prevenir (prevengo).

Otras acciones irregulares en “yo” (y también en otras personas)

	OÍR	DECIR*	SEGUIR*	CABER	DAR	HUIR
Yo	oigo	digo	sigo	quepo	doy	huyo
Tú	oyes	dices	sigues	cabes	das	huyes
Vos	oís	decís	seguís	cabés	das	huis
Él/ella/usted	oye	dice	sigue	cabe	da	huye
Nosotros (as)	oímos	decimos	seguimos	cabemos	damos	huimos
Vosotros (as)	oís	decís	seguís	cabéis	dais	huis
Ellos/ellas/ustedes	oyen	dicen	siguen	caben	dan	huyen

* Funcionan igual: desdecir (desdigo), maldecir (maldigo), conseguir (consigo).

Por último, no menos importante:

CAMBIO DE C > ZC

	NACER	PARECERSE (A)	PRODUCIR
Yo	na zco	me pare zco	produ zco
Tú	naces	te pareces	produces
Vos	nacés	te parecés	producís
Él/ella/usted	nace	se parece	produce
Nosotros (as)	nacemos	nos parecemos	producimos
Vosotros (as)	nacéis	os parecéis	producís
Ellos/ellas/ustedes	nacen	se parecen	Producen
Otras acciones que funcionan igual:			
-ER: conocer, agradecer, crecer, obedecer, ofrecer		-IR: conducir, reducir, traducir	

MISIÓN 1: Dividos en 3 grupos, los alumnos presentarán las acciones con cambio

Grupo 1 - Acciones con cambio de E>I:

Grupo 2 - Acciones irregulares en “yo”:

Grupo 3 - Acciones con cambio de C>ZC:

¹⁹ TENER: puedes encontrar su conjugación completa en la **Unidad 1**.

²⁰ Todas estas, además de la irregularidad en YO, también tienen otras en las otras personas. Observa: tener > **ti**enes, venir > **vi**enes, decir > **d**ices; oír > **oy**es.

MISIÓN 2: escribir su propia rutina con lo que te dejamos abajo:

Usando las acciones que ya aprendiste más la hora cuenta un día de tu rutina:

Aprende a decir la hora acá:

 **CÓMO DECIR LA HORA** en español, clase de espa...

Para decir las horas de una actividad, vamos a decir **A las + hora:**

Me levanto a las seis de la mañana.

Almuerzo a la una de la tarde.

Me acuesto a las diez y cuarto (de la noche).



Utiliza acciones como:

Despertarse - levantarse - ducharse - peinarse - desayunar - ir al gimnasio - estudiar - trabajar - leer un libro - mirar el correo electrónico - almorzar - merendar - cenar - mirar las redes sociales - preparar la comida - hacer la compra

Unidad 4

- Me gritaron negra - Victoria Santa Cruz
- Hablar del pasado

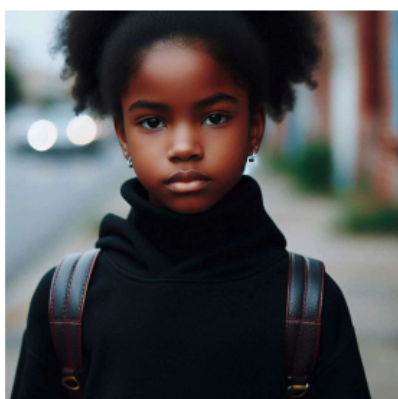


Imagen creada con IA - Diseñador de Microsoft

¿Qué personalidades negras tienes como referencia?

¿Qué hacen estas personas?

Vamos a ver el poema "Me Gritaron Negra" de Victoria Santa Cruz.. ¿Qué sabes sobre ella?

¿Sobre qué tema(s) crees que va a tratar?

Me gritaron negra - Victoria Santa Cruz

Tenía siete años apenas,
apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle,
me gritaron ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
"¿Soy acaso negra?"- me dije
¡Sí!
"¿Qué cosa es ser negra?"
¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que
aquello escondía.
¡Negra!
Y me sentí negra. ¡Negra!
Como ellos decían. ¡Negra!
Y retrocedí. ¡Negra!
Como ellos querían. ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada.
Y retrocedí. ¡Negra!

Y retrocedí... ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada.
Seguía llevando a mi espalda,
mi pesada carga.
¡Y como pesaba!...
Me alacé el cabello, me polvé la cara,
y entre mis entrañas siempre resonaba
la misma palabra: ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer.
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¿Y qué?
¿Y qué?

¡Negra!
 ¡Sí!
 ¡Negra!
 ¡Soy!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra soy!
 ¡Negra!
 ¡Sí!
 ¡Negra!
 ¡Soy!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra soy!
 De hoy en adelante no quiero
 lacerar mi cabello.
 ¡No quiero!
 Y voy a reírme de aquellos,
 que por evitar -según ellos-
 que por evitarnos algún sinsabor,
 llaman a los negros gente de color.
 ¡Y de qué color!
 NEGRO
 ¡Y qué lindo suena!
 NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Al fin...
 Al fin comprendí.
 AL FIN
 Ya no retrocedo.
 AL FIN
 Y avanzo segura.
 AL FIN
 Avanzo y espero.
 AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color.
 Y ya comprendí.
 AL FIN
 ¡Ya tengo la llave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO
 ¡Negra soy!

Contesta a las preguntas que siguen²¹:

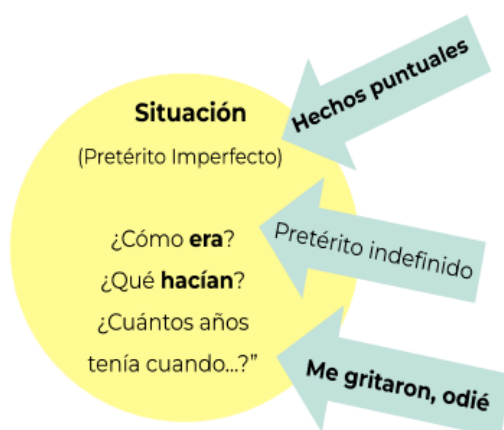
1. Muestra aspectos físicos del cuerpo negro que se mencionan en el poema.
2. En el texto, vemos el recurso de la repetición. ¿Qué palabra se repite a lo largo del poema? ¿Qué sentido(s) se puede(n) construir a partir de tal recurso? ¿Este sentido se mantiene o cambia? Explica tu respuesta.
3. ¿El yo-lírico tiene el mismo posicionamiento a lo largo del poema o hay un cambio de perspectiva? Contesta con, por lo menos, 2 fragmentos del texto que comprueben tu respuesta.
4. ¿Cómo te sentiste ante el poema? ¿Qué sensaciones te provocó? ¿Por qué?
5. Tras haber escuchado el poema, ¿tus hipótesis formuladas antes se confirmaron o no? Explícalo.
6. ¿Cuál es la importancia del poema? ¿Por qué?

²¹ Preguntas basadas en CAMPOS, Rodrigo da Silva; PAULINO, Jorge Cardoso; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Educação linguística em espanhol com crianças: uma proposta de prática antirracista. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 72, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n72ID36055. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36055>>. Acesso em: 27 de set. 2024.

HABLAR DEL PASADO - DESCRIPCIÓN O NARRACIÓN

Para **describir una situación** en el pasado usamos el **pretérito imperfecto**.
Además usamos este tiempo para hablar de hábitos y costumbres en el pasado.
Tenía 7 años apenas [...] ¡Qué siete años! No llegaba a cinco siquiera. - descripción
En mi infancia, yo **peleaba** con mis hermanos. - costumbre en el pasado

Para **narrar hechos** puntuales, usamos el **pretérito indefinido**. Además, lo usamos para hablar de un pasado terminado lejos del presente.
De pronto unas voces en la calle, me **gritaron** ¡Negra!



Cómo formar el pretérito imperfecto:

#truco

ABA

Acciones **regulares** terminadas
en **-AR**: lavaba, estaba

ÍA

Acciones **regulares** terminadas
en **-ER, -IR**: comía, salía

de

SE VER IBA

Los únicos 3 irregulares
ser: **era** ver: **veía** ir: **iba**

REGULARES				ÚNICOS 3 IRREGULARES		
	LAVAR	TENER	VIVIR	SER	VER	IR
Yo	Lavaba	Tenía	Vivía	Era	Veía	Iba
Tú/ vos	Lavabas	Tenías	Vivías	Eras	Veías	Ibas
Él/ella/usted	Lavaba	Tenía	Vivía	Era	Veía	Iba
Nosotros (as)	Lavábamos	Teníamos	Vivíamos	Éramos	Veíamos	Íbamos
Vosotros (as)	Lavabais	Teníais	Vivíais	Erais	Veíais	Ibais
Ellos/ellas/ustedes	Lavaban	Tenían	Vivían	Eran	Veían	Iban

¿Cómo era tu infancia? ¿Qué hacías? ¿Con quién jugabas?

¿Qué costumbres tenían tú y tu familia? ¿Peleabas con tu(s) hermanos?

¿Qué te gustaba comer? ¿Había algo que no comías?

¿Qué veías en la tele en tu niñez? ¿A dónde ibas con tu familia?

¿Solías arreglar la casa con tu familia?

Cómo formar el pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple)

TIPO 1 – REGULARES

	EMPEZAR	NACER	DECIDIR
	empec <u>é</u>	nac <u>í</u>	decid <u>í</u>
tú/ vos	empez <u>aste</u>	nac <u>iste</u>	decid <u>iste</u>
él/ella/usted	empez <u>ó</u>	nac <u>ió</u>	decid <u>ió</u>
nosotros(as)	empez <u>amos</u>	nac <u>imos</u>	decid <u>imos</u>
vosotros(as)	empez <u>asteis</u>	nac <u>isteis</u>	decid <u>isteis</u>
ellos/ellas/ustedes	empez <u>aron</u>	nac <u>ieron</u>	decid <u>ieron</u>

Practiquemos con nuestra biografía

Cuenta lo que ya viviste

estudiar – empezar – viajar – graduarse – enamorarse – casarse
 viajar – visitar – terminar – trabajar – conocer – salir – ver – perder
 entender – nacer – escribir – vivir – crecer – vender – percibir – ocurrir

TIPO 2 – RAÍZ IRREGULAR

	ESTAR	TENER	PODER	PONER	VENIR	HACER	QUERER
yo	<u>estuve</u>	<u>tuve</u>	<u>pude</u>	<u>puse</u>	<u>vine</u>	<u>hice</u>	<u>quise</u>
tú/ vos	estuv <u>iste</u>	tuv <u>iste</u>	pod <u>iste</u>	pus <u>iste</u>	vin <u>iste</u>	hic <u>iste</u>	quis <u>iste</u>
él/ella/ud.	estuvo	tuvo	pudo	puso	vino	hizo	quiso
nosotros(as)	estuv <u>imos</u>	tuv <u>imos</u>	pod <u>imos</u>	pus <u>imos</u>	vin <u>imos</u>	hic <u>imos</u>	quis <u>imos</u>
vosotros(as)	estuv <u>isteis</u>	tuv <u>isteis</u>	pod <u>isteis</u>	pus <u>isteis</u>	vin <u>isteis</u>	hic <u>isteis</u>	quis <u>isteis</u>
ellos/ellas/uds.	estuv <u>ieron</u>	tuv <u>ieron</u>	pod <u>ieron</u>	pus <u>ieron</u>	vin <u>ieron</u>	hic <u>ieron</u>	quis <u>ieron</u>

	SABER	CABER	ANDAR	DECIR	TRAER	PRODUCIR	SER/IR
yo	<u>supe</u>	<u>cupe</u>	<u>anduve</u>	<u>dije</u>	<u>traje</u>	<u>produje</u>	<u>fui</u>
tú/ vos	sup <u>iste</u>	cup <u>iste</u>	anduv <u>iste</u>	dij <u>iste</u>	traj <u>iste</u>	produj <u>iste</u>	fu <u>iste</u>
él/ella/ud.	supo	cupo	anduvo	dijo	trajo	produjo	fue
nosotros(as)	sup <u>imos</u>	cup <u>imos</u>	anduv <u>imos</u>	dij <u>imos</u>	traj <u>imos</u>	produj <u>imos</u>	fu <u>imos</u>
vosotros(as)	sup <u>isteis</u>	cup <u>isteis</u>	anduv <u>isteis</u>	dij <u>isteis</u>	traj <u>isteis</u>	produj <u>isteis</u>	fu <u>isteis</u>
ellos/ellas/uds.	sup <u>ieron</u>	cup <u>ieron</u>	anduv <u>ieron</u>	dij <u>ieron</u>	traj <u>ieron</u>	produj <u>ieron</u>	fueron

OBS.:

- Acciones cuya raíz termina en -j- tienen terminación -eron para ellos/ellas/uds. Observa: decir> dij-> dijieron; traer> traj->trajieron; producir> produj-> produjieron.
- Otras acciones terminadas en -ducir funcionan igual: traducir, conducir, reducir.
- Haber** normalmente se conjugará solo en la 3ª persona de sing.: **Hubo** muchos problemas.
- Dar** también posee raíz irregular: di, diste, dio, dimos, disteis, dieron.

Preguntemos el uno al otro

qué + decir (él)	ellos + venir	qué + traer (él)	con quién + ir
dónde + poner	dónde + andar	cómo + saber (tú)	todo + caber
qué + querer (ud.)	poder (ud.)+ hacer	cuánto + dar (ellos)	traducir (tú)+ artículo
estar + otro país	cuándo + hacer (ella)	no + haber	querer (ellos) + algo

Ahora veremos **acciones** que **tienen cambio vocálico en la tercera persona** de singular o de plural.

	CAMBIO E>I	CAMBIO I>Y	CAMBIO O>U
	Sentir	Creer	Morir
Yo	sentí	creí	morí
Tú/ vos	sentiste	creíste	moriste
Él/ ella/ ud.	sintió	creyó	murió
Nosotros (as)	sentimos	creímos	morimos
Vosotros (as)	sentís	creísteis	moristeis
Ellos/ellas/uds.	sintieron	creyeron	murieron
	Funcionan igual: pedir, preferir, herir, mentir, seguir, advertir, divertirse, elegir, corregir, medir, vestir, conseguir, reír, sonreír, despedirse, impedir, repetir, elegir, servir, etc.	Funcionan igual: leer, destruir, caer, construir, roer	Funciona igual: dormir.

Practicemos

preferir, mentir, seguir, divertirse, elegir, corregir, medir, vestir, conseguir, reír, despedirse, impedir, repetir, elegir, servir, leer, destruir, caer, construir, dormir

MISIONES DE CASA

1. Prepara un diálogo contando a una persona del grupo un hecho inusitado que te pasó. Usa todo lo que aprendiste. Escenificalo con esta persona elegida.
2. Escribe tu propia biografía y léela a tus compañeros.
3. Graba un video contando una experiencia que te marcó y te hizo ser como eres hoy.

APÊNDICE B

Avaliação final enviada por quatro dos seis praticantes

Praticante G.:



G

Oi, Stella, tudo bem? Boa noite.

Então, respondendo aquela solicitação de feedback que você me fez, olha, sendo bem sincero eu acho que o seu dispositivo fez até mais do que era possível fazer com o que tínhamos. Digo tanto em questão de horário quanto de disponibilidade dos orientandos do grupo. Você como orientanda também sabe a correria que é, ainda mais se você trabalha como professor. Fora a questão do tempo disponível para dar andamento ao dispositivo; diversas vezes os encontros eram entrecortados por outras demandas do grupo, igualmente dignas e importantes, mas que não deixavam de ser um empecilho ao dispositivo.

Editada 20:18

Outro ponto também é o fato de que praticamente todo mundo tinha pouco ou realmente nenhuma noção de espanhol para além da pretensa ideia de que a língua é parecida com português e, portanto, fácil de desenrolar (uma falácia, claro). Então, eu acho que com o pouco tempo que tinha, as disponibilidades oscilantes para realização das aulas, a falta de conhecimento prévio dos alunos, você fez o melhor trabalho que era possível nessas circunstâncias.

Editada 20:22

Um único ponto que na minha visão talvez teria ajudado seria forçar um pouco mais a conversação. Apesar de estarmos em um ambiente acadêmico a questão da conversação das banalidades do dia a dia parecia fluir de maneira bem mais natural e tranquila, entre um riso e outro. Sei que o objetivo do dispositivo, ao menos inicialmente, era de fazer com que o grupo fosse capaz de desenvolver o espanhol para a vida acadêmica, mas eu realmente acredito que uma abordagem mais solta de início ajudaria a dar o gás necessário para chegar aos textos e leituras mais complexas.

Editada 20:26

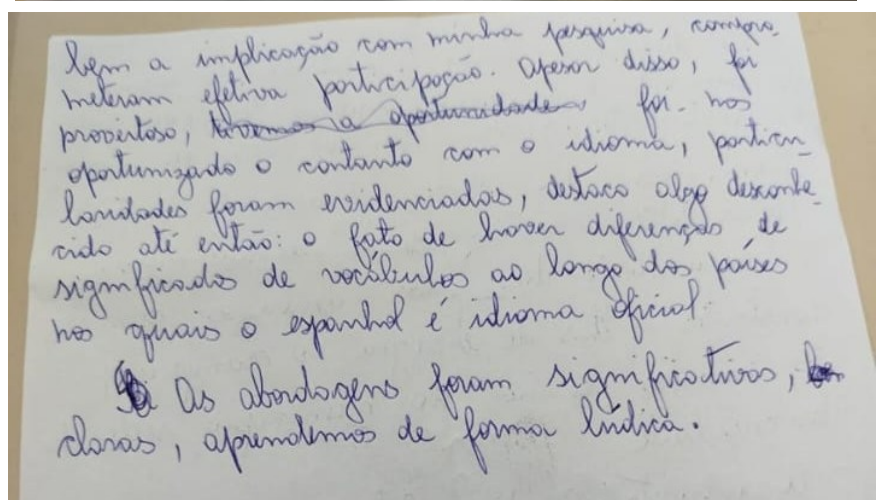
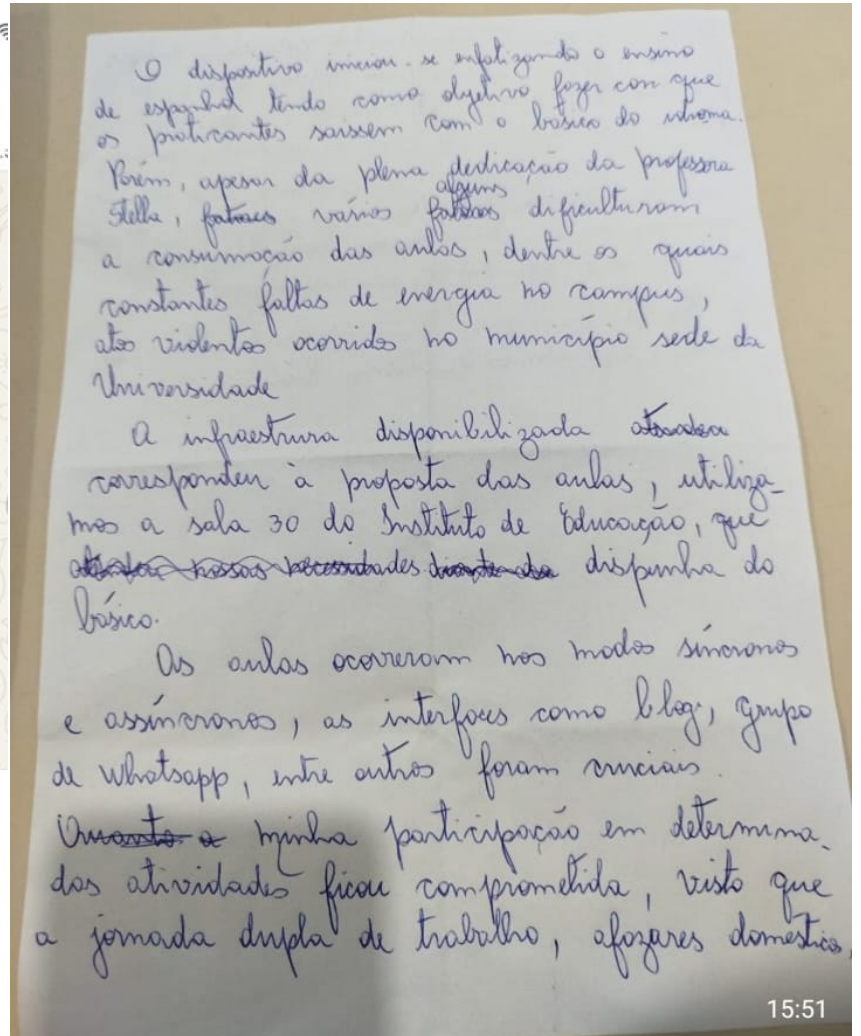
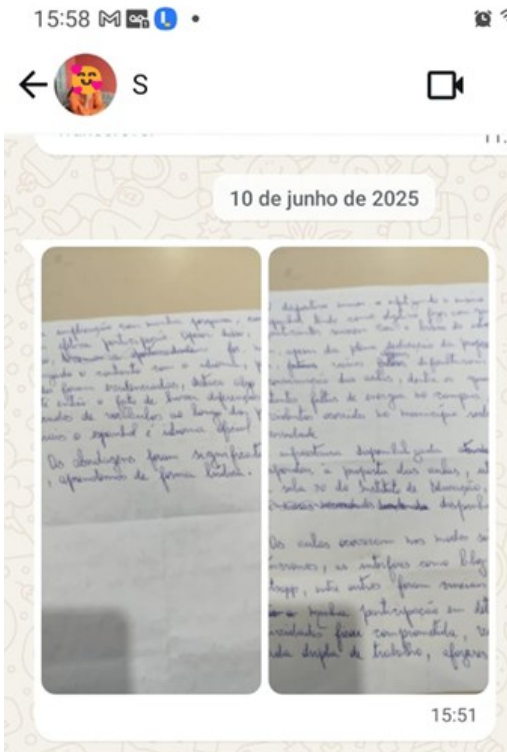
E eu acho muito curto o tempo para realização do dispositivo. Eu sei que vocês têm um prazo pra realização de cada coisa até terminar a dissertação, defender e tal. Mas acho que mesmo se o grupo tivesse conseguido cumprir com todas as aulas do dispositivo, ainda sim seriam poucas pro nível de conhecimento prévio do grupo.

Editada 20:42

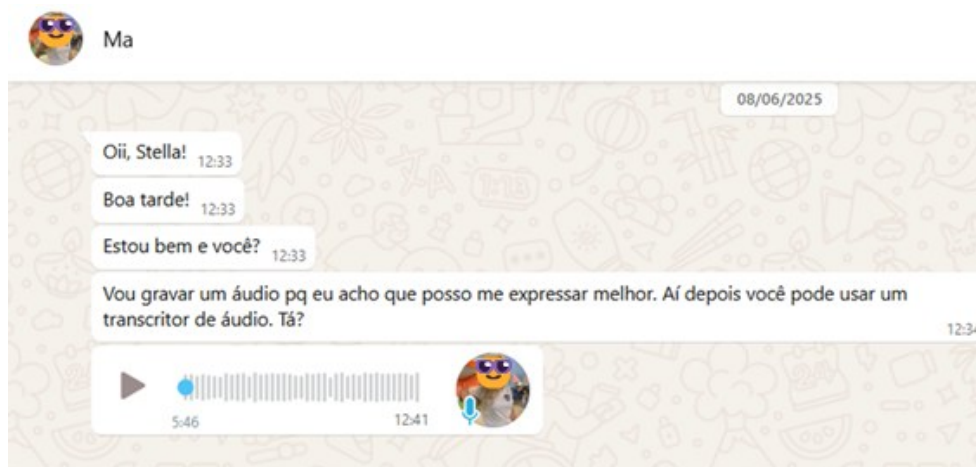
Digo isso me incluindo, eu tive espanhol no ensino médio, era ótimo, fiz o Enem em espanhol, acertei as 5 questões, mas depois disso nunca mais nem vi de novo na vida. Esqueci muito do que tinha aprendido. Acredito que eu estava tão "cru" quanto a maioria ali.

20:44

Praticante S.:



Praticante Ma.:



Transcrição do áudio:

Então, respondendo à primeira pergunta, né... eu estou um pouco rouca, não sei se vai dar pra entender direito, mas acho que tá dando pra entender bem. É... o nosso dispositivo não alcançou os objetivos que tínhamos no começo, por que isso aconteceu? A que fatores você atribui?

Então, eu acho que muita coisa atrapalhou, não é? É... foi um, um período assim, um semestre muito atribulado. Quando não faltava luz, faltava a água. Aí teve aquela questão da violência também, como você já mesmo já citou aí, no, na própria mensagem logo abaixo. Então, assim, muita coisa atrapalhou.

Eu acho que uma das coisas também que atrapalharam, né... que você não citou aí, que eu acho que você não citou, enfim, é... foi a questão da própria, do próprio horário.

Eu acho que ficou muito apertado aquele, aquela uma horinha depois, né... ali entre a, a aula dela e a aula da graduação. Porque sempre ultrapassava, a aula nunca acabava cinco horas certinho. Isso é um problema, né? Porque a gente tem que ter esse controle de horário, e sempre ultrapassava porque eles tinham discussões muito boas e calorosas, e super entendo, né, esse ultrapassar.

Mas eu acho que quando a gente tem ali um... não estou falando que é culpa tua, não, estou, estou falando assim, é... todo o, o contexto, né?

Porque se era até cinco horas, tinha que ser até cinco horas, independente se tivesse acabado a discussão ou não. Deixava o resto da discussão para outra semana. E, e aí era o teu momento, sabe? Eu acho que muitas vezes isso não aconteceu.

A gente também teve alguns problemas de internet, né? Então, acaba atrapalhando.

Eu acho que a correria das pessoas que estavam envolvidas, atrapalhou também, porque a gente ta trabalhando, estudando, tudo ao mesmo tempo. É... eu consegui fazer as atividades que você passou, mas na, muito na luta mesmo, sabe? É... deixando às vezes até de fazer as coisas que eu tinha que fazer de escola e adiando. E, e da própria tese, to meio atrasada inclusive. Mas, assim, tentei conciliar, porque o espanhol é algo que, que eu acho muito importante, é...

E também tem toda essa questão, né, de você ser GPDOC, depender daquilo para escrever sua dissertação. Então, a gente também leva isso em consideração.

É... mas, enfim, eu acho que isso atrapalhou, todas essas questões que eu falei.

E depois, foi tentado, né... a gente fazer online, mas é complicado, porque por mais que seja online, a gente esteja cada um na sua casa, é muito complicado você arrumar um horário que todo mundo possa, né?

Então, a gente acabou tendo esse problema, é... de arrumar um horário que todo mundo podia estar participando. Eu acho também, Stella, assim, sendo muito sincera com você, eu acho o espanhol um pouco desvalorizado, sabe? Ele tem uma potência tão grande, ele é tão importante, mas as pessoas, sei lá, parecem que, que enxergam o inglês como o principal, entendeu? Deixam o espanhol meio que de lado. Não sei, cara, eu não concordo com isso, pelo contrário, eu acho, é... o espanhol é importantíssimo!

Mas por que que eu estou falando isso? Porque às vezes a pessoa não dá tanta prioridade assim, porque ela acha que aquilo ali não vai ter tanta utilidade futura, sabe? Por também ser uma língua um pouco parecida com o português, aí acha que consegue se virar, e não é assim, né? É... eu acho que essa questão da desvalorização também atrapalha, porque a gente tem muita coisa para fazer na nossa vida, né? E a gente vai colocando as prioridades, e aí, infelizmente, quem não acha que é importante vai deixando... as aulas de espanhol para trás, né? Lá para o final da fila. Então, acho que isso atrapalha também.

É... e sobre as suas aulas, eu achei assim, muito, muito bom, né? É... a sua didática, os recursos tecnológicos que você utilizou, é... tudo muito interessante.

Eu fiquei assim um pouco triste por, por a gente não ter conseguido chegar na parte da conversação, que era o que eu queria mais, sabe? Porque assim, a gramática [é] super importante, a gente precisa dela para poder chegar nessa parte. Mas a parte que acho que estava todo mundo esperando, que era dialogar em espanhol mesmo, né? Botar a cara a tapa ali para poder tentar falar, a gente não chegou.

E justamente, essa é a minha parte, mais é... assim... a parte que eu tenho mais dificuldade. Eu fiz um curso de inglês, mas eu tinha muita dificuldade para falar. Ou timidez mesmo, medo de errar na frente das pessoas, sabe? Então, assim, eu consigo ler, escrever um pouco bem inglês, mas na hora de falar, eu não falo.

O espanhol, fiquei pensando: "Pô, acho que não vai acontecer isso", porque eu gosto de espanhol muito, muito mesmo, sabe? Nem gosto de inglês, eu fiz por necessidade, que na época eu fazia um técnico em informática, eu tinha que ter noção de inglês. Mas, enfim, né? É... eu fiquei nessa expectativa, sabe, do quero mais, e acabou não acontecendo. Mas tirando isso, tudo que foi possível acontecer até aquele momento ali, achei que tudo excelente.

Praticante Mc.:



Mc

Olá, eu sou o Mc. participante do dispositivo de ensino de espanhol acadêmico realizado pela mestrandia Stella Baptista.

Eu gostei muito das aulas do dispositivo que aconteceram. Desde o primeiro encontro, senti que as dinâmicas eram criativas e envolventes, e isso faz muita diferença em qualquer ambiente de estudo e aprendizado. A atuação da professora foi impecável: sempre trouxe atividades variadas e multimodais, com textos, músicas, vídeos e outros recursos que tornavam o estudo de espanhol mais lúdico, acessível e interessante. Era muito bom perceber que cada aula era pensada para nos engajar de diferentes maneiras, o que deixava tudo mais leve, principalmente porque aprender outra língua, às vezes, pode ser algo pesado ou intimidador, mas ali não era.

Por outro lado, preciso destacar alguns pontos que acabaram desanimando durante o processo. Infelizmente, aconteceram muitos eventos externos negativos. Tínhamos quedas de luz com frequência, e também havia problemas de violência na região, o que afetava bastante a rotina de todo mundo. Esses fatores acabavam impactando o andamento e a continuidade das aulas, porque as atividades aconteciam apenas uma vez por semana. Então, quando surgiam esses espaçamentos maiores ou interrupções, parecia que a gente perdia o ritmo, sabe? Era difícil retomar depois com a mesma fluidez de antes.

Também tivemos as aulas remotas pelo Zoom, que foram uma alternativa importante para os momentos em que não conseguíamos estar juntos presencialmente. Mas, falando por mim, nunca fui fã de aulas online. Acho que é um trauma que carrego desde a pandemia, porque sempre me sinto mais disperso nesse formato, parece que não consigo me concentrar da mesma forma, e sinto muita falta da troca presencial, de olhar nos olhos, conversar antes e depois da aula, essas pequenas coisas que fazem a experiência ser completa.

Apesar desses pontos, eu acredito que o dispositivo foi rico e produtivo nos momentos em que aconteceu. Foram aulas que me marcaram e que, com certeza, teriam sido ainda mais potentes se tivéssemos tido mais oportunidades de continuidade. Mas guardo uma sensação boa do que vivemos, porque tudo foi feito com muito cuidado, dedicação e respeito ao nosso aprendizado.

21:06