

A LÍNGUA ESTRANGEIRA EN ACCIÓN: ESTRATÉGIAS PARA A DOCÊNCIA EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS



/gabriela.fabian.90



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

GABRIELA FABIAN

A LÍNGUA ESTRANGEIRA *EN ACCIÓN*: ESTRATÉGIAS PARA A
DOCÊNCIA EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS

São Leopoldo

2016

Gabriela Fabian

A LÍNGUA ESTRANGEIRA *EN ACCIÓN*: ESTRATÉGIAS PARA A
DOCÊNCIA EM CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação pelo programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Dr. Daniel de Queiroz Lopes

São Leopoldo

2016

F118l Fabian, Gabriela.
A língua estrangeira en acción : estratégias para a docência em contextos híbridos e multimodais / Gabriela Fabian. – 2016.
106 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
“Orientador: Dr. Daniel de Queiroz Lopes.”

1. Língua espanhola -- Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas -- Estudo e ensino. 3. Professores de línguas. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Gabriela Fabian

A LÍNGUA ESTRANGEIRA *EN ACCIÓN*: ESTRATÉGIAS PARA A DOCÊNCIA EM
CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos - Universidade Estadual do Rio de Janeiro -
UERJ

Profa. Dra. Eliane Schlemmer - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

DEDICATÓRIA

*Às razões da minha existência e perseverança:
mãe, pai, Carol e Gui.*

*À Fê ... Quem me mostrou que viver feliz
transcende o universo acadêmico e que é
preciso aproveitar o hoje, o agora, porque
amanhã podemos não acordar nessa vida e não
estarmos mais com quem amamos...*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, a primeira incentivadora aos estudos e às leituras... Gratidão eterna a esses estímulos que resultam em minha busca constante pelo saber... pelo descobrir.

Ao meu pai que sempre me proporcionou tudo que esteve ao seu alcance.

À minha irmã que, no meio desse processo de preparação para o mestrado, me deu o presente mais lindo que recebi até hoje e que, por muitos momentos, foi o alívio para meu coração aflito, cansado e ansioso: o Guilherme.

Ao Guigui que, mesmo tão pequenino, dividiu meus livros comigo e 'personalizou' algumas obras com seus 'traços únicos'.

Ao meu orientador, professor Daniel de Queiroz Lopes, pelo conhecimento compartilhado e ideias trocadas que resultaram nesta dissertação.

Às professoras Eliane Schlemmer e Edméa Santos pelas valiosas contribuições à minha pesquisa.

À professora Evanize, incentivadora do aprimoramento da minha formação.

À Capes/Proex pela concessão da bolsa, durante esses vinte e quatro meses, que resultou na realização deste sonho: o mestrado.

Aos meus (ex)alunos dos diferentes níveis de ensino. Sem vocês, e o compartilhamento de tantas experiências, não existiria em mim tanta vontade de fazer algo diferente pela docência. Obrigada, de coração, por me manterem em pé

e sorrindo em sala de aula...nesses dois anos de Mestrado que, por ora, pareciam intermináveis.

Aos professores que passaram pela minha formação na Unisinos, por me deixarem encantada com tanto conhecimento, ética e compromisso para com uma educação de excelência.

À Carine por toda paciência, por todo auxílio nos momentos que precisei, pela parceria e amizade... Que bom que cheguei à Unisinos, que bom que nos encontramos na vida! Gratidão eterna pela ajuda na construção deste texto.

Aos amigos que o GPe-du colocou em minha vida. Obrigada pelos momentos compartilhados.

Ao Nathan por ter desenvolvido a arte que, a meu ver, deixou esta dissertação mais “a minha cara”.

Aos que me ajudaram espiritualmente, reascendendo em mim a força de Deus, dos anjos e do Espírito Santo... força e luz divina que me ampararam nos últimos sete meses e me ajudaram a voltar à escrita.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia-nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível."

Roland Barthes

RESUMO

As discussões acerca da crescente miscigenação entre povos e diferentes culturas, que resulta na necessidade de comunicar-se em outros idiomas, vêm ganhando espaço em diferentes contextos de aprendizagem. Assim, da mixagem e sincronismo de sentimentos, somados às leituras e discussões estabelecidas no percurso acadêmico, surge o problema desta pesquisa: quais estratégias docentes podem ser desenvolvidas para potencializar a aprendizagem de língua estrangeira, por meio de uma perspectiva inventiva, intercultural, multimodal e híbrida, considerando as mudanças do cenário educacional contemporâneo. Nesse sentido, a pesquisa objetiva cartografar a estratégia docente para aprendizagem da língua estrangeira, a partir de uma perspectiva inventiva, no sentido de contrapor as práticas convencionais desse cenário. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada no método cartográfico proposto por Deleuze e Guattari (apud KASTRUP, 2007; 2008; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). Esta experiência cartográfica desenvolveu-se em um curso de língua espanhola não regular, situado na região metropolitana de Porto Alegre, RS. Para tanto, buscou aporte em teorias de diferentes autores, dos campos da linguagem, comunicação e educação, destacando Bakhtin (2003), Leffa (2013), Alsina (1999), Carabelli (2012), Varela, Thompson, Rosh (1993), Lopes, Sommer e Schmidt (2014), Lemos (2012), Schlemmer (2014), entre outros. Para desenvolver o estudo, foram utilizadas diferentes estratégias de interação sob uma perspectiva multimodal e híbrida, tais como mensagens instantâneas online, conversação em grupos fechados online e off-line, uso de mídias online e off-line, que potencializaram o progresso das quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, falar, escrever), além da interação intercultural. Dentre os principais resultados dessa pesquisa, constatou-se que, no século XXI, o professor não atua mais somente como um transmissor, mas sim como um curador que compartilha seu conhecimento e constrói novos conceitos e estratégias docentes, a partir do olhar atento às necessidades e transformações da sociedade. Além disso, os estudantes participantes da pesquisa demonstraram relevante envolvimento com as estratégias desenvolvidas, e vivenciaram um processo de construção do saber de maneira mais significativa às suas experiências de vida enquanto estudantes de uma língua estrangeira (L2).

Palavras-chave: Estratégias docentes. Ensino de língua estrangeira. Práticas híbridas e multimodais. Curadoria.

RESUMEN

Las discusiones acerca del creciente mestizaje entre pueblos y distintas culturas, que resulta en la necesidad de comunicarse en otros idiomas, ocupan cada vez más espacio en distintos contextos de aprendizaje. Desde la mezcla y sincronismo de sentimientos, añadidos a las lecturas y discusiones establecidas en la trayectoria académica, surge la duda: cuáles estrategias docentes pueden ser desarrolladas para potencializar el aprendizaje de la lengua extranjera, a través de una perspectiva inventiva, intercultural, multimodal e híbrida, considerando los cambios del escenario educacional contemporáneo. Así, la investigación objetiva cartografiar la estrategia docente para el aprendizaje de la lengua extranjera, desde una perspectiva inventiva, en el sentido de oponerse a las prácticas convencionales de ese escenario. En el ámbito metodológico, es una investigación cualitativa que utiliza como método la cartografía, propuesto por Deleuze y Guattari (apud KASTRUP, 2007; 2008; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012). Trae al campo de la subjetividad las pistas señaladas por Kastrup y Escóssia (2012). Esta experiencia cartográfica fue desarrollada en un curso de lengua española no regular, ubicado en la región metropolitana de Porto Alegre, RS. Así que, se buscó las teorías de distintos autores de los campos del lenguaje, comunicación y educación, destacando Bakhtin (2003), Leffa (2013), Alsina (1999), Carabelli (2012), Varela, Thompson, Rosh (1993), Lopes, Sommer y Schmidt (2014), Lemos (2012), Schlemmer (2014), entre otros. Para desarrollar el estudio, fueron utilizadas distintas estrategias de interacción bajo una perspectiva multimodal e híbrida, tales como: mensajes instantáneas online, conversación en grupos cerrados online y offline que potencializaron el progreso de las cuatro habilidades comunicativas (leer, oír, hablar, escribir), además de la interacción intercultural. De los principales resultados de la investigación, se constató que, en el siglo XXI, el profesor no actúa más solamente como transmisor, sino como un curador que comparte su conocimiento y construye nuevos conceptos y estrategias docentes, a partir de su mirada atenta a las necesidades y transformaciones de la sociedad. Además, los estudiantes participantes de la investigación demostraron relevante involucramiento a las estrategias desarrolladas, y vivenciaron un proceso de construcción del saber de forma más significativa a sus experiencias de vida mientras estudiantes de una lengua extranjera (L2).

Palabras-clave: Estrategia docente. Enseñanza de lengua extranjera. Prácticas híbridas y multimodales. Curaduría.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| <i>Figura 1: Primeiro desenho da proposta desta pesquisa.</i> | 17 |
| <i>Figura 2: Representação da ascensão da mídia</i> | 22 |
| <i>Figura 3: Acesso à matéria acerca da possível regularização do portunhol.</i> | 26 |
| <i>Figura 6: Código de acesso ao endereço eletrônico do Instituto Cervantes</i> | 36 |
| <i>Figura 7: Código de acesso ao endereço eletrônico de acesso à RAE.</i> | 37 |
| <i>Figura 8: Como eram as salas de aulas</i> | 69 |
| <i>Figura 9: Como são as salas de aula</i> | 70 |
| <i>Figura 10: Publicidade argentina/ Beldent: Casi idénticos</i> | 88 |
| <i>Figura 11: Teste: Edad Mental</i> | 89 |
| <i>Figura 12: MasterChef Venezuela</i> | 89 |
| <i>Figura 13: Programa Humorístico Espanhol: Cómo nos reímos</i> | 89 |
| <i>Figura 14: Série: Vecinos en Guerra</i> | 90 |
| <i>Figura 15: Série: Los Misterios de Laura</i> | 90 |
| <i>Figura 16: Jornal online Uruguayo</i> | 90 |
| <i>Figura 17: Jornal online Panamá</i> | 91 |
| <i>Figura 18: Estudantes no restaurante</i> | 93 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| <i>Quadro 1: Alguns métodos de ensino de línguas</i> | 34 |
| <i>Quadro 2: Características do Método da Tradução</i> | 35 |
| <i>Quadro 3: Perfil do grupo participante da pesquisa</i> | 71 |
| <i>Quadro 5: Instrumentos e gêneros discursivos multimodais e estratégias para o grupo participantes da pesquisa</i> | 82 |
| <i>Quadro 6: Estratégias docentes</i> | 86 |

LISTA DE SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CMC - Comunicação baseada por computador

ERA - Real Academia Espanhola

L1 - Língua materna

L2 - Língua estrangeira

LE - Língua Espanhola

MI - Mensagens instantâneas

QRcode - Quick Response

TD - Tecnologia Digital

TDICs - Tecnologias digitais da informação e da comunicação

TDs - Tecnologias Digitais

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO: ¿QUIÉN SOY YO? ¿HASTA DÓNDE QUIERO IR? | 16 |
| 1.1 O QUE ME INQUIETAVA: ¿QUÉ PASA? | 19 |
| 1.1.1 PUES... Qual o objetivo da pesquisa?..... | 20 |
| 2 PERCORRENDO AS TEORIAS: UMA INTRODUÇÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DA COMUNICAÇÃO DO SÉCULO XXI | 21 |
| 2.1 COMUNICANDO-SE EM ESPANHOL: ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?..... | 26 |
| 3 A LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMUNICAR-SE É FALAR... HABLAR OTROS IDIOMAS | 32 |
| 3.1 A DOCÊNCIA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ¿POR QUÉ ENSEÑAR ESPAÑOL EN BRASIL? | 36 |
| 3.2 APRENDER UM IDIOMA <i>ES CONOCER OTRAS</i> CULTURAS | 39 |
| 3.3 INTERCULTURALIDADE: UM INTERCÂMBIO DE CULTURAS | 41 |
| 3.4 CIBERCULTURA: COMUNICANDO-SE À CULTURA DO OUTRO DE FORMA HÍBRIDA E MULTIMODAL | 46 |
| 4 COGNIÇÃO ENATIVA OU ENACCIÓN: A (RE)INVENÇÃO DA DOCÊNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA PERSPECTIVA ENATIVA | 49 |
| 4.1 ENACCIÓN NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS..... | 52 |
| 5 EFETIVAMENTE EN ACCIÓN: (RE)INVENTANDO A DOCÊNCIA EM CONTEXTOS COMUNICATIVOS | 65 |
| 5.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS E SEUS PROTAGONISTAS: ¿QUIÉNES SON? | 68 |
| 5.2 A CURADORIA COMO ESTRATÉGIA DOCENTE: INSTIGAR...PROVOCAR... DESPERTAR..... | 72 |
| 5.3 (RE)INVENTANDO PRÁTICAS NA AULA DE LENGUA ESPAÑOLA SOB UMA PROPOSTA HÍBRIDA E MULTIMODAL | 76 |
| 6 ESTRATÉGIAS PARA UMA INTERAÇÃO HÍBRIDA E MULTIMODAL | 85 |
| 7 NOVOS CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA: ¿ES POSIBLE? | 94 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICES | 99 |
| APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 100 |
| APÊNDICE 02 - INTERAÇÃO NO FACEBOOK | 103 |

1 APRESENTAÇÃO: ¿QUIÉN SOY YO? ¿HASTA DÓNDE QUIERO IR?

Atuar em diferentes níveis de ensino da educação básica, em cursos livres, possuir formação em Letras (Português/Espanhol) e, conseqüentemente, especialização em Estudos da Linguagem fez com que, desde o primeiro momento, optasse por escrever uma proposta de pesquisa para o Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos direcionada ao ensino de línguas estrangeiras. A escolha do tema deu-se em virtude de que meu olhar atento apontava que, mesmo havendo um crescimento significativo na aprendizagem de línguas, há um certo descompasso entre as práticas docentes e as necessidades de aprendizagem discentes.

Nesse contexto, estou certa de que meu objeto de estudo emerge a partir de meus dilemas docentes, vividos tanto pelas implicações dos espaços de atuação, como pelo constante desafio de corresponder às expectativas dos perfis de estudantes que, no século XXI, precisam/querem aprender outro idioma de maneira rápida e eficaz. Assim, penso que a pesquisa contribui positivamente com a docência no ensino regular e não-regular, visto que é possível desenvolver algumas das estratégias que sugiro nessa pesquisa, além de adaptar outras, respeitando as limitações de cada espaço de atuação.

As teorias citadas e as teceduras teóricas estabelecidas nesta dissertação nasceram a partir dos diálogos provindos das leituras que constituem meu percurso acadêmico, que teve início na graduação em Letras, depois passou pela especialização em Estudos da Linguagem e seguiu para o Mestrado em Educação, as quais me motivaram a desenvolver uma proposta de intervenção híbrida e multimodal.

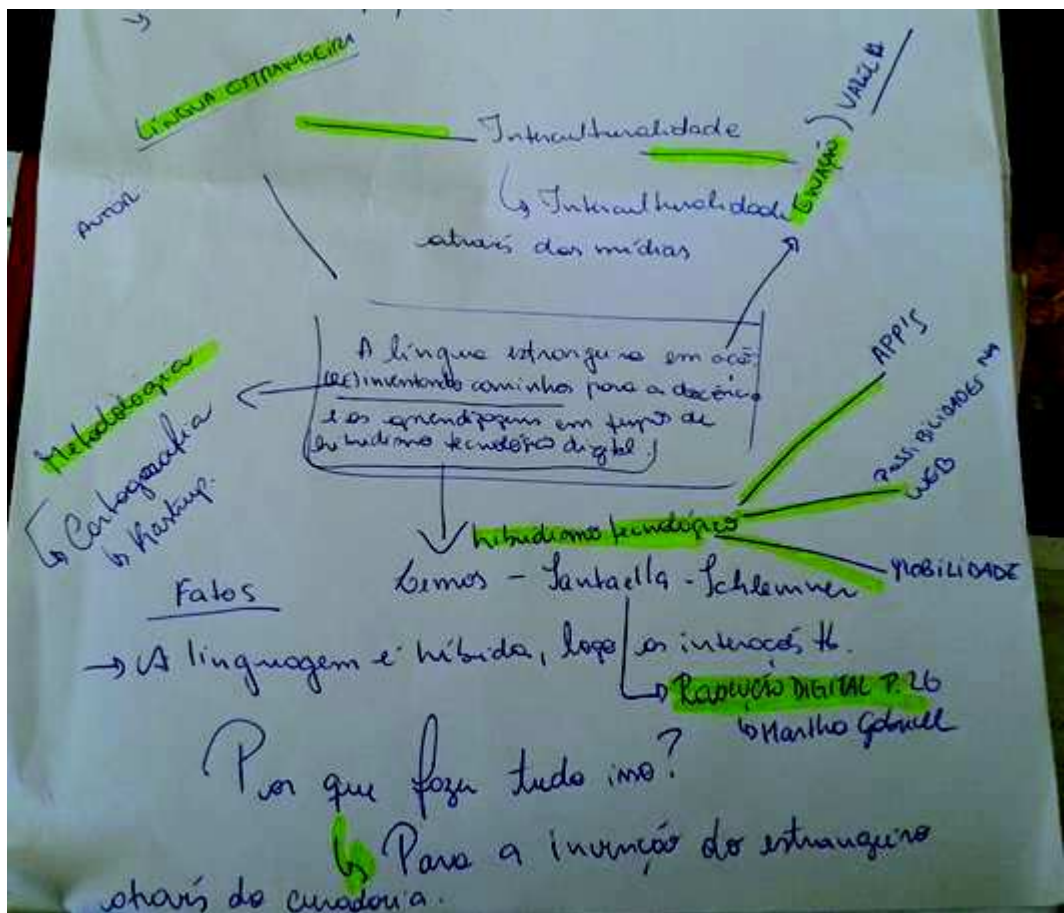
Motivei-me, também, com base nas discussões estabelecidas, dinâmicas vivenciadas no 1.º Seminário da linha de Pesquisa III¹, no Seminário de Educação

¹ Seminário curricular ofertado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob a orientação dos professores Dra. Eliane Schlemmer e Dr. Daniel de Queiroz Lopes. Linha de Pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologia.

Digital² e por muitas ideias trocadas (in)formalmente com os professores Daniel de Queiroz Lopes e Eliane Schlemmer (Unisinos), com colegas e amigos do Grupo de Pesquisa em Educação Digital da Universidade (GPe-du), mestrandos e doutorandos da linha de pesquisa III e amigos (não) educadores e/ou pesquisadores (não) muito próximos, (mas) tão motivados quanto eu.

O primeiro desenho desta pesquisa pode ser visto na figura a seguir, porém ressalto que foi preciso modificá-lo, em virtude de algumas decisões que ocorreram ao longo do percurso que hoje me traz até aqui.

Figura 1: primeiro desenho da proposta desta pesquisa.



Fonte: autora, 2015.

Cada capítulo está constituído pelo mapeamento de inquietações que me levaram a diferentes caminhos pelos quais percorri e ainda preciso percorrer. Para

² Seminário curricular ofertado da no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Schlemmer.

passar por cada um deles, utilizo as pistas que estão distribuídas ao longo da pesquisa. Uso a ideia de pistas, pois, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2012), as pistas servem para nos guiar na pesquisa, para que seja possível acompanhar o processo de intervenção do cartógrafo (pesquisador). Destaco que essa pesquisa é de cunho qualitativo e se baseia no método da cartografia proposto inicialmente por Deleuze e Guatarri (apud KASTRUP, 2007; 2008) o que possibilita que eu me insira na investigação como pesquisadora observadora e como docente observada.

Para tanto, esta dissertação está estruturada em sete partes. A primeira, esta, está composta pela minha apresentação pessoal, implicação com o problema de pesquisa, os motivos que me levaram a desenvolvê-la e seu objetivo. Sendo assim, optei em construir esse texto em uma narrativa em primeira pessoa, visto que a desenvolvo, fazendo uma crítica à minha experiência docente e propondo novos caminhos para a docência, não só com um olhar de pesquisadora, mas também como professora dos grupos que participaram desse estudo. Assim, faço uma análise dialógica das experiências vividas com as teorias estudadas ao longo do meu percurso como mestrande e das demais experiências acadêmicas.

O segundo capítulo, cujo objetivo é introduzir uma discussão acerca da comunicação híbrida para a aprendizagem de línguas estrangeiras, conta com o sincronismo de uma teoria do campo da comunicação (PARRY, 2012; BARTON, 2015; LEE, 2015; LEMOS, 2013) e dos estudos da linguagem (BAKTHIN, 2003). Ainda nessa perspectiva comunicativa, o terceiro capítulo aborda o conceito de língua estrangeira (LEFFA, 2013; BARTON; LEE, 2015) e é desmembrado em quatro subcapítulos que discorrem acerca da docência de língua estrangeira (LEFFA, 2012), interculturalidade (ALSINA, 1999) e cibercultura (SANTOS, 2014; LEMOS, 2012).

Conseqüentemente, o quarto capítulo aborda os conceitos de cognição enativa ou enação, conforme a teoria de Maturana e Varela (2011) e propõe uma relação dialógica com a teoria Bakthiniana (2003), abrindo o leque para pensarmos na enação, na produção de gêneros discursivos (BAKTHIN, 2003) e na produção de gêneros textuais (MASCUSCHI, 2010; ROJO, 2015), possibilitando a interação entre as teorias da educação, da psicologia e da linguística.

A quinta parte, intitulada *En acción: (re)inventando a docência em contextos comunicativos*, retoma os conceitos argumentados nos capítulos anteriores, e, conforme o título, coloca em ação as ideias, discorrendo acerca das possibilidades de estratégias docentes que podem ser desenvolvidas sob uma perspectiva híbrida e multimodal (SCHLEMMER, 2015). Conta as experiências realizadas em um curso livre de língua espanhola, a partir da narrativa da minha atenção, por meio do método cartográfico, enquanto pesquisadora, na experiência docente em língua espanhola (LE).

O sexto capítulo narra a trama e o desfecho dessa experiência cartográfica desenvolvida e quais foram os resultados obtidos, a partir do olhar da pesquisadora e dos relatos dos estudantes participantes dessa pesquisa empírica. Por fim, o último capítulo faz uma reflexão acerca da pesquisa desenvolvida e sugere a ampliação do estudo para outros idiomas e outras áreas. Destaco que, em todos capítulos, faço uso de palavras e expressões propositalmente em língua portuguesa e língua espanhola, a fim de que nós leitores possamos sempre encontrar algo, ao longo do texto, que nos remeta ao idioma espanhol, sem perdermos a essência da leitura de um texto científico em português.

1.1 O QUE ME INQUIETAVA: ¿QUÉ PASA?

Estou certa de que essa caminhada no mestrado foi um percurso curto, no qual, muitas vezes, estive de diferentes formas: conectada por meio de aplicativos em dispositivos móveis digitais a informações que me transformaram ou me frustraram; confusa em meio às leituras, apontamentos e provocações, a cada encontro presencial físico ou presencial virtual; calada e observando somente os compartilhamentos de informações e opiniões em redes sociais; entusiasmada a contribuir com novas descobertas que as leituras híbridas me proporcionavam; cercada de confusões mentais nos momentos de orientação.

Nessa mixagem e sincronismo de sentimentos, somados às leituras e discussões estabelecidas em meu percurso acadêmico, surgiu, então, o questionamento-chave a ser investigado: quais estratégias docentes poderiam ser

desenvolvidas para potencializar a aprendizagem de língua estrangeira, por meio de uma perspectiva inventiva, intercultural, multimodal e híbrida³, considerando as mudanças do cenário educacional contemporâneo? A partir disso, dei início à esquematização dos objetivos do estudo.

1.1.1 Pues... Qual o objetivo da pesquisa?

A partir do problema encontrado, juntamente do meu orientador, decidimos cartografar a estratégia docente para aprendizagem da língua estrangeira, em um curso livre, a partir de uma perspectiva inventiva, intercultural, multimodal e híbrida, no sentido de contrapor as práticas convencionais desse cenário⁴. A investigação buscou também:

- propor estratégias docentes utilizando diferentes gêneros discursivos;
- investigar e avaliar as mudanças de significado em relação ao aprendizado de língua estrangeira, a partir da experiência intercultural em contextos híbridos;
- desenvolver propostas pedagógicas baseadas na ideia de curadoria, considerando os diferentes gêneros discursivos híbridos e multimodais;
- analisar se há progressão no aprendizado de uma língua estrangeira quando estudantes de um idioma são convidados a conhecer, a partir de uma prática inventiva e multimodal, a cultura dos países que possuem a língua estudada como idioma oficial, em seus distintos contextos.

Dessa forma, para dar início efetivamente às discussões teóricas e para que haja um aprofundamento na compreensão do motivo que me levou a unir os temas línguas estrangeiras, comunicação e educação, faço uma breve introdução acerca das possibilidades de comunicação no próximo capítulo.

³ Os conceitos de interculturalidade, multimodalidade, hibridismo e inventividade, dentro do contexto desta pesquisa, serão discutidos no capítulo 3.

⁴As práticas comuns desse cenário serão explicadas no capítulo 3.4.

2 PERCORRENDO AS TEORIAS: UMA INTRODUÇÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES DA COMUNICAÇÃO DO SÉCULO XXI

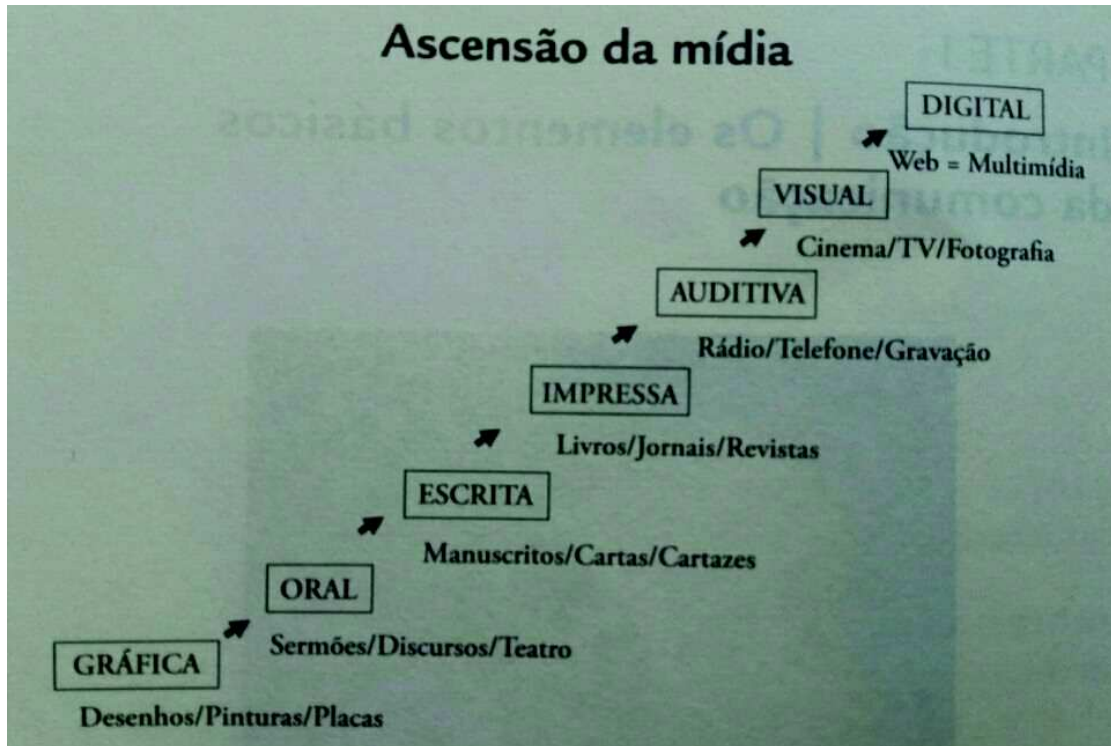
Quando pensamos em uma pesquisa acerca das possibilidades de práticas pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras, automaticamente, associamos à ideia de necessidade de mudanças nesse cenário.

Há muitos tipos de agrupamentos de pessoas importantes para a conservação da língua, para moldar práticas linguísticas e para a mudança linguística. As pessoas usam a linguagem para interagir umas com as outras, provocando o desenvolvimento de formas específicas de linguagem [...]. (BARTON; LEE, 2015, p.50).

Isso ocorre em virtude da primordialidade que se tem de se comunicar cada vez mais em diferentes culturas e, conseqüentemente, com distintos idiomas e/ou aprimorar aqueles que já se tem algum conhecimento linguístico comunicativo. Contudo, em virtude da ascensão das mídias, ao longo dos anos, é perceptível que existem mudanças nas formas de comunicar-se, o que reflete diretamente ao âmbito dos recursos para aprendizagem e/ou aprimoramento de outras línguas. Além disso, “teorias linguísticas populares sobre a linguagem em novas mídias são frequentemente representadas nos meios de comunicação de massa, conforme Thurlow (2007).” (BARTON; LEE, 2015, p.18).

Não há uma mudança brusca nos tipos de recursos utilizados, mas sim um aprimoramento, de acordo com a exemplificação a seguir.

Figura 2: representação da ascensão da mídia



Fonte: PARRY, 2012

Assim, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida no campo da educação, busquei subsídio na teoria da comunicação e da linguística, pois acredito que não há como falar em ensino de línguas, sem pensar em estratégias comunicativas multimodais e, não há comunicação sem abordagem linguística, visto que "humanos usam a linguagem que consiste num conjunto de regras que permitem às pessoas compreender corretamente umas às outras" (PARRY, 2012, p.10), independentemente do idioma que estejam utilizando. A linguagem, então, "é feita e refeita nas relações entre as pessoas." (BARTON; LEE, 2015, p.50).

A linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças. Muitos estudos da linguagem se basearam num conjunto de conceitos bastante estáveis, que parecem agora um tanto quanto forçados, à medida que a vida das pessoas entra *online*. (BARTON; LEE, 2015, p.13).

Parry (2012) acrescenta,

a linguagem possui tanto uma função de interação, a fim de auxiliar os humanos na organização de tarefas conjuntas ("Vamos todos empurrar esta rocha do mesmo lado, ao mesmo tempo"), quanto uma função transacional, no sentido de transmitir conhecimento aos demais membros do grupo e às gerações subsequentes. (PARRY, 2012, p.11).

Nesse sentido, a partir da figura 2, percebemos que a comunicação sempre existiu, o que vem mudando são as formas de comunicar-se, principalmente por influências e facilidades resultantes das tecnologias digitais (TDs). Parry (2012) explica que a tecnologia digital nos possibilita receber informações e entretenimento de maneira instantânea, em qualquer tempo e lugar. Hoje, "todas as formas de conteúdo – sons, imagens, texto e vídeo – são criadas, editadas, armazenadas, distribuídas e consumidas sob a forma de conteúdo digital." (PARRY, 2012, p.12).

As mídias, no século XX, possibilitaram que estejamos sempre em contato com essa linguagem, pois

[...] combinam imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita *online*. Novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo. A imagem não está substituindo a linguagem; mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto. (BARTON; LEE, 2015, p.33).

Essas novas relações de linguagem convergem às relações comunicativas. Kress (2003) identifica quatro processos de mudanças simultâneas que a mídia causa no âmbito comunicativo:

Mudanças nas relações de poder social, que vêm de abolir hierarquias existentes e estabelecidas e reconstruir novas; mudanças na estrutura econômica, com a escrita assumindo diferentes papéis numa economia em que a informação é cada vez mais importante; mudanças comunicacionais, nas quais o modo dominante foi deslocado da escrita para a imagem, alterando a lógica de nossas práticas comunicativas; e mudanças nas virtualidades tecnológicas, deslocando a mídia da página para a tela (como em SNYDER, 1998). (BARTON; LEE, 2015, p.13).

Podemos associar essa progressão da mídia às possibilidades de comunicação em língua estrangeira (L2), visto que Alda e Leffa (2014, p. 78) explicam que

a aprendizagem de línguas, que, tradicionalmente se caracteriza por ter usado tecnologias disponíveis, em cada época de sua história –

desde as mais tradicionais, como o quadro negro, o giz, até as mais avançadas, como dispositivos digitais de áudio e vídeo - , incorpora assim mais uma tecnologia com possibilidade de facilitar a comunicação e a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, Barton e Lee (2015) asseguram que “[...] as novas mídias oferecem novas possibilidades de interação multilíngue”. (BARTON; LEE, 2015, p. 85). Os autores acrescentam que, na web, qualquer pessoa (incluindo as pessoas que se veem como monolíngues) pode experimentar ou fazer coisas com diferentes línguas. “Agora trata-se de saber como as pessoas agem de forma diferente ao aproveitar as novas possibilidades oferecidas pelas diferentes línguas na web.” (BARTON; LEE, 2015, p.85).

O que devemos cuidar, contudo, é que esse acesso às mídias e às informações que elas proporcionam pode, muitas vezes, causar uma angústia no contexto de ensino e aprendizagem: angústia de não saber o que é ou não relevante a esse processo. Para tanto, Dimenstein destaca: “excesso de informação não significa apenas excesso de conhecimento; significa também excesso de confusão [...], a informação não pode estar desprovida do contexto, caso contrário não gera conhecimento.” (DIMENSTEIN, 2015, p. 11).

O autor (2015, p.35) afirma que “Hoje, tudo é comunicante. E o que podemos destacar como uma das coisas mais importantes do mundo atual é a queda da intermediação da informação.” Assim, nos comunicamos de diferentes modos a todo instante. Dimenstein complementa sua ideia, afirmando que, no século XXI, o que não nos falta são opções para estabelecermos comunicação com o outro, tanto utilizando nossa língua materna, como a língua estrangeira, principalmente pelas possibilidades de interação online geradas pelas mídias.

Novas mídias *online* têm gerado muito interesse multidisciplinar nos últimos anos, da ciência da informação aos estudos de mídias, psicologia e sociologia. [...] Esses *corpora*⁵ introduziram novos métodos de pesquisa e, ao mesmo tempo, se reapropriaram de teorias e conceitos tradicionais em resposta às mudanças nas virtualidades das novas mídias. (BARTON; LEE, 2015, p.15).

⁵ Grifo dos autores.

Ainda no contexto de comunicação em outro idioma, conforme publicações diárias nas mídias sociais, a língua inglesa segue liderando o ranking das línguas mais utilizadas no mundo, seguindo o mandarim em segundo lugar e na sequência o espanhol. No Brasil, há uma busca crescente, nos últimos cinco anos, pela aprendizagem de língua inglesa. Número que possivelmente resulta de uma influência cultural dos Estados Unidos e pela necessidade em atividades acadêmicas ou profissionais.

Embora o inglês possa continuar sendo a língua comum para a comunicação intercultural, os últimos anos testemunharam mudanças rápidas na distribuição *online* do inglês e de outras línguas. Daniel Dor (2004, p. 99) assegura que, com a mudança das relações econômicas entre as nações, “a internet vai ser predominantemente um ambiente de língua não inglesa”.

Barton e Lee (2015) contam que, em 2012, o conteúdo em inglês na web caiu de 80% em 1998 para 55% por cento, conforme consulta da pesquisa (W3techs.com, 2012). E, de acordo com a Internet World Stats (2010), cerca de 73% dos usuários de internet no mundo não têm o inglês como língua materna, proporção que continua a crescer. A pesquisa também mostra que, entre as demais línguas, chinês e espanhol são as duas línguas de usuários mais populares na internet.

Embora a metodologia adotada por tais pesquisas de opinião pública seja questionável, pois só conta uma língua por usuário, um número crescente de estudos acadêmicos, também surge para corroborar a presença de várias línguas *online* e usuários multilíngues na internet. “Uma série de estudos centra-se na coexistência do inglês e outras línguas e no modo como os internautas escrevem, com frequência, em línguas normalmente restritas a contextos falados”. (BARTON; LEE, 2015, p.64).

Contudo, apesar da pesquisa, estudantes relatam e passam anos estudando línguas estrangeiras e não conseguem tornar-se fluentes no idioma estudado. Nesse sentido, surge a necessidade de buscar estratégias para contribuir com o ensino de línguas estrangeiras, de forma que se aproxime de situações reais aos aprendizes. Para tanto, acredito que unindo as diferentes possibilidades de interação comunicativa que a mídia proporciona com o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, considerando os contextos online e off-line, haverá não somente maior envolvimento

dos estudantes, mas também estratégias docentes que potencializarão o conhecimento de cada pessoa que está disposta a aprender outro idioma.

2.1 COMUNICANDO-SE EM ESPANHOL: ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ?

No campo do ensino de línguas estrangeiras (L2), tanto na educação regular como na não regular, há lacunas que nos remetem a repensar estratégias de ensino e de aprendizagem, que engajem os estudantes no processo de construção de conhecimento. Sinto que o quadro se agrava ainda mais quando se refere ao estudo de língua espanhola, visto que, por estarmos situados em um país que faz fronteira com países em que esse é o idioma oficial, muitas pessoas acreditam que “*hablan muy bien*”⁶ e não investem na aprendizagem formal desse idioma.

É nesse contexto que o Portunhol ganha destaque no Sul do Brasil, motivo pelo qual “brinco” com os dois idiomas, português/espanhol, neste texto. Assim, percebo que brasileiros vão se comunicando nessa forma que, constantemente, vem sendo aceita pela sociedade. Fator que, possivelmente, resulta na baixa procura pelos cursos de língua espanhola e, conseqüentemente, professores da área precisam trabalhar em vários lugares ao mesmo tempo, para manterem-se financeiramente. Há, inclusive, um movimento que prevê a regularização do portunhol como idioma.

Figura 3: acesso à matéria acerca da possível regularização do portunhol.



Fonte: autora, 2015.

⁶ Falam muito bem.

Essa desvalorização e a baixa procura pela comunicação em espanhol, a meu ver, talvez ocorra pela massificação dos estadunidenses, além das influências culturais e econômicas dos Estados Unidos na cultura brasileira, que acarretam em um fator relevante: é como se somente a língua inglesa importasse. Consequentemente, os cursos livres de língua inglesa lideram o número de grupos matriculados. E a história do português?! Segue *adelante*.

Em contrapartida, a mídia nos assegura, por meio de diferentes matérias e reportagens⁷ (acesso direto às publicações, utilizando os Qrcodes a seguir) publicadas na web, a crescente necessidade das pessoas aprenderem língua espanhola, visto que é um idioma de fortes influências econômicas sociais para um país que compõe Mercosul. No entanto, as informações dos meios de comunicação referentes ao aumento da demanda de termos pessoas que dominem o idioma, para diferentes situações, não condizem com o número de estudantes que procuram os cursos, conforme relato que tenho testemunhado ao longo do meu percurso profissional e acadêmico, por parte de gestores.

Situação que não condiz com as atuais instituições educacionais no país. No Brasil, desde 2005, a Lei n.º 11.161/2005 estabeleceu a inclusão da língua espanhola no Ensino Médio, concedendo aos estados um prazo de cinco anos para conclusão do processo de implantação da oferta. Lei decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2005. Consequentemente, instituições privadas – que até então tinham somente língua inglesa em sua grade curricular – também passaram a implementar a língua dos nossos *hermanos*. Nesse sentido, a LDB prevê que:

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

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

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.⁸

⁷ MANHATTAN Village. Disponível em: <<http://www.manhattanvillage.com.br/importancia-de-aprender-espanhol.php>>. Acesso em: 12 set 2015. ; UNIVERSIA Brasil. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/06/23/1127166/aprender-espanhol.html>>. Acesso em: 21 set 2015.

⁸ Destaque da pesquisadora.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada. (BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996).

Considerando o contexto da educação básica, a partir da lei destacada, sabemos que é obrigatório o ensino de duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, no sistema educacional do Brasil e que, segundo os PCN`s, no âmbito da LDB, “as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”. (BRASIL, 2000, p. 24). Além disso, considerando o artigo 26, mencionado anteriormente da LDB, e sua inserção a uma grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – as Línguas Estrangeiras Modernas são trabalhadas na educação básica, pois objetivam “ser veículo fundamental na comunicação do homem” (BRASIL, 2000, p. 26).

A partir dessa lei, acreditava-se que a procura pelo aprimoramento do idioma aumentaria. Porém, na educação básica, percebo que a língua espanhola não é vista com a mesma seriedade e importância das demais disciplinas, mesmo que a carga horária e a obrigatoriedade nos diferentes níveis de ensino estejam aumentando gradativamente. Além disso, na área comercial a demanda pela comunicação em língua espanhola cresce consideravelmente.

Contudo, presumo que são poucas as pessoas que se motivam a buscar um curso do idioma para obter um nível de conversação correspondente às necessidades laborais. Constantemente, encontro pessoas que só buscam recursos e apoio à sua comunicação em extrema necessidade e urgência, visto que, justificam esse desinteresse em matricular-se em um curso por aprenderem a língua por meio da interação que se estabelece em viagens e outras situações reais de comunicação, com falantes nativos do idioma. Fatos cartografados em minha docência.

Nesse contexto, o ensino de LE no Brasil nos mostra hoje que o perfil de alunos que vão em busca de cursos livres específicos de língua espanhola, de acordo com uma análise dos questionários aplicados são aqueles que se encontram em alguma das situações a seguir:

- a) a empresa em que trabalha determina que o funcionário faça o curso que será pago pela mesma;
- b) tem a intenção de morar em algum país onde o espanhol é o idioma oficial;
- c) possui algum membro da família que é falante nativo do idioma;
- d) em virtude das situações vividas no trabalho, decide por conta própria buscar aprimoramento;
- e) acha o idioma bonito quando está em contato com: músicas, filmes, séries televisivas, entre outros.

A pesar disso, o que o docente de língua espanhola geralmente vivencia, tanto na escola regular brasileira como nos cursos livres, é estar na posição de “desvantagem”, principalmente à língua inglesa, pois, o que sinto enquanto docente é que não há investimento nas propostas de ensino e aprendizagem do idioma, fato que faz com que os alunos acabem desistindo do curso “no meio do percurso”. Essa opinião aparece constantemente em virtude das conversas que estabeleço com outros professores que atuam em diferentes Estados do Brasil, em interações que ocorrem em cursos de formação e atualização de professores de língua espanhola.

Nessa conjuntura, surgem alguns questionamentos pessoais. Não se tratam da delimitação do problema central dessa pesquisa, mas interrogações e hipóteses que foram se consolidando a partir de minhas experiências vivenciadas, por exemplo, por que a maioria dos alunos evade o curso de língua espanhola e/ou desistem nos primeiros níveis? Seria porque a língua espanhola é mais difícil do que parece ser. Ou seria porque os materiais utilizados para a aprendizagem do idioma não condizem com as expectativas dos estudantes.

Talvez as metodologias adotadas pelos cursos se mostrem bastantes semelhantes às metodologias convencionais adotadas no ensino de língua portuguesa, na educação básica. Ou, ainda: seria porque dá-se muita ênfase ao estudo de aspectos gramaticais e pouco à competência comunicativa, de forma que o estudante interaja com estrangeiros?

Foi assim que surgiu a ideia de pensar em diferentes caminhos que pudessem me levar a estratégias significativas que resultassem em um ensino e aprendizagem de excelência. Que, de fato, os estudantes terminassem o semestre satisfeitos com seu processo de aprendizagem e eu satisfeita com minhas atribuições enquanto professora que sai da zona de conforto e do convencional.

Um dos caminhos apontados tratava-se de uma ideia que não tinha como aspecto central o incentivo à aprendizagem da gramática como tópico isolado, mas da língua estrangeira como modo de se apropriar de outra cultura e que estudantes pudessem estar se comunicando diariamente no idioma estudado, mesmo sem ter contato direto fisicamente com falantes nativos. Dessa forma, todos os envolvidos estariam sempre construindo seu conhecimento no idioma e percebendo sua significância. Assim, possivelmente, passariam a pensar na comunicação com o outro, percebendo e entendendo as semelhanças e diferenças da língua estrangeira (L2) estudada em relação à língua materna (L1), a partir do estudo e compreensão de outras culturas e de sua própria história.

Eram muitas as pistas que me apontavam para desenvolver essa pesquisa nessa instituição de ensino que escolhi como campo empírico. Nela, tenho olhar e percepções que vêm sendo construídas há mais de cinco anos, não só como docente, mas também como estudante. Fato que também me proporciona uma proximidade com os estudantes, a fim de poder entender alguns fatores que resultam nesse quadro descrito anteriormente e, conseqüentemente, ter vontade de pensar em estratégias que os instigassem a não desistência de cursar o idioma.

Referente à proposta pedagógica, é importante ressaltar que o instituto em que a pesquisa foi desenvolvida adota para todos os cursos de idiomas um material didático oriundo de editoras renomeadas no Marco Comum Europeu.⁹ Assim, a pesquisa foi desenvolvida sob uma metodologia cartográfica, no sentido de acompanhar as ações docente e discente, diante de propostas de aprendizagem da língua estrangeira, fundamentadas nos conceitos de cognição enativa (Varela;

⁹O Marco Comum Europeu é uma ferramenta para medir os conhecimentos de um idioma da maneira mais objetiva possível, de forma que os diferentes credenciamentos linguísticos sejam similares. Para isso se estabelecem três níveis que se dividem, por sua vez, em sub-níveis para se chegar a uma escala mais precisa, com um total de seis níveis: A1 Usuário básico; A2 Usuário básico; B1 Usuário independente; B2 Usuário independente; C1 Usuário competente; C2 Usuário competente.

Thompson; Rosh, 1993), de interculturalidade (Alsina, 1999; Carabelli, 2012) e em metodologias que considerem estratégias híbridas e multimodais.

Ao longo dos anos se tem defendido a ideia de que as práticas interculturais contribuem para com a aprendizagem de L2 para além de aspectos léxicos e gramaticais. Diante dessa assertiva, fui em busca de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas a respeito desse tema, tendo como fonte o portal da CAPES (Banco de Teses e Dissertações), Scielo, Google Acadêmico, entre outros. A busca por pesquisas de referência foi realizada com os seguintes descritores: aprendizagem de língua estrangeira em contextos híbridos; língua estrangeira e ensino multimodal; interculturalidade no ensino de línguas; comunicação intercultural; curadoria na educação.

Dessa forma, o percurso teórico foi se constituindo a cada leitura que me identificava ou que encontrava semelhança às problemáticas e possíveis auxílios às práticas vivenciadas cotidianamente em sala de aula como docente. Para tanto, surgiu a necessidade de reorientar algumas práticas sob uma perspectiva inventiva, conforme minha narrativa no quarto capítulo. Mas antes, contextualizo a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, destacando a língua espanhola no próximo capítulo.

3 A LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMUNICAR-SE É FALAR... *HABLAR OTROS* ***IDIOMAS***

“O conhecimento de uma língua estrangeira, na atualidade, é uma questão de sobrevivência e de inclusão.” (LEFFA, 2013, p.198).

As palavras de Leffa (2013), reiteram o que venho dizendo desde minha apresentação nesta pesquisa: comunicar-se em outro idioma, hoje, é que questão de necessidade. Se queremos estabelecer relações interpessoais com outros povos, é preciso olhar para a cultura do outro e comunicar-se em seu idioma.

Porém, existem diferentes formas para apropriar-se de uma nova língua que estão relacionadas ao perfil e às expectativas de cada pessoa. Para que seja possível compreender os diferentes perfis de estudantes, Leffa (2013) explica que o ensino de línguas pode ser dividido em três tempos: passado, presente e futuro. Dessa forma, ainda neste capítulo, utilizarei brevemente as explicações do pesquisador para que possamos compreender melhor essa separação que resultará em uma abordagem que dialoga diretamente com todos os tópicos desta dissertação: os recursos híbridos e multimodais para aprender um idioma e a relação dialógica existente entre o (con)viver e o aprender.

Considerando que os estudantes não são iguais e, conseqüentemente, aprendem de uma forma diferente, é preciso considerar que, quando uma pessoa estuda e fala uma língua estrangeira, realiza uma imersão em sua cultura, se torna plurilíngue e desenvolve habilidades interculturais. Aprender um idioma é descobrir outros, conhecer sua maneira de viver, de pensar e expressar-se.

Em uma aula, encontramos estudantes que preferem aprender por meio de um estudo baseado na aprendizagem e aplicação de regras gramaticais. São estudantes que costumam fazer muitos exercícios mecânicos para aplicar as regras, preocupam-se muito em estudar as estruturas e vocabulário. São pessoas que aprendem a língua com o objetivo de adquirir uma boa competência linguística, por isso preocupam-se tanto com a gramática.

Contudo, existem também aqueles que preferem aprender por meio da tradução. Seu interesse concentra-se na comparação entre sua língua materna e o idioma que está estudando. O estudo da gramática avançada ajuda a promover e melhorar sua aprendizagem. Para estes estudantes, o dicionário, por exemplo, é uma estratégia imprescindível.

Mas há também os que colocam a comunicação em primeiro lugar. O interesse dessas pessoas está em entender estruturas que servem para comunicar-se, mas que ao mesmo tempo possam aprender o sistema da língua. Buscam adquirir conhecimentos suficientes para comunicar-se de maneira competente com falantes nativos.

As práticas cooperativas ganham espaço com aquelas pessoas que disfrutam das atividades em grupos. Preferem a interação, as relações afetivas, e a colaboração nas tarefas. Gostam e querem aprender com seus colegas, o que resulta em um trabalho cooperativo, construindo seu conhecimento. Em contrapartida, existem aqueles estudantes que preferem técnicas de memorização, pois costumam sintetizar os temas trabalhados de maneira organizada e fazem resumos. Utilizam técnicas também de associação de imagens a palavras, a fim de memorizar o que foi trabalhado. Leffa (2012) explica que “[...] os períodos iniciais da aprendizagem de línguas não são medidos em décadas ou séculos, mas em milênios: temos assim dois milênios para o pré-método e mais dois milênios para o método da tradução.” (LEFFA, 2012, p. 395). O pesquisador (2013) acrescenta:

Difícilmente qualquer outra área da educação terá criado tantos métodos de ensino como a área de línguas: historicamente temos dezenas, se não centenas de diferentes propostas de como a L2 deve ser ensinada, fruto provável da insatisfação gerada pelos diferentes métodos.(LEFFA, 2013, p.393).

Leffa (2013) diz que, historicamente tem-se um período que poderia ser chamado de pré-método, caracterizado pela ausência de qualquer método de ensino, que teve início com os sumérios por volta de 2.500 a.C, conforme Titone (1968). O professor pesquisador complementa: naquela época, “a aprendizagem da língua acontecia pelo contato direto com falantes nativos.” (LEFFA, 2012, p. 393). Nesse sentido, no período do pré-método, “o ensino era algo desconhecido”; “havia apenas aprendizagem”; “uma aprendizagem sem um método que a sistematizasse”. (LEFFA,

2012, p. 393). Após a referida época, surgiram alguns métodos de ensino da língua, conforme exemplificação a seguir:

Quadro 1: alguns métodos de ensino de línguas

| Amostra de alguns métodos de ensino de línguas |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969) • Método Direto (DILLER, 1978) • Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966) • Silent Way (GATTEGNO, 1972) • Suggestopedia (LOZANOV, 1982) • Community Language Learning (CURRAN, 1976) • Total Physical Response (ASHERS, 1982) • Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978) |

Fonte: LEFFA, 2012.

Leffa (2012) esclarece que houve necessidade de se ter método quando criaram as escolas, na época do império romano. Tal acontecimento se intensificou na Idade Média, quando o latim se tornou uma língua internacional, usada nas escolas, na igreja e nas universidades; “para ensiná-la, usou-se com exclusividade quase absoluta, o método tradução.” (LEFFA, 2012, p. 394).

Em relação à tradução, o Quadro 2, a seguir, resume as características do Método da Tradução, visto que “[...] a prática consistia basicamente em exercícios de tradução e versão, mas perguntas de compreensão e interpretação dos textos selecionados também eram usadas; a avaliação era feita por meio de provas escritas.”(LEFFA, 2012, p. 394). O autor complementa [...] daí também o uso da expressão “método indireto” como sinônimo de “método de tradução”. (LEFFA, 2012, p.395).

Quadro 2: Características do Método da Tradução

| Características do Método da Tradução |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Memorização do léxico • Ensino de regras sintáticas • Dedução • Tradução de textos para a língua L1 • Versão de textos para a L2 • Ênfase na língua escrita • Ênfase na literatura da L2 |

Fonte: LEFFA, 2012.

Ao contrário do Método da Tradução, que sempre teve muitos detratores, o Método Direto caracteriza-se pelo grande número de defensores, incluindo nomes reconhecidos como Harold Palmer.

[...]. na virada do séc. 19 para o séc. 20, este foi oficializado em vários países da Europa, tornando seu uso obrigatório nas escolas públicas. Na segunda metade do séc. 19, ele deu origem ao Método Audio-lingual nos Estados Unidos, depois divulgado para o resto do mundo [...]. (LEFFA, 2012, p.397).

Depois do Método da Tradução e do Método Direto, o maior impacto no ensino de línguas veio do que se convencionou a chamar de Abordagem Comunicativa, no final da década de 1970. Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, “visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto.” (LEFFA, 2012, p.397).

A evolução que se observa do Método da Tradução para o Método Direto e então para a Abordagem Comunicativa “passa de uma ênfase no código para uma ênfase no significado até chegar a uma ênfase na ação: falar é fazer.” (LEFFA, 2012, p.397).

Assim, é perceptível que os métodos e as estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras sempre foram se modificando a partir das transformações e necessidades da sociedade e dos contextos educacionais. Nenhum foi abolido, mas sim adaptado às mudanças da sociedade contemporânea. Nesse sentido, dou

sequência à discussão teórica, porém, concentrando-me na docência de língua espanhola.

3.1 A DOCÊNCIA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ¿POR QUÉ ENSEÑAR ESPAÑOL EN BRASIL?

O cenário que encontramos hoje no ensino de língua espanhola, em diferentes contextos, infelizmente, conta com práticas pedagógicas conservadoras e convencionais. De acordo com Behrens (1999, p. 385), “na educação, o que se tem observado é um descompasso com o avanço paradigmático que a sociedade vem desenvolvendo.” Mesmo existindo inúmeros recursos tecnológicos digitais, os materiais de língua espanhola adotados aos cursos livres ainda se mostram um tanto resistentes às novas metodologias que contam com recursos digitais, considerando os avanços tecnológicos.

Figura 6: código de acesso ao endereço eletrônico do Instituto Cervantes



Fonte: autora, 2015.

Figura 7: código de acesso ao endereço eletrônico de acesso à RAE.



Fonte: autora, 2015.

É possível perceber por meio das imagens que os materiais didáticos dão ênfase à aprendizagem de elementos léxicos e gramaticais. São muitas tabelas de conjugação de verbos no idioma, ou de exercícios em que os estudantes precisam preencher lacunas, conjugando tempos e modos verbais.

Os estudantes, quando expostos a atividades que precisam se expressar por meio da escrita ou da oralidade, no idioma estudado possuem grandes dificuldades, pois não foram preparados para isso, mas sim somente para “ações mecânicas” (BEHRENS, 1999, p.384), mostrando-se inseridos em um ensino assentado no escute, leia, decore e repita.

O *boom* do espanhol no Brasil ocorreu devido a dois fatores:

[...] um indireto, como foi a grande eclosão do latino nos Estados Unidos, graças à massiva emigração hispânica, principalmente porto-riquenha, cubana e mexicana, e as indústrias culturais que aproveitaram essa conjuntura para promover e divulgar produtos como a música ou o cinema espanhol e hispano-americano. Por outro lado, e de forma direta, a consolidação do Mercado do Sul americano, o MERCOSUL, pôs em xeque as grandes economias inversoras no país, pois o fortalecimento das relações político-econômicas dos países da América do Sul (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil) supunha uma nova reestruturação das inversões internacionais. (MORENO, 2012, p.08).

Vivemos em uma era em que se fala muito em globalização, projetos de internacionalização, comunicação com o estrangeiro. Enfim, é necessário que o ser humano se comunique com o mundo. Um mundo repleto de peculiaridades e

diversidade cultural. A partir dessa necessidade, nunca estiveram tão em evidência discussões acerca de propostas de ensino de línguas estrangeiras e da necessidade de estudá-las. Fato ilustrado não só nas propagandas de cursos livres de idiomas que a mídia nos apresenta, mas também nas reformulações dos currículos da educação básica, nas escolas brasileiras.

Pede-se e exige-se muito que os professores desenvolvam aulas criativas, contextualizadas às vivências cotidianas e façam com que seus alunos utilizem o idioma aprendido para comunicar-se em situações mais próximas possíveis de suas necessidades. Porém, a opção por manter um material didático homogêneo como forma de manter uma padronização dos cursos livres, para desenvolver as aulas, permanece. O que, muitas vezes, faz com que o professor precise seguir um cronograma rígido que estabelece dias de aulas e de avaliações formais (provas) durante todo o semestre.

Falando especificamente do curso de língua espanhola onde a pesquisa foi aplicada, os professores estão ainda mais presos às atividades do material didático, pois o de língua espanhola é muito extenso e apresenta muitas atividades focadas em aspectos gramaticais e em informações culturais das diferentes regiões espanholas, descontextualizadas à realidade dos estudantes. Fato que, a meu ver, não “enchem os olhos” de muitos alunos, pois regularmente questionam: “-Por que falam só da Espanha?”. Penso que tal fato ocorre em virtude de que a editora que elabora o material é da Espanha. No entanto, esses fatores agravam ainda mais a situação do curso pois os alunos se sentem cansados de estarem sempre falando da cultura espanhola – visto que não se vêm inseridos na mesma, e se sentem assustados com ‘tanta gramática’ para estudar.

Nesse contexto, questiono: por que não há destaque às abordagens interculturais? Por que se cria a ideia de que o único espanhol correto é o da Espanha, se vivemos “ao lado” de uruguaios e argentinos? Como seria possível configurar um espaço de convivência híbrido e multimodal para a aprendizagem de língua espanhola?

As indagações nos remetem à reflexão de que trabalhar com o ensino de língua estrangeira ou, no caso dos alunos, estudá-la, não compreende somente conhecer a

utilização adequada da estrutura gramatical e do uso de elementos léxicos coerentemente às diversas situações de comunicação. Uma pessoa pode passar muitos anos aprendendo um idioma, mas somente se apropriará do mesmo, no momento em que estiver em contato com aspectos socioculturais da segunda língua.

Ou seja, um brasileiro pode ser capaz de produzir um enunciado totalmente correto desde o ponto de vista gramatical, léxico e funcional, mas que poderá resultar inadequado por falta de inserção na enculturação da segunda língua, “a língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392). Assim, penso que cabe ao professor inserir o aluno a uma prática social, na qual terá que utilizar a língua, comunicando-se com outras culturas, para tanto, é necessário explorar as possibilidades de interação com o idioma que as mídias oferecem, de forma que os estudantes estejam sempre em contato com a língua estudada e vejam sentido no seu uso.

3.2 APRENDER UM IDIOMA *ES CONOCER OTRAS CULTURAS*

São vários os motivos que temos para considerar fundamental o conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras como um fator de enriquecimento pessoal e profissional do sujeito. O conhecimento de línguas se mostra como um instrumento que permite o desenvolvimento de atitudes entre os povos e a compreensão mútua, e que possibilitem a compreensão e o respeito para com outras culturas.

Mas como conhecer a cultura do outro e refleti-la, se, muitas vezes, professores são obrigados a trabalhar com um material imposto, que, na maioria das vezes, aborda somente aspectos culturais do país de origem da editora? Por que, no caso de língua espanhola, nos materiais direcionados a estudantes brasileiros não há uma abordagem que abranja os países da América Latina?

Para Carabelli (2012), o ensino de uma língua estrangeira vem acompanhado do ensino de uma ou de várias culturas, pois a forma em que se utiliza a língua implica no peso simbólico cultural proveniente do contexto conjuntural que esteja sendo abordado no momento da análise ou uso de determinada forma da língua.

Para proporcionarmos uma aprendizagem relevante, em idiomas distintos do nativo, no papel de docente, entendo que um dos caminhos seja promover uma proposta de trabalho cooperativo no âmbito educacional não-formal, sob uma perspectiva intercultural. Não se trata de incentivar o consumo e a apologia ao modo de vida estrangeiro, mas sim instigar e desafiar os estudantes a compreenderem muito mais que a estrutura linguística do idioma estudado, fazendo com que os mesmos percebam a necessidade de se comunicar com o mundo através de outro idioma. É necessário criar condições para que, no contraste cultural, seja possível aprender para além do que a simples memorização das palavras é capaz de promover em termos cognitivos.

De acordo com Corbet (2008) há uma crescente demanda para que professores combinem as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar) a um conjunto de habilidades e competências interculturais. No entanto, Kramsh (1993) afirma que a aprendizagem da cultura na área de LE não deve ser vista como uma quinta habilidade, mas sim como algo que precisa estar incluído nas aulas de LE. Durante anos, o ensino de línguas estrangeiras tanto nas escolas brasileiras quanto nos cursos de idiomas era visto como um “plus” ao currículo. Hoje, a realidade é que dominar uma ou mais línguas estrangeiras é uma necessidade.

Fato que os próprios aspectos econômicos evidenciam. Empresas aumentam a necessidade de contarem com profissionais que se comuniquem em outros idiomas. No Brasil, quem almeja trabalhar em uma multinacional, por exemplo, se não possuir conhecimento de um nível B1¹⁰ no idioma requisitado pela vaga, não obtém o emprego. No entanto, com o tempo, esse quadro vem modificando-se e, pouco a pouco, se torna uma disciplina tão importante quanto às demais da área das Ciências da Linguagem.

As discussões acerca da importância de aprender mais de uma língua estrangeira perduram há anos, assim como o descontentamento com as práticas ou com a carga horária estabelecida pelo sistema educacional. O que pouco se discute é se o sujeito só passará a aprender a outra língua se estiver inserido em um país

¹⁰ Quando atinge esse nível, conforme a escala prevista no Marco Comum Europeu de línguas, o estudante é capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

onde este idioma é a língua oficial, ou se há possibilidades de aprendê-lo através de um processo de enculturação no espaço em que este estuda.

É imprescindível entender que, em um mundo globalizado, não se aprende uma língua estrangeira somente para ter domínio de outro idioma. Aprendemos outra língua para compreender outra cultura e, assim, ampliarmos o nosso conhecimento sobre o mundo e estreitar laços com outros povos. Além disso, devemos considerar que “[...] não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber [...]” (LEFFA, 2012, p.399). Dessa forma, a seguir, falo acerca da importância de mudar conhecimento sob uma perspectiva intercultural.

3.3 INTERCULTURALIDADE: UM INTERCÂMBIO DE CULTURAS

Antes de falar de interculturalidade, é preciso buscarmos na raiz da palavra, uma breve definição de cultura. Maffesoli (1985) explica que a cultura é compreendida por todas as atitudes emocionais, maneiras de pensar e agir, ou seja, por todas as relações com o outro. Para Alsina (1999), cultura é a construção do ser humano. Para ele cada pessoa nasce em uma comunidade de vida na qual precisa se socializar. Assim, a pessoa aprende maneiras de pensar, de sentir-se e atuar. A partir dessas aprendizagens, a pessoa não só compreende o mundo de sua comunidade, mas também que essas características se convertem no seu mundo. Ao mesmo tempo, essa pessoa passa a ser um elemento que constitui essa cultura e, conseqüentemente, ajudará na transmissão, conservação e transformação de sua cultura, através da interação com o outro.

Essa interação entre os seres humanos e suas diferentes culturas reflete em um movimento que chamamos de pluricultural (ALSINA, 1999). Esse olhar pluricultural permite que nos distancie da cultura em que fomos socializados para passarmos a refletir em relação à própria cultura e, por outro lado, a compreender o ponto de vista de outras culturas. Porém, só compreendemos a cultura do outro, no momento em que houver interação com a mesma.

A partir desse movimento de não só olhar para a cultura de outros povos, mas também interagirmos com eles, emerge a interculturalidade. Alsina (1999) explica que

[...] cualquier comunicación podría definirse como intercultural. Esto nos podría llevar a un callejón sin salida, ya que la calificación de la comunicación como intercultural se volvería innecesaria. La única forma de aclarar la situación es constatar la existencia de una graduación en la diferenciación cultural. Así las formas de pensar, sentir y actuar de distintas comunidades de vida estarán más o menos próximas unas de otras porque compartan, por ejemplo, la lengua o algunos elementos de sus estilos de vida. Evidentemente cuantos más elementos las comunidades de vida compartan más sencilla será la comunicación entre ellas. Como puede apreciarse, en un extremo tendríamos la diferenciación mayor y en otro la prácticamente casi absoluta indiferenciación. En cada circunstancia la comunicación intercultural tendrá unas características distintas, de acuerdo con la proximidad o lejanía. (ALSINA, 1999, p.5).¹¹

Ao falarmos em interculturalidade não estamos apenas propondo um diálogo entre culturas, mas a possibilidade de aprendermos com o outro, percebendo que a cultura não é estática, mas um terremoto em que são compartilhadas vozes, desejos, utopias, lutas (MENEZES; BRASIL, 2006, p.11). Dessa forma, “não basta que compreendamos como as culturas formam-se, mas é fundamental que dialoguemos sob as contradições que estas culturas são formadas” (MENEZES; BRASIL, 2006, p.12) e com suas constantes mudanças.

Para Carabelli (2012, p. 21), quando as culturas estão em constantes mudanças imprevisíveis, “si fueran concebidas únicamente en un sentido economicista e instrumentalista se perderían legados históricos de gran riqueza y variedad, lo cual no implica pensar en una cultura como algo cerrado y estático.”¹²

¹¹ Qualquer comunicação poderia definir-se como intercultural. Isso poderia levar-nos a um grande caminho sem saída já que a qualificação da comunicação como intercultural se tornaria desnecessária. A única forma de aclarar a situação é constatar a existência de uma graduação na diferenciação cultural. Assim, as formas de pensar, sentir e agir de diferentes comunidades de vida estarão mais ou menos próximas umas das outras porque compartilham, por exemplo, a língua ou alguns elementos de seus estilos de vida. Evidentemente quanto mais elementos as comunidades de vida compartilham, mais simples será a comunicação entre elas. Como é possível perceber, em um extremo teríamos a diferenciação maior, e no outro, praticamente, uma absoluta indiferença. Em cada circunstância, a comunicação intercultural terá algumas características diferentes de acordo com a proximidade ou distanciamento. (Tradução livre da autora)

¹² Se fossem concebidas unicamente em um sentido economicista e instrumentalista, se perderiam legados históricos de grande riqueza e variedade, o qual não implica pensar em uma cultura como algo fechado e estático. (Tradução livre da autora)

Para que entendamos a importância do diálogo intercultural nas aulas de línguas estrangeiras, é preciso compreender o significado do termo. O *inter* nos propõe um desafio de transitar em um tempo que se faz encontro. “O diálogo intercultural já supõe um encontro, um deslocamento, sair de seu lugar e ir ao encontro do outro.” (MENEZES; BRASIL, 2006, p.12).

Na interculturalidade, constrói-se um lugar de passagem, onde os sujeitos desse diálogo não desejam possuir. Nesse sentido, “quando há esse encontro, na saída de si, somos também estrangeiros” (MENEZES; BRASIL, 2006, p.12). Essa prática de diálogo com outras culturas pode se fortalecer ainda mais por estarmos inseridos na América Latina. “Do latim *Latinitas*, América Latina remete-se ao conjunto de povos latinos, ou seja, de cultura latina, cujos idiomas provêm do latim, e seu respectivo modo cultural e social”. (IRINEU, 2013, p.24).

Mas será que essa semelhança é abordada nas aulas de língua espanhola? Kramsch (1994, p.6) afirma que *in practice, teachers teach language and culture or culture in language, not culture as language*.¹³ Irineu (2013) explica que o Brasil, mesmo possuindo língua e cultura latinas, distingue-se dos demais países por ser o único, dentre os 20 países que compõe a América Latina, que não adota o espanhol como língua oficial ou como um de seus idiomas oficiais.

Para o autor, o século XXI contribui diretamente para a desconstrução dos sujeitos na visão tradicional postulada pela sociedade, sujeito como ser uno, cujas ações são totalitariamente condicionadas por seus pensamentos. Além disso, contribui para a construção de novos sujeitos que se constituem como membro de grupos de “uma sociedade pluridimensionalmente marcada pelas várias faces através das quais a interculturalidade se manifesta e se torna elemento confirmador de identidades.” (IRINEU, 2013, p.55).

De acordo com Alsina (1999, p: 5), “la interculturalidad es un fenómeno de comunicación que ocurre de forma natural más allá de que nosotros podamos definirlo

¹³“Na prática, os professores ensinam língua e cultura ou cultura na língua e não língua como cultura.”(Tradução livre).

como objetivo propriamente educativo y tiene lugar tanto de forma interpersonal como mediada por una intervención tecnológica”.¹⁴ Alsina (1999) explica que,

[...] durante la época colonial, la idea propugnada era la asimilación de los indígenas a la cultura de la potencia colonizadora. Después de la Segunda Guerra Mundial, con los procesos de descolonización, se produjo un cambio. Desde occidente se trataba de conocer la cultura de distintos pueblos para poder comunicarse y, fundamentalmente, para negociar con ellos. (ALSINA, 1999, p.4).¹⁵

Um dos pioneiros nos anos 50 na comunicação intercultural foi o antropólogo norte americano Edward T. Hall. Foi ele quem utilizou pela primeira vez a expressão “intercultural”, em 1959, na obra *The Silence Language*. (ALSINA, 1999). Atualmente, ouve-se falar muito em interculturalidade em diferentes contextos, dentre eles na aprendizagem de línguas estrangeiras sob uma perspectiva intercultural, visto que, ao aprender um idioma, observamos, conhecemos e interagimos com outras culturas e, conseqüentemente, refletimos sobre nossa própria cultura.

Carabelli (2012) acrescenta à ideia de Alsina afirmando que as complexas sociedades modernas, nas quais coexistem inúmeros sistemas de significação e de representação cultural se encontram buscando novas fórmulas de diálogo e proximidade cultural baseadas no mútuo respeito. A autora esclarece que o interculturalismo propõe a existência de uma estrutura social igualitária, o desenvolvimento social e político de diferentes culturas e a promoção de justiça e solidariedade humana. Carabelli (2012) defende que um ensino baseado em uma perspectiva intercultural pode permitir novos desafios, ao procurar promover uma visão mais democrática e igualitária dando voz àqueles que a encontram silenciada. Acrescenta, ainda, que:

Un currículo intercultural implica transcender fronteras, superar etnocentrismo y habilitar nuevos encuentros y acontecimientos entre sujetos con diferentes bagajes históricos, provenientes de distintas culturas y poseedores de distintos códigos lingüísticos. [...] Una educación intercultural implica solidaridad y un intento de comprensión del Otro mediante una reflexión crítica y profunda. [...] La elaboración

¹⁴ “A interculturalidade é um fenômeno de comunicação que ocorre de forma natural, além daquilo que podemos definir como objetivo propriamente educativo e tem lugar tanto de forma interpessoal quanto medida por uma intervenção tecnológica.” (Tradução livre).

¹⁵ “Durante a época colonial, a ideia preconizada era a assimilação dos indígenas à cultura da potência colonizadora. Depois da Segunda Guerra Mundial com os processos de descolonização, se produziu uma mudança. Desde o ocidente tratava-se de conhecer a cultura de diferentes povos para poder comunicar-se e fundamentalmente para negociar com eles.” (Tradução livre).

de programas interculturales y la formación permanente de profesores reflexivos, que promuevan también una educación desde una base dialógica y reflexiva, podrían poco a poco instaurar cierto *ethos* intercultural en el nivel educativo. (CARABELLI, 2012, p. 23).¹⁶

Kumaravadivelu (2008) afirma que, embora o componente *cultura* seja parte integral do ensino de língua estrangeira (L2) há muito tempo, não era considerado, até recentemente, um conteúdo explícito do currículo do ensino de línguas: era visto como um subproduto do ensino e aprendizagem de LE. O autor explica que foi após a Segunda Guerra Mundial, quando o comércio e a comunicação internacional se tornam difundidos, que os profissionais da área de ensino-aprendizagem de línguas reconhecem e passaram a defender a ideia de que havia a necessidade de levar a cultura para as aulas. Corbett (2008) diz que deve-se unir as quatro habilidades linguísticas (*ler, escrever, escutar, falar*) a um conjunto de habilidades e competências interculturais.

Para Corbett (2010), as aulas de LE são momentos em que professores e alunos possuem um espaço privilegiado para a exploração de aspectos interculturais, porque proporciona o tempo e espaço para encontros com “outros”, possibilitando a reflexão e discussão sobre nossos comportamentos, atitudes e crenças, comparando-os com o *outro*.

Hoje, ela [a aula de LE] constitui-se, fundamentalmente, como um espaço de interação cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as) que a frequentam, heterogeneidade está feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso que se faz/tem da língua em estudo, mas também no aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objeto de estudo. Podemos afirmar que a educação intercultural oferece também ao professor de línguas um novo conjunto de contextos, propósitos e motivações, que lhe permitem explorar outras culturas e mediar quando a má comunicação ocorre devido a questões culturais. O educador, nesse contexto, tem como objetivo promover habilidades de “descentralização”, encorajando o aprendiz a ver sua cultura através

¹⁶ Um currículo intercultural implica transcender fronteiras, superar etnocentrismo e habilitar novos encontros e acontecimentos entre sujeitos com diferentes bagagens históricas, provenientes de diferentes culturas e possuidores de diferentes códigos linguísticos. [...] Uma educação intercultural implica em solidariedade e a tentativa de compreensão do Outro mediante reflexão crítica e profunda. [...] A elaboração de programas interculturais e a formação permanente de professores reflexivos, que promovam também uma educação a partir de uma base dialógica e reflexiva, poderia pouco a pouco instaurar certo *ethos* intercultural em nível educativo. (Tradução livre).

dos olhos do outro e também a simpatizar com as atitudes e crenças do outro. (CORBETT, 2008, 2010).

Ianuskiwitz (2012) acredita que, ao ensinarmos LE por meio de um amplo escopo de referências culturais, oferecemos ao aprendiz oportunidades de desenvolver importantes competências cognitivas e culturais e, com isto, comprometer seu desenvolvimento linguístico.

3.4 CIBERCULTURA: COMUNICANDO-SE À CULTURA DO OUTRO DE FORMA HÍBRIDA E MULTIMODAL

Para que entendamos a relação existente entre a cibercultura e a comunicação na contemporaneidade, consideremos que “A cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.) vai criar uma nova relação entre técnica e a vida social.” (LEMOS, 2007, p.15). – É o que Lemos chama de cibercultura. Assim, “as novas tecnologias tornam-se vetores de novas formas de agregação social.” (LEMOS, 2007, p. 16). “A tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites e redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar.” (BARTON; LEE, p.12). Dessa forma, é difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado.

Nessa perspectiva, trago à discussão o conceito de cibercultura por acreditar que essa cultura digital é fator determinante nas mudanças das formas de comunicação da contemporaneidade e que, conseqüentemente, alteram as formas de relação comunicativa. “A Cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. [...] A Cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna.” (SANTOS apud LEMOS, 2003, p. 12). A comunicação, nesse contexto, é caracterizada pela liberação do polo da emissão, pela reconfiguração das mídias e pela conectividade generalizada, características tratadas por Lemos (2003) como “leis da cibercultura”. Assim, temos na rede digital uma rede social, um espaço em que a cibercultura se desenvolveu e vem se desenvolvendo.

Destaco que “As novas ferramentas de comunicação geram efetivamente novas formas de relacionamento social. A Cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o mundo.” (LEMOS, 2003, p. 17). O autor acrescenta que o cenário urbano vem modificando-se constantemente nessa perspectiva tecnológica. A cidade contemporânea torna-se, cada vez mais, uma cidade da mobilidade onde as tecnologias móveis passam a fazer parte de suas paisagens (apud Furtado, 2002; Puglisi, 1999; Horan, 2000). Novas práticas e novos usos do espaço urbano vão, pouco a pouco, constituindo os lugares centrais da era da conexão. (LEMOS, 2005, p. 9).

Essas formas de se relacionar, auxiliam na interação entre estudantes de uma língua estrangeira com falantes nativos do idioma estudado, ou simplesmente a interação entre os próprios estudantes. Dentre essas maneiras, é imprescindível destacar que “A arte na Cibercultura vai abusar da interatividade, das possibilidades hipertextuais [...], da não linearidade do discurso” (LEMOS, 2003, p. 19).

Estamos na era da conexão:

Trata-se da ampliação de formas de conexão entre homens e homens, máquinas e homens, e máquinas e máquinas motivadas pelo nomadismo tecnológico da cultura contemporânea e pelo desenvolvimento da computação ubíqua (3G, *Wi-Fi*), da computação senciente (*RFID5*, *bluetooth*) e da computação pervasiva, além da continuação natural de processos de emissão generalizada e de trabalho cooperativos da primeira fase dos CC (*blogs*, fóruns, *chats*, *software* livres, *peer to peer*, etc). (LEMOS, 2005, p. 02)

Sem dúvida, ainda há muitos problemas de acesso e diferenças entre pessoas e grupos. Mas as mudanças tecnológicas estão afetando as pessoas em todos os lugares e transformando todos os domínios da vida. (BARTON; LEE, p.12). Schlemmer (2014) explica que diferenças tecnológicas, analógicas e digitais, compõe novos espaços de convivência, que emergem de contextos híbridos e multimodais e corrobora “espaço de convivência híbrido e multimodal implica (re)significação do conceito espaço de convivência, apresentado por Maturana e Varela (2002) e Maturana (1999,2002)”. (SCHLEMMER, 2015, p.09).

É nesses novos espaços que os sujeitos, em movimentos nômades, interagem, constroem conhecimentos e aprendem, o que nos faz pensar que uma nova cultura possa estar emergindo, não dicotômica

entre a cultura analógica e a digital, mas, sim, uma cultura que coloca esses elementos e sujeitos em relação, na perspectiva de coexistência. (SCHLEMMER, 2014, p.74).

Schlemmer (2015) baseada na teoria de Latour (1994) explica que híbrido é a mistura entre diferentes elementos, são as culturas analógicas e digitais que convergem, que se constituem em fenômenos indissociáveis. Nessa perspectiva, multimodal são as distintas modalidades educacionais imbricadas, ou seja, nesse contexto considera-se multimodal as modalidades online e off-line. Como prática educacional *online considera-se* o conjunto de ações de *ensinoaprendizagem* mediadas por interfaces digitais em rede no ciberespaço (interfaces, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais da internet). (SANTOS, 2011, p.87).

Fatos que ficam evidentes no capítulo seis desta dissertação, uma vez que podemos constatar que foi possível intensificar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem do idioma, construindo novos espaços de aprendizagem, por meio das TDs em uma perspectiva híbrida e multimodal.

4 COGNIÇÃO ENATIVA OU *ENACCIÓN*: A (RE)INVENÇÃO DA DOCÊNCIA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA PERSPECTIVA ENATIVA

Conforme mencionado anteriormente, quando falamos em aprendizagem de língua estrangeira, nos remetermos à comunicação em outro idioma. Consequentemente, a comunicação nos faz pensar na interação entre duas ou mais pessoas. Nas aulas de línguas estrangeiras, a interação no idioma estudado, geralmente, ocorre em poucas ocasiões, visto que os alunos têm dificuldades de se expor, porque não se sentem seguros em comunicar-se em outra língua. Isso acontece principalmente nas aulas de língua espanhola, uma vez que, geralmente, é somente na escola ou no curso que os estudantes têm acesso e contato com a L2. Por isso é fundamental que esses momentos de interação com o idioma sejam significativos, pois, assim, possivelmente haverá aprendizagem da língua do estrangeiro.

Se autopoieses, segundo a teoria de Maturana e Varela (2011) compreende-se pela capacidade do ser humano de se auto organizar, considerando a interação com meio e o contexto, o dialogismo, por sua vez, compreende os discursos em que alteridade é considerada em um movimento constante. Nesse sentido, a partir de uma aproximação da teoria dos biólogos Maturana e Varela e do filósofo Bakthin, esse subcapítulo surge da necessidade de pensar sobre o desenvolvimento de práticas nas quais os alunos possam produzir conhecimento a partir de suas experiências e vivências utilizando uma segunda língua – a espanhola. Por meio de diferentes estratégias de interação, em uma perspectiva híbrida e multimodal, minha intenção é de explorar a ideia de enação como (re)invenção da minha própria prática docente, focando principalmente o trabalho com gêneros do discurso e gêneros textuais, conforme pode ser visto, mais adiante, na narrativa produzida nos próximos subcapítulos.

A aprendizagem é eficiente quando há significado naquilo que construímos e desenvolvemos. Esse significado ocorre quando nos envolvemos nas práticas desenvolvidas e assimilamos tais aprendizagens com nossos conhecimentos prévios. Sob uma perspectiva da psicologia, por meio da biologia da cognição, os chilenos Maturana e Varela afirmam que “não há descontinuidade entre o social, o humano e

suas raízes biológicas, visto que o fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os âmbitos.” (MATURANA; VARELA, 2011, p.33).

A abordagem da enação surge no campo das ciências cognitivas tentando fazer frente ao modelo da representação. No título desta pesquisa, utilizo a palavra *acción*. Esse termo foi pensado a partir da palavra utilizada pelos pesquisadores Maturana e Varela, também como *enação*. Para os biólogos, a enação possui dois olhares. O primeiro como uma ação guiada pela percepção:

Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do sujeito. (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1993, p. 235).

As discussões acerca da enação surgem no campo das ciências cognitivas tentando fazer frente ao modelo da representação. (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1993). Nesse modelo representacional, devemos considerar que sujeito e mundo são dois entes pré-existentes. Varela, Thopsom e Rosh (1993) explicam que a abordagem da enação certifica que a cognição não é a representação de um mundo prévio por uma mente pré-existente, mas sim, a enação de um mundo e uma mente com base em uma história de ações diversas realizadas pelo ser no mundo.

Varela (1989, 1991, 1997) define a cognição como essencialmente autônoma. A autonomia não é definida por um agente independente e pré-definido, mas sim pela capacidade de redefinição constante dos limites nos quais opera a cognição. Nesse sentido, a autonomia implica a variação ou flexibilidade no centro da atividade cognitiva, sem a necessidade de um agente central.

Para a abordagem enativa, a cognição não possui fundamento absoluto, tanto externo quanto interno, porém, isso não quer dizer que a cognição não possua suas condições de possibilidade. Tais condições de possibilidade existem, e elas são concretas, incorporadas, históricas e contextuais. A cognição que, em suas estruturas, emerge dos esquemas sensório-motores vivenciados que permitem à ação ser construída e guiada pela percepção. A cognição dependerá dos tipos de experiência

que decorrem do fato de se ter um corpo dotado de diversas capacidades sensório-motoras que se inscrevem num contexto biológico, psicológico e cultural mais amplo.

Nessa perspectiva, é a partir da experiência que surge a fronteira entre eu e mundo. Como manifestação fenomenal a experiência é sempre em relação a alguém, mas não de alguém, pois os seres vivos não preexistem à experiência, eles emergem a partir dela. Se falamos dos seres vivos, já estamos supondo que há algo em comum entre eles, do contrário não os colocaríamos na mesma classe que designamos com o termo “vivo”. “O que não está dito, porém, é qual é a organização que os define como classe”. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 52). Para os biólogos, os seres vivos se caracterizam por produzirem continuamente a si próprios, a essa organização chamam de organização autopoietica. Assim, o que caracteriza o ser vivo é sua organização autopoietica. “Seres vivos diferentes se distinguem porque têm estruturas distintas, mas são iguais em organização”. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 55).

Dessa forma, Maturana e Varela explicam que “o ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização” (MATURANA; VARELA, 2011, p.57). Duas (ou mais) unidades autopoieticas podem estar acopladas em sua ontogenia, quando suas interações adquirem um caráter recorrente ou mais estável. “A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição”. (MATURANA; VARELA, 2011, p.31).

Essas ideias acerca das interações que, como no caso dessa pesquisa, resultam entre os aprendizes de um segundo idioma podem ser associadas ao que Maturana e Varela (2011) denomina de acolamento de terceira ordem, uma vez que ao trabalhar com gêneros discursivos como suporte para aprendizagem de línguas estrangeiras, indivíduos estão expostos ao contato com fenômenos sociais. E,

Toda vez que há um fenômeno social há um acolamento estrutural entre indivíduos. Portanto, como observadores podemos descrever uma conduta de coordenação recíproca entre eles. Entendemos como comunicação o desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados que se dá entre os membros de uma unidade social. (MATURANA; VARELA, 2011, p.115).

Nessa perspectiva, os autores explicam que os domínios de acomplamentos sociais são comunicativos e podem ser inatos ou adquiridos, o que esclarece, possivelmente, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

4.1 ENACCIÓN NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Não poderia falar em estudo da língua, sem mencionar um estudo que é feito a partir dos gêneros do discurso. E ao falar em discurso, remeto-me diretamente a Bakhtin (2003), para quem toda compreensão de um enunciado, independentemente da sua dimensão, estabelece uma relação com o ouvinte ou o leitor (eu – tu), que terá uma atividade responsiva ativa sobre ele, pois concorda ou discorda, total ou parcialmente.

As teorias dos gêneros discursivos têm estado conosco desde a Grécia Antiga, iluminando aspectos de nossas atividades de produção e circulação dos discursos. O século XX, depois da crise das teorias clássicas desencadeada pelo Romantismo, retomou o tema e deu-lhe amplitude e sofisticação. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.7).

Mas por que falar de gêneros do discurso em uma pesquisa que aborda estratégias para a docência no campo do ensino de línguas estrangeiras?! Os diferentes gêneros permitem que as pessoas combinem recursos semióticos de novas maneiras e inventem “novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos.” (BARTON; LEE, 2015, p.33). Nesse contexto, a linguagem deve ser considerada uma tecnologia que ocorre a partir das interações entre os sujeitos, cujos níveis linguísticos são diferentes, pois operamos de formas diversas.

É imprescindível considerar que “Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero de discurso.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.16). Além disso, precisamos considerar que “Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.17).

Com a ascensão das mídias e das possibilidades de interação online, os gêneros discursivos também passaram a apresentar-se de maneira diversificada. O que passa a ser relevante ao ensino e aprendizagem de L2, visto que a aprendizagem de uma L2 “[...] não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber [...]” (LEFFA, 2012, p. 399).

Nesse contexto, devemos considerar que tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, pois assim como o que lemos escrevemos).

Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas- como a mais simples saudação- até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.18).

Conforme a teoria Bakhtiniana (2003), existe uma infinita riqueza e diversidade dos gêneros do discurso, já que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Mas, é imprescindível destacar que

a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades do diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função de seu tema, da situação e da composição de participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico e padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003[1952-1953/1979]: 262). (ROJO; BARBOSA, 2015, p.15).

Bakhtin (2003) explica que a língua, em sua totalidade concreta, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica, ou seja, todos os enunciados, no processo de comunicação, são diálogos. Segundo, ainda, a teoria, ao falarmos em dialogismo,

estamos falando das relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados diferentes, mas que têm relação um com o outro.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Ainda sob a perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2006) reitera que a produção do enunciado está vinculada às condições de diferentes situações de interação da língua, do gênero discursivo. O autor diz que a vinculação dos enunciados aos diferentes contextos, por meio da relação dialógica que cada produção de linguagem estabelece com outros enunciados, é fundamental para orientar as práticas de leitura de gêneros discursivos. Assim, consideramos que para compreender os enunciados existentes em um texto é imprescindível a percepção de suas relações dialógicas com outros enunciados já conhecidos pelo sujeito (o que também podemos chamar de conhecimentos prévios). Nesse contexto,

o texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca pois alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso. Desafios. Não impedimentos! (ROJO; BARBOSA, 2015, p.135).

Rojo e Barbosa (2015) rediz que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a diversidade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Vale destacar

a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (ROJO; BARBOSA, 2015, p.43-4).

Além disso, os gêneros do discurso permitem que relacionemos as várias formas de exposição científica e todos os modos literários existentes (desde o ditado até o romance).

[...] a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para o seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudos fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual etc.? a diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. Provavelmente seja essa a explicação para que o problema geral dos gêneros do discurso nunca tenha sido colocado. (Bakhtin, 1997[1952-1953/1979]: 280-281, ênfase adicionada) (ROJO; BARBOSA, 2015, p.43-4).

É importante destacar que, nessas possibilidades existentes de relação dialógica online, a linguagem está mudando à medida que as pessoas participam de atividades online. [...] tanto o modo como elas criam textos online quanto a maneira como os usam. [...] relações multimodais entre linguagem e imagem e discursos de linguagem e aprendizagem. [...] espaços online mediados por textos.

As pessoas integram práticas *online* e *offline*. [...] principalmente as plataformas que pesquisamos e observamos extensivamente, como Facebook, Flickr, e serviços de mensagem instantânea. (BARTON; LEE, 2015, p.14).

Nesse contexto, é fundamental considerar que, à medida que as práticas sociais (modo de interagir com as pessoas, formas de leituras, maneiras de realizar compras, etc) das pessoas se mudaram para o âmbito *online*, “muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades. A materialidade do texto mudou.” (BARTON; LEE, 2015, p.42). Assim, na teoria de Maturana e Varela, podemos associar a linguagem enquanto tecnologia ao acoplamento de terceira ordem, pois, considerando que as formas de comunicação modificam-se à medida que há transformações na contemporaneidade, é nesse acoplamento que as interações entre os seres vivos ocorrem. Essas interações ontogênicas alteram as estruturas formadas pelos seres. Assim, podemos pensar essa interação nas influências da comunicação social que ocorre na sociedade em redes, o que, automaticamente, influenciará na comunicação dos diferentes textos produzidos pelos seres.

Para tanto, é importante ter claro o que qual o significado de “texto” e “enunciado” considerado nessa pesquisa, tendo como base a teoria de Bakhtin desenvolvida por Rojo e Barborsa:

Um texto ou enunciado é [...] um dito, [...] concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para a sua materialização, construindo o discurso. Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra “texto” para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.25).

De acordo com a teoria Bakhtiniana, não há nada que digamos, pensemos ou escrevamos, utilizando-nos da língua ou das linguagens, que não aconteça em um enunciado/texto pertencente a um gênero. Logo, discussões sobre se x é ou não um gênero discursivo são dispensáveis, pois todo enunciado se dá em um gênero. (ROJO; BARBOSA, 2015)

Apesar de nenhum texto ou enunciado ser unimodal, pois, nos textos escritos, mesmo que não ilustrados (romances publicados em livros, por exemplo), sempre há a diagramação que forma uma imagem (a mancha na página) e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha, o romance, predominantemente escrito, não é o gênero que mais bem se presta para pensarmos os textos **multimodais**¹⁷. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108).

Para tanto, há uma diferenciação entre graus de gêneros: podem ser primários ou secundários. Bakhtin (2003) chama de gêneros primários aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. “São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog*.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.18-19).

Já os gêneros secundários, servem para finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação. Esses são

¹⁷ Grifo do autor.

mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial.

São relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros. [...] podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.18-9).

Embora tenham ampliado o escopo do conceito de “gênero” para além da esfera literária – estendendo-o a todos os campos de atividade humana -, Bakhtin e seu Círculo de pensadores refletiram, à sua época, sobretudo acerca dos textos escritos impressos, dos gêneros literários e, em especial, o romance. Com as mudanças contemporâneas, demais pesquisadores pensaram também “[...] na teoria de gêneros de discurso bakhtiniana como uma base para a abordagem desses e de outros gêneros, da cultura e do impresso, da cultura de massas e da cibercultura. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.144).

Para alguns, especialmente nos estudos de mídia ou na literatura, um texto pode ser um filme, um romance, um programa de TV ou um artigo de jornal. Para o linguista, um texto pode ser qualquer peça coerente de linguagem sob discussão. Texto normalmente tem a ver com linguagem escrita. Assim, “a língua falada torna-se texto ao ser transcrita. Tal como acontece com outros termos, como ‘prática’ e ‘discurso’, esse termo pode variar em escala.” (BARTON; LEE, 2015, p.42).

Ainda sobre as adaptações dos gêneros ao surgimento de novas mídias, podemos perceber que o aparecimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), “provocaram modificações nos gêneros por elas incorporados, gerando duplos, e criaram cartas/*e-mail*, conversas/*chat* ou bate-papo, diário/*blog*, e assim por diante.” (BARTON; LEE, 2015, p.43).

Assim, Barton e Lee (2015) explicam que um *post* do Twitter é um texto curto. Ele se situa em um conjunto de mensagens ou *tweets* anteriores e posteriores. Concomitantemente, ele se situa em uma página de outro escrito. Assim, um *tweet* em uma página pode ser um *post* original do autor ou uma repostagem de um *tweet* (um “*retweet*”), escrito por outro membro da rede. Essas relações entre os textos são

específicas do Twitter; em outros *sites*, como o Facebook, *blogs* ou Wikipédia, haverá diferentes relações entre os textos.

Dessa forma, devemos considerar que textos são centrais para o mundo *online*. A mudança para um mundo digital significa que os textos e a produção textual estão mais difundidos em todos os domínios da vida. As atividades cotidianas, tais como planejar um feriado ou fazer um trabalho escolar, são fortemente mediadas por textos (BARTON; LEE, 2015).

O mundo *online* está sendo constantemente escrito, seja na forma de *sites* de um único autor, de *wikis* escritos colaborativamente, ou apenas um breve comentário num *site* de rede social. Ao escrever, as pessoas deixam registros em toda a parte e criam informação que outras pessoas podem usar, que informa os buscadores e que é o produto vendável de empresas como Google e Facebook. De fato, o Google se tornou o maior *corpus* linguístico do mundo. Tanto os textos *online* quanto *offline* estão situados num mundo de outros textos. Parte de seu significado vem de seus *links* intertextuais, seus *links* para textos anteriores, e isto é mais forte e denso no mundo *online*. (BARTON; LEE, 2015, p.43).

Nesse contexto, as mudanças nos textos são constantes. “Textos *online* [...] são mais fluidos do que textos impressos.” (BARTON; LEE, 2015, p.43). Os autores exemplificam tal afirmativa, dizendo que os jornais são um bom exemplo da diferença entre o mundo *offline* físico e os equivalentes *sites* de notícias *online*.

A partir das teorias acerca dos gêneros textuais, percebe-se que os textos já não são mais estáticos, isso ocorre em função de que os leitores têm maior controle sobre um texto no mundo *online*.

No caso de um livro, digamos, um romance, o autor original do conteúdo decide como o lemos, com um sumário claro, que pressupõe a ordem linear de diferentes partes do livro; no caso de um *site*, embora seu *designer* possa decidir como vamos vê-lo, o usuário tem controle relativamente maior sobre seu percurso de leitura. Para alguns *sites*, os usuários podem até mesmo ter algum controle sobre o *layout* e podem mudar de opinião a seu respeito. (BARTON; LEE, 2015, p.43-4).

Assim, o que a esfera/campo define é um amplo leque de possibilidades: um rico repertório de gêneros variados que se amplia à medida que a esfera/campo se expande. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.68-9).

Para isso, é necessário que imaginemos um leitor que já possua alguns conhecimentos das principais características constitutivas do gênero a ser trabalhado. Caso ele não possua essa habilidade para realizar tal leitura, é fundamental que o professor desenvolva essa prática na sala de aula, pois, para desenvolver um trabalho que estimule a leitura, é necessário estimular uma proposta sob a abordagem sociocognitiva de leitura e levar aos alunos conhecimentos sobre a estrutura do gênero a ser explorado, apresentando, também, as suas características específicas para que o mesmo seja compreendido pelos diferentes leitores que encontramos na sala de aula.

Bakhtin (2003) considera, ainda, que todo o texto¹⁸ quer que alguém o ajude a funcionar. Dessa forma, é necessário que o leitor esteja disposto a receber aquele texto com o qual não está habituado, estabelecendo relações conforme seu conhecimento de mundo, o que Marcuschi (2008) chama de *conhecimentos individuais*. Sendo assim, é importante lembrar que essa recepção acontecerá de diferentes formas, conforme o tipo de leitor:

O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta;etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. (FIORIN, 2006, p. 6).

Fiorin (2006) diz que, de acordo com a teoria de Bakhtin, o leitor coloca-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, pois, assim, a compreensão poderá surgir da sua subjetividade. Assim, ao mesmo tempo, como o leitor participa do diálogo, mobiliza aquilo que leu e dá a todo esse material uma resposta ativa, sendo sua leitura singular.

De acordo com Iser (1996, p. 78), “o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura”, o que não ocorrerá aleatoriamente,

¹⁸ Texto é “um universo aberto em que o intérprete pode descobrir infinitas interconexões” (ECO, 1998, p 45). Seguindo a mesma ideia, Marcuschi (2008, p. 86) diz que “o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto, ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão”.

mas seletivamente. Dessa forma, “o papel do leitor representa um leque de realizações que, quando se concretiza, ganha uma atualização determinada e, por conseguinte, episódica” (ISER, 1996, p. 78), ou seja, “um texto é emitido por alguém que o atualize – embora não se espere (ou não se queira) que esse alguém exista concreta e empiricamente”. (ECO, 2002, p. 37).

Nessa perspectiva, é importante que os alunos compreendam os *textos*¹⁹ através das possibilidades dos diálogos que proporcionam ao sujeito, considerando que a leitura favorece o acesso a novas informações. De acordo com Antunes (2009), “a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o *acesso ao imenso acervo cultural* constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a *ampliação de nossos repertórios de informação*. A autora ainda afirma:

A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos, nas sociedades, sejam elas letradas ou não. (ANTUNES, 2009, p. 193).

Oliveira (2009, p. 68) afirma que os conhecimentos prévios que possuímos são constituídos ao longo de toda nossa vida. Assim, se levarmos em conta que nossos conhecimentos interagem todo o tempo com aquilo que nos é apresentado, compreenderemos melhor as informações que nos são passadas. Saliento aqui que, em sala de aula, a mediação do professor é fundamental para que os estudantes façam esse processo de associações às informações e conhecimentos individuais e, segundo Marcuschi (2009, p. 242), até mesmo decisiva, não só como base para a percepção do que está sendo dito, mas para, pura e simplesmente, montar um sentido.

Quando trabalhamos com leitura, automaticamente nos remetemos a diferentes gêneros, que, por sua vez, requerem diferentes tipos de conhecimento e diferentes conjuntos de habilidades, o que implica em um ensino diferenciado da leitura para cada gênero. Assim sendo, o ensino que visa ao domínio textual, segundo

¹⁹ Grifo meu para reiterar que o conceito de texto deve ser considerado conforme nota acima.

Schneuwly e Dolz (1995), requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica.

O professor, assim sendo, é o intermediário entre o leitor e o texto, o mediador, o facilitador. [...] não se pode mais pensar em *textos* como relativamente fixo ou estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias. Além disso, estão se tornando cada vez mais multimodais e interativos. (BARTON; LEE, p.31).

Dentre os gêneros textuais explorados nas aulas de L2, o jornal, por exemplo, mostra que, dentre os inúmeros assuntos abordados em uma edição de um periódico, os alunos possivelmente encontrarão algum assunto com o qual se identificarão, visto que a circulação é diária e, cada vez mais, esse veículo de comunicação se preocupa em atrair mais e diferentes tipos de leitores. Hoje, o acesso à internet permite que façamos a leitura de um periódico de outro país, até mesmo antes de estarmos com a cópia física do jornal da região em que vivemos.

Além disso, ao levar o jornal à sala de aula, o professor estará permitindo que os alunos se relacionem com o material repleto de informações. Os alunos devem, inicialmente, ter a oportunidade de escolher aquilo que acreditam ser interessante e, ao mesmo tempo, de julgar aquilo que acreditam que poderia ser diferente. Nesse ínterim, é imprescindível que o professor auxilie os alunos na busca pelos assuntos que mais lhes interessam, criando, por exemplo, no caso do jornal, situações de trocas de opiniões sobre determinados assuntos, no caso dos níveis mais avançados na comunicação oral.

Cabe ao professor o compromisso de auxiliar seus estudantes, orientando-os em sua formação, buscando sempre torná-los pessoas mais comunicativas, participativas, que interajam com a sociedade.

Oliveira (2009) considera a predição uma estratégia de leitura muito útil, pois prevê o conteúdo de um texto, fazendo com que o leitor ative esquemas mentais e ajude-o a construir hipóteses sobre os temas abordados. O mesmo autor complementa explicando que o título, o subtítulo e as imagens de um texto para prever seu conteúdo são importantes para conscientizar acerca do fato de o texto não ser

formado necessariamente só por palavras, pois ele pode também possuir imagens e cores significativas, o que facilita a comunicação para os níveis mais básicos.

Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação textual” (MILLER, 1984, p.38) e orientadores de compreensão, como propõe Bakhtin (1979).

De acordo com Marcuschi (2002) “é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos”. O estudioso explica que a expressão gêneros textuais refere-se aos:

[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Nesse sentido, os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. São, portanto, manifestações linguísticas concretas, constituindo textos empiricamente realizados que cumprem funções diversas em diferentes situações comunicativas.

Ao fazer menção aos gêneros textuais, Antunes (2009) considera que “a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social, o que permite um olhar atento e compreensivo à cultura do Outro. Seguindo essa ideia, ao falarmos em trabalho com gêneros diferenciados, remetemo-nos também a Bakhtin (2006, p. 61), quando afirma que “[...] os gêneros são, pois, um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”. O estudioso acredita também que os gêneros são enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo.

Bronckart (1999, p. 103), por sua vez, defende que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades

comunicativas humanas. Assim, o trabalho com gêneros textuais como estratégia docente abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. É importante ressaltar que quando conhecemos os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito, temos maior conhecimento de mundo, expandimos nosso acervo cultural.

Quando opta-se, por exemplo, ao uso do jornal, Kleiman (2004) considera ser uma coletânea de textos de natureza diversa, e cada um pede uma diferente estratégia de leitura porque foi construído com objetivos diferentes, visando, muitas vezes, a públicos diversificados. A autora explica que ao fazer a leitura de um jornal, já na primeira página, “o leitor faz uso de mecanismos para a apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos (*scanning*) geralmente a fim de depreender o tema dos diversos itens a partir das manchetes” (KLEIMAN, 2004, p. 58).

Uma vez localizada uma notícia de interesse, é provável que o artigo seja lido procurando detalhes sobre o assunto, comparando o que já se sabe sobre o assunto. Vale lembrarmos aqui que o jornal não é um veículo isento e imparcial como quer parecer, pois está vinculado ao interesse dos anunciantes, além da sua linha de pesquisa.

Kleiman (2004) afirma também que, embora outros estudos já tenham apontado isso, a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na educação básica, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.

Para a autora, devemos levar em conta que o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo, uma vez que uma das atividades do leitor é a formulação de hipóteses de leitura, o que vai ao encontro da construção do conhecimento de forma híbrida de forma a (re)inventar estratégias de aprendizagem de uma segunda língua. Nessa perspectiva, no capítulo a seguir, falo sobre as possibilidades de (re)invenção desse leque de alternativas de trabalhar com gêneros sob uma perspectiva híbrida, multimodal e intercultural, visto que, conforme

a teoria de Maturana e Varela, as pessoas são constituídas por um sistema autopoietico, “o que significa defini-lo como um sistema que tem como atributo essencial produzir a si mesmo” (KASTRUP, 2007, p. 130), ou seja, dessa forma a enação (acción) ocorre à medida em que “as situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido.”(VARELA *et al.*, 1993, p. 235).

5 EFETIVAMENTE *EN ACCIÓN*: (RE)INVENTANDO A DOCÊNCIA EM CONTEXTOS COMUNICATIVOS

O título desta dissertação traz em destaque o termo “En acción”, originado da teoria de Varela, baseada em um modelo cognitivista no qual as conexões (acoplamentos) vivenciadas pelos seres são originadas a partir das experiências de cada pessoa. Pensando em minhas próprias experiências, construção e formação de novos conceitos, conforme já mencionado, uma vez que há muitas transformações na sociedade e na nossa própria cultura e na cultura do outro, decidi que uniria minhas experiências docentes com a pesquisa do mestrado. Nesse sentido, fui desafiada a cartografar minha própria empiria. Assim, esta pesquisa foi inspirada no método cartográfico, visto que a desenvolvi e ao mesmo tempo observei a produção de dados.

A cada encontro retomava meus apontamentos e fazia as modificações pertinentes às aulas, a fim de adequá-las de forma que atendessem às expectativas e interesses dos estudantes envolvidos nessa pesquisa. As reações dos estudantes participantes às atividades e dinâmicas desenvolvidas me apontavam às pistas que me levavam à continuidade desse percurso.

A pesquisa, por ter como metodologia a cartografia (KASTRUP, 2012) permitiu que o caminho a ser percorrido me apontasse uma flexibilidade para fazer as modificações que eu achasse necessário em meio ao percurso. A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1999), o qual acompanha um processo. No método cartográfico, “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (KASTRUP, 2012, p.32). É um método *ad hoc*, ou seja, é como se existisse um fio condutor que liga uma coisa à outra, correlacionando várias coisas ao mesmo tempo.

Essa pesquisa, por ser cartográfica, não possui coleta de dados, como seria tradicionalmente chamado em uma pesquisa qualquer. Por tratar-se de um estudo no campo das ciências cognitivas, foram produzidos dados, conforme nos explica Kastrup (2012). Essa produção de dados ocorreu por meio da experiência, da atenção cartográfica e seus movimentos. “A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata”. (KASTRUP, 2012, p.40). Os

movimentos da cartografia são o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. (KASTRUP, 2012).

O rastreio é um gesto de varredura do campo. Entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, conforme sugere Kastrup (2012). Nesse sentido, o importante para o cartógrafo é a localização de pistas, de signos de processualidade, visto que rastrear é também acompanhar mudanças de posição de velocidade, de aceleração, de ritmo. Assim, o rastreio não se identifica a uma busca de informação.

O toque pode “levar tempo para acontecer e pode ter diferentes graus de intensidade”. (KASTRUP, 2012, p.43). A autora acrescenta também que é “através da atenção ao toque que a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação *ad hoc*”. (KASTRUP, 2012, p.43).

Quando desempenhamos uma investigação, temos diferentes percepções. Porém, quando paramos a atenção, como se fosse um zoom, um novo território se forma, o campo da observação se reconfigura. A esse movimento, Kastrup (2012) chama de gesto de pouso. A quarta variedade atencional é o reconhecimento atento. Para Kastrup, por meio desse gesto é possível produzir conhecimento ao longo de um percurso de uma pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território da observação. “É o reconhecimento atento que conduzirá o cartógrafo ao objeto para destacar seus contornos singulares. O reconhecimento é entendido como um ponto de interseção entre a percepção e a memória”. (KASTRUP, 2012, p.46).

Nesse sentido, não só os encontros presenciais físicos com os grupos participantes foram uma possibilidade de observar as possibilidades de (re)inventar as práticas convencionais das aulas de línguas estrangeiras, no meu caso como docente de língua espanhola. Mas também os momentos de trocas fora do dia e horário estabelecido para as aulas, por meio da interação que ocorreu com o uso de recursos tecnológicos digitais. Dessa forma, os dados foram produzidos continuamente, a cada troca de experiência, nas interações estabelecidas entre professor e estudantes.

A partir dos preceitos descritos por Kastrup (2012), é possível perceber que trata-se de um método que segue uma perspectiva construtivista do conhecimento, visto que não foca no subjetivismo, tampouco no objetivismo. Assim, “o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção”. (KASTRUP, 2012, p.50).

Considerando que no método cartográfico o pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial, (KASTRUP, 2012, p.56), a pesquisa foi desenvolvida, conforme já mencionado, em duas turmas em que atuo como docente.

Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos. (KASTRUP, 2012, p.61).

Assim, a partir das quatro variedades de atenção do cartógrafo, conforme a teoria de Kastrup (2012), em minha cartografia, pude enxergar em mim, em meu percurso, os movimentos e ações a seguir.

- O rastreio: a partir de minha experiência docente e de conversas com os estudantes, o rastreio me permitiu estar sempre me movimentando na pesquisa. Pude estar identificando constantemente os acertos, os êxitos e as frustrações docente e discentes. Assim, durante todo desenvolvimento da pesquisa, esse movimento possibilitou que as pistas fossem apontando os possíveis caminhos pelos quais eu seguia o percurso.

- O toque: este movimento oportunizou que eu entrasse profundamente em dinâmicas desenvolvidas e me envolvesse no processo de aprendizagem de cada estudante participantes desta pesquisa.

- O pouso: os movimentos que a cartografia possibilita fizeram com que, em muitos momentos, eu precisasse pousar nesse processo, ou seja, foi como se eu tivesse que dar ênfase a determinadas situações. Algumas vezes, o pouso ocorreu de forma mais intensa, outras menos. O que fazia com que esse grau de aproximação oscilasse eram as semelhanças e afinidades que eu encontrava na experiência empírica ou, ainda, os dilemas docentes que me motivavam a intervir naquele processo.

- O reconhecimento atento: o reconhecimento atento permitiu que, ao pousar e ampliar determinada “imagem” no movimento cartográfico, foi possível ter atenção a determinadas necessidades que reações que os participantes da pesquisa apontavam por meio de sua (falta de) interação durante o processo cartografado.

Movimentos que me conduziram a (re)pensar nos desafios e oportunidades para as estratégias a serem desenvolvidas no campo de ensino da L2, pousando no ensino de LE, conforme narro nos dois próximos subcapítulos.

5.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS E SEUS PROTAGONISTAS: *¿QUIÉNES SON?*

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino que oferta cursos livres de idiomas, situada na região metropolitana de Porto Alegre – Rio Grande do Sul. No contexto em que ela desenvolvida, a proposta do oferecimento desses cursos de idiomas existe há mais de dez anos e tem como seu maior objetivo “difundir o conhecimento para estudantes, funcionários e comunidade em geral da região, oportunizando a construção de conhecimentos em línguas estrangeiras”, conforme publicação no site institucional.

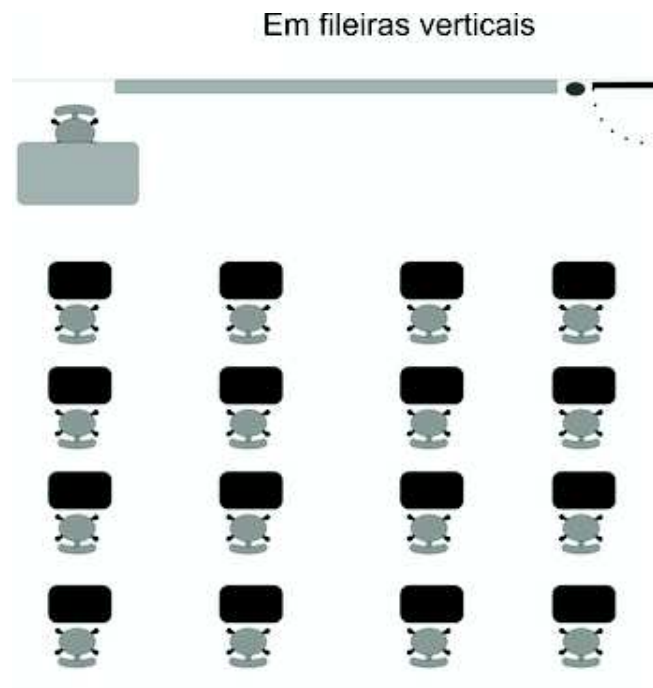
Quando a instituição implementou a proposta dos cursos de idiomas, as turmas tinham um perfil bastante diferenciado do que é hoje. Na época, prezava-se a quantidade de alunos, hoje preza-se a qualidade das aulas e a satisfação dos estudantes, respeitando um número limite de matrículas por grupo. Ou seja, o número de matrículas por turma, atualmente, é de seis a catorze, dependendo do nível linguístico que estão matriculados e do idioma. Quanto mais básico o nível, mais pessoas há matriculadas. À medida que o nível vai dificultando, o número de estudantes vai diminuindo. Essa informação é evidenciada, anualmente, quando o corpo docente recebe o relatório de matrículas efetuadas, canceladas e evadidas.

Considerando as ofertas de cursos de idiomas dessa instituição, o de língua inglesa é o mais procurado, logo o número de matrículas é muito maior em comparação aos demais idiomas, o que reflete em maior investimento no

planejamento pedagógico em equipe, fazendo com que os demais cursos tenham a necessidade de “caminharem com suas próprias pernas”, buscando estratégias de ensino diferenciadas.

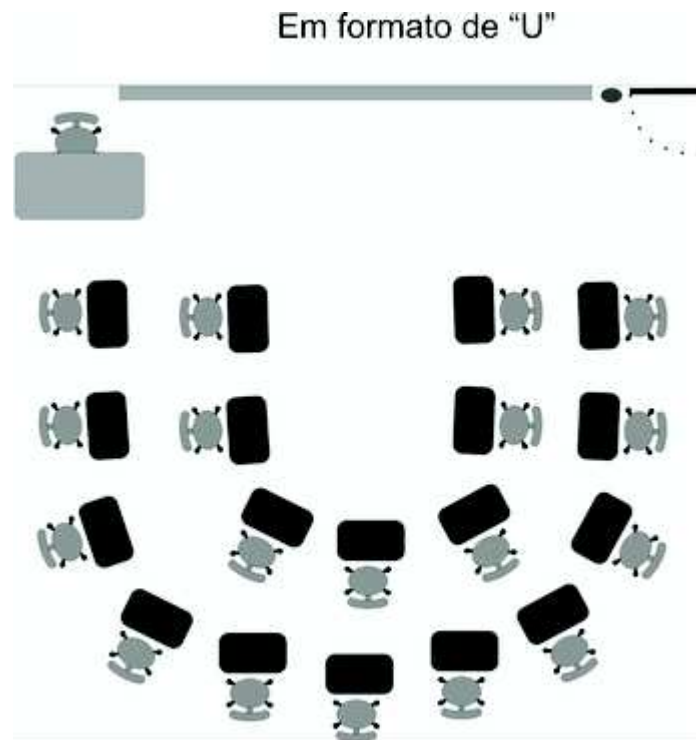
Mudou, também, o espaço onde ocorrem as aulas. Em outros tempos eram salas de aula grandes, mesas e cadeiras organizadas em fileiras. O professor ficava de frente para os alunos, poucos se comunicavam, pois quase não se enxergavam. Hoje, as mesas e cadeiras permanecem, no entanto, em virtude do limite de estudantes por turma, são salas de aula menores, e todas pessoas se enxergam, pois, ficam acomodadas, conforme disposição que consta nas fotos abaixo:

Figura 8: como eram as salas de aulas



Fonte: Portal do Professor - MEC

Figura 9: como são as salas de aula



Fonte: Portal do Professor – MEC

A coordenação do curso é extremamente flexível e permite que os professores desenvolvam suas aulas dentro da proposta que acreditam, mas sempre destacando que a abordagem comunicativa é a principal competência que deve ser trabalhada. Contudo, todos os grupos, independentemente do nível, usam livro didático, pois faz parte da sistematização do instituto. Alguns estudantes não manifestam sua opinião referente ao uso desse material, em contrapartida, outros se mostram bastante insatisfeitos. Assim, antes de dar início a essa pesquisa, me questionava se haveria a possibilidade de modificar as práticas, e existiria aprendizagem de língua espanhola e se eu daria conta disso, se trabalhássemos sem o material didático, a partir de uma abordagem intercultural.

Após a banca de qualificação e as orientações recebidas, me dei conta de que a melhor estratégia não seria simplesmente abolir o uso do material didático, mas sim ter um olhar diferenciado ao que ele nos oferece e dar um novo significado a seu uso.

Quadro 3: perfil do grupo participante da pesquisa.

| Perfil | Grupo |
|---|--|
| Nível do curso, conforme o Marco Comum Europeu | A1 |
| Número de estudantes | 10 |
| Tempo que estudam juntos | De agosto a dezembro de 2015. |
| Profissão dos estudantes | Acadêmicos de Administração de Empresas, Turismo, Biomedicina, Comércio Exterior. Graduados em: Administração de Empresas, Segurança Pública. |
| Utilizam material didático estabelecido pelo curso? | Sim (não tiveram opção de escolha) |
| O material é elaborado por editora espanhola ou latino-americana? | Espanhola |
| Estabelecem contato/comunicação no idioma, fora do curso? | Três estudantes. |
| Se positivo na pergunta anterior, em qual (is) situação (ões)? | Atendimento ao público. Atendimento ao público; recebimento de chamadas telefônicas; recebimento e escrita de e-mails com informações profissionais. Treinamento para ser comissário de voo. |

Fonte: autora, 2015.

Nesse contexto, a turmas em desenvolvi essa pesquisa foi escolhidas por conveniência²⁰, visto que era um grupo em que os participantes tinham perfis totalmente diferentes, conforme pode ser visto no quadro anterior. Destaco que essas informações foram obtidas a partir de conversas gravadas nos encontros presenciais físicos com os estudantes.

O início da pesquisa empírica ocorreu logo após a banca de qualificação. Contudo, destaco que o acompanhamento referente ao perfil e às expectativas do grupo já vinha ocorrendo previamente, pois como docente foi possível cartografá-los

²⁰ A amostra por conveniência é um tipo de amostragem não aleatória no qual os elementos são escolhidos por conveniência ou por facilidade. No caso desta pesquisa, a conveniência se deve ao fato de os participantes serem os próprios alunos da pesquisadora, logo, não se trata de amostragem representativa de uma população de alunos de cursos de idiomas, pois o objetivo é cartografar um processo e não representar objetos ou pessoas – no sentido da generalização.

desde o início do semestre. Assim, decidi desenvolver algumas estratégias que foram modificando-se, à medida que houve necessidade, conforme exemplificação seguinte.

5.2 A CURADORIA COMO ESTRATÉGIA DOCENTE: INSTIGAR...PROVOCAR... DESPERTAR

Como professora, sempre fui muito envolvida com as possibilidades de fazer com que as estratégias de ensino sempre fossem mais próximas possíveis da realidade dos estudantes ou que ao menos fizessem sentido para eles. Sempre que programo um “plano de aula” ou penso as atividades que serão desenvolvidas com determinado grupo, me questiono: “-Tu, enquanto membro deste grupo, gostarias de fazer essa atividade? Gostaria de ter uma aula assim?” A esta pergunta, sempre que escuto a resposta “não”, imediatamente, mudo a estratégia a ser desenvolvida. Como sempre digo: “eu me coloco no lugar de quem vai cansado para a aula, após um longo dia de trabalho e quer sentir-se motivado.” E, quando foge do meu alcance a decisão de fazer ou não determinada dinâmica que não me agrada, termino a aula extremamente frustrada.

Nesse sentido, estou sempre em busca de novas estratégias docentes que atendam às expectativas e necessidades dos estudantes que depositam sua confiança em meu trabalho. Assim, acredito que uma das estratégias que utilizo, merecedora de destaque nesta pesquisa, por tratar-se de uma abordagem recente no campo da educação, é a curadoria (Lopes; Sommer; Schmidt, 2014). Tema que tem sua origem no campo das artes, mas que pesquisas recentes têm estabelecido também uma relação entre a comunicação e a educação. Dessa forma, saliento que esse campo, justamente por ser bastante recente, dificultou as consultas bibliográficas e resultou em uma produção teórica de minha própria autoria, a partir da consulta e costuras teóricas que fui encontrando no desenvolver dessa dissertação.

Para que entendamos do que se trata a curadoria, explico, primeiramente, seu significado:

Curar, em português lusitano, é “pensar”. E pensar é ser capaz de cuidar. A era da curadoria é um momento em que organizamos os

nossos espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola, os meios de comunicação, em que aquele que é responsável por coordenar as atividades tem o espírito de curador, isto é, alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital. (CORTELLA, 2015, p. 19).

Além disso, o tema da curadoria é bastante amplo no campo das artes, sendo inclusive objeto de pesquisa na pós-graduação da área.”. (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014, p.60). Os autores explicam que a curadoria é uma prática comum no campo das artes, e ao longo da história vem aprimorando-se. Acrescentam que a curadoria possui métodos próprios que incluem a pesquisa e seleção aprofundada de obras relacionadas a um campo temático – um assunto ou um período histórico – a um artista, grupo de artistas ou escola. Dimenstein (2015) explica que os museus trazem a ideia de curadoria, porque o curador seleciona uma fase da produção criativa mundial de acordo com o pensamento daquilo que é essencial.

Lopes, Sommer e Schmidt (2014, p. 62) explicam que “a origem do termo curadoria (Lt.: *curatore*) no contexto das artes revela alguns elementos de análise interessantes dos ponto de vista pedagógico.” Ainda sobre o conceito do termo, os autores discorrem

Ao curador, no sentido clássico da função, cabia cuidar (curar) as obras sob sua responsabilidade. Atualmente o termo curadoria tem seu significado ampliado para além das questões envolvendo apenas o cuidado. Desde a seleção das obras e autores, até a pesquisa de cunho historiográfico ou da própria constituição e criação das obras, ao se exercer a curadoria, diversos processos se instauram no sentido de produzir sentidos sobre o que foi selecionado, tanto do ponto de vista estético quanto epistemológico. Retomando a ideia trazida por Martins a partir de artistas destacados, do ponto de vista pedagógico a ideia de promover "estados de invenção" vai ao encontro do que temos discutido no contexto de nossas pesquisas relacionadas às aprendizagens *online*. Desde o surgimento da *Web* e, principalmente, das mídias sociais digitais, as pessoas têm selecionado conteúdos para tornar público, agregando na forma de *blogs*, *micro blogs* e *fan pages* conteúdos que encontra ou recebe de sua rede de relacionamentos e que entenda ser do interesse de seus seguidores. A *Web* está repleta de pessoas que se dedicam a selecionar e divulgar suas listas de favoritos e coletâneas segundo critérios diversos e não necessariamente organizados segundo uma lógica rígida, mas geralmente orientados ao seu público virtual, observando se suas publicações são replicadas ou curtidas. (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014, p.62).

Dimenstein (2015) acrescenta que, na história da humanidade, há uma ideia da importância dos curadores e que agora trazemos para o mundo virtual em um outro eixo. Conteúdo, agora o curador se faz presente o tempo todo, e horário integral. Os pesquisadores que têm investigado acerca desse tema, cujas referências cito neste capítulo, asseguram que no século XXI o professor deixa de ser aquela figura que chega em sala de aula e simplesmente transfere seu conhecimento aos alunos, passando a instigar e provocar os estudantes a criarem e compartilharem novos conceitos, novas aprendizagens. Cortella (2015) complementa esta ideia ao dizer que o docente em sala de aula com espírito de curador não é aquele que retém o conhecimento, mas sim aquele que é capaz de ser formado para a curadoria.

Embora as pesquisas no campo da educação sejam recentes, “o mundo sempre precisou de curadores. A diferença é que agora deparamos com grande quantidade de conhecimento disponível e num prazo excessivamente curto.” (DIMENSTEIN, 2015, p.20). O autor explica que não dá para dizer que hoje se vive a era do conhecimento. “O que podemos afirmar é que nunca se produziu tanto conhecimento, num prazo tão curto e disseminado de forma tão rápida.” (DIMENSTEIN, 2015, p.20).

A curadoria pode ter como produto uma exposição coletiva ou individual. Curadoria vem do latim *Curatori*, curar é tomar cuidados, nos anos de 1960, 1970 esse termo era muito utilizado nos museus. Curador chefe era quem cuidava do acervo, de uma determinada instituição. Destaco que a intenção desse tema em minha pesquisa não é explorar a curadoria no campo da aprendizagem em educação artística, mas sim problematizar a ideia de mediação cultural na perspectiva da “constituição de uma metodologia de pesquisa-intervenção que favoreça a socialização através dos meios digitais - participação ativa e propositiva nas redes socioculturais contemporâneas”. (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014, p.61).

Nesse contexto, a curadoria ocorreu como uma das estratégias docentes que pude cartografar, na perspectiva de ampliação das possibilidades de socialização das aprendizagens e interação dos estudantes de língua estrangeira. Assim, um conceito oriundo do mundo das artes, a curadoria, vem sendo cada vez mais usado para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e

passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos.

Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, apresentá-los etc. Ações hoje concretas e nomeadas, como etiquetar/taggear, seguir, curar, apreciar (curtindo, comentando, redistribuindo ou reblogando), remixar e hibridizar enunciados concretizam, mais do que nunca, o funcionamento dos enunciados no discurso já previsto por Bakhtin (1988[1934-1935/1975]. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.123-4).

Com a intenção de propor novas estratégias docentes, no campo de línguas estrangeiras, e de reinvenção das práticas, a pesquisa partiu de uma perspectiva híbrida e multimodal²¹, tendo as ideias de curadoria e de professor-propositor como estratégias para a docência. Entendo que essas duas perspectivas possibilitaram que pudéssemos aprender coletivamente. Reitero que o percurso ocorreu com as pistas que já estavam previamente notadas.

Ao longo dessa pesquisa, busquei pistas que me oferecessem subsídios para pensar o porquê do desestímulo de grande parte das pessoas a estudar língua espanhola; da desistência dos alunos pelo curso; ou, ainda, pela não procura por parte dos falantes nativos de português. Foi pensando nesses aspectos que me motivei ainda mais a romper com o modelo existente há tantos anos no curso onde trabalho e proporcionar diferentes maneiras que dessem ênfase ao diálogo intercultural e, conseqüentemente, ensinar língua espanhola como cultura, por meio de gêneros discursivos. Para tanto, a curadoria para o estrangeiro envolveu os estudantes em situações de comunicação com o outro, nas quais precisaram utilizar o idioma para fazerem-se entender e para não ficarem de fora das dinâmicas desenvolvidas.

Além disso, em minha experiência, pude evidenciar que atuar como professora curadora permite que desenvolvamos na docência diferentes práticas sociais e despertamos um olhar mais atento, por parte de todos envolvidos, a nossa própria cultura e situações cotidianas.

²¹ Baseada nos preceitos de Backes e Schlemmer (2013), a interação poderá ocorrer de diferentes formas, visto que “o viver e o conviver ocorrem em espaços geográficos e em espaços digitais virtuais” (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p.245).

Nesse contexto, penso que para chegarmos à efetivação de uma curadoria, algumas estratégias que tenham como suporte principal diferentes gêneros discursivos articularam-se à possibilidade de (re)invenção. De acordo com a teoria Bakthiniana (ROJO E BARBOSA, 2013), “os gêneros são caracterizados como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para nos comunicar e para interagir com outras pessoas.” Nesse contexto, mais do que nunca, as pessoas estão inseridas em diferentes gêneros ao mesmo tempo, produzindo diferentes discursos, de forma que isso também ocorre (ou pode ocorrer) em outro idioma, de maneira individual ou colaborativa.

Dessa forma, penso que a prática da curadoria foi fundamental para a área de ensino de línguas estrangeiras, visto que permite a socialização e “uma prática social em essência” (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014, p.62). A seguir, conto as experiências desenvolvidas e outras estratégias possíveis sob a perspectiva de professor curador e professor propositor.

5.3 (RE)INVENTANDO PRÁTICAS NA AULA DE LENGUA ESPAÑOLA SOB UMA PROPOSTA HÍBRIDA E MULTIMODAL

Pensar em (re)invenção de práticas para distanciar-se eventualmente de estratégias convencionais, requer que o professor esteja disposto a atuar não somente no dia e horário que lhe é estabelecido formalmente. É preciso estar aberto a dar continuidade às aulas, fazendo uso das possibilidades de comunicação que a contemporaneidade nos oferece, principalmente um professor de língua estrangeira, pois, para aprender um novo idioma, é preciso praticá-lo em diferentes momentos e situações semanais, caso contrário, poderá haver esquecimento e “esfriamento” na vontade de estudá-lo.

Dimenstein (2015) assegura que, quando tentamos lembrar de algo que tenha ocorrido, não é dos momentos alegres que lembramos, mas sim daqueles em que houve fertilidade e criatividade para atingir determinada coisa. Cabe, então, ao professor provocar os estudantes, com base nas tecnologias que estão à disposição

nos diferentes contextos de aprendizagem, a ser o propositor de novos desafios e descobertas nas interações entre os seres.

Dessa forma, se se presa por educação com novas práticas, é preciso que docentes sejam desafiados a pensar como as TDs se integram ao seu planejamento e, por meio desses movimentos, provocar inovações que não signifiquem apenas a tecnologização das práticas, mas sim para que professores e estudantes se assumam epistemologicamente curiosos em relação às metodologias de ensino proporcionadas por esse novo contexto. Maffesoli (2000) afirma que:

A intromissão da tecnologia na vida cotidiana, com efeito, mostra em como os valores proxêmicos, domésticos e banais recebem a ajuda da cibercultura. O imaginário, a fantasia, o desejo da comunhão, as formas de solidariedade, as várias empresas de caridade encontram em geral vetores particularmente performativos no ciberespaço e na internet. (MAFFESOLI, 2000, p. 188-9).

Nessa perspectiva, Leffa (2006) complementa que, com a expansão do ensino de línguas estrangeiras, diferentes métodos (ou abordagens) e tecnologias surgiram com o intuito de facilitar, ou até mesmo tornar mais eficaz, o processo de ensino de uma língua estrangeira. Esses métodos (ou abordagens) se destacaram com a emergência de novas tecnologias, propiciando uma revolução no ensino de línguas em praticamente todo o mundo.

Como resultados, hoje é possível promover a interação entre um grupo de alunos brasileiros com alunos estrangeiros, sem sair da própria sala de aula, basta ter acesso à internet e/ou um software (ou aplicativo) que possibilite o câmbio de textos, sons e imagens, que podem ser enviados em tempo real ou armazenados e programados para quando lhe for mais conveniente. “A sociedade da informação é marcada pela ubiquidade e pela instantaneidade, saídas de conectividade generalizada.” (LEMOS, 2003, p. 14).

Reitero que essa nova cultura tecnológica na qual estamos inseridos, permite que estejamos desenvolvendo distintas estratégias docentes. Trata-se da disseminação de uma nova cultura e necessidades que, gradativamente, vêm ganhando espaço em diferentes contextos de aprendizagem. Cabe, assim, ao professor, atuar como um curador no século XXI. Chegamos à conclusão, então, de que “estamos na era da curadoria e para sobreviver no futuro, tanto na escola quanto

na comunicação cada um de nós vai ter que ser um curador. (DIMENSTEIN, 2015, p.18).

Além disso, essa condição permite que desenvolvamos práticas interligadas às mídias de massa. Com relação às práticas nas mídias sociais, Rojo e Barbosa (2015) explicam que o ato de *seguir* alguém, alguma publicação ou instituição é, dentre outras possibilidades, uma forma de filtrar algo de interesse no meio de um oceano de conteúdo, atuando assim como um curador. E, quando se faz essa busca no idioma estudado, são outras possibilidades de interação que surgem, uma vez que o “uso da L1 deve ser evitado pelo aluno para que todo o tempo de estudo seja usado exclusivamente para a prática da L2 de modo que a língua se torne um hábito e flua naturalmente.” (LEFFA, 2012, p.396).

Além disso, a era em que vivemos, faz com que percebamos cotidianamente as transformações que ocorrem, principalmente em relação às facilidades que as tecnologias digitais (TDs), visto que essas proporcionam uma comunicação rápida, instantânea.

Educação na contemporaneidade implica considerar que os processos de ensinar e de aprender ocorrem na coexistência entre os espaços geográficos e os espaços digitais virtuais e, em compreender que as rápidas mudanças se dão dialeticamente entre educação e TD, pois ao mesmo tempo que as TD provocam transformações no contexto da educação, elas provocam a criação de novas TD. (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p.245).

Tal condição se deve por estarmos inseridos em uma sociedade conectada a diversas fontes de informações, a qual é denominada por Castells (1996) por “sociedade em rede”. Segundo o autor, “as redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades, e a difusão da lógica das redes modifica substancialmente a operação e as consequências dos processos de produção, experiência, poder e cultura [...]”. (CASTELLS, 1996, p. 469). Essa nova morfologia tem reconfigurando, dessa forma, os modos de ensinar e aprender, e exigido transformações no campo da educação e das práticas educativas.

Apesar dessas mudanças, no ensino de língua espanhola, o que observamos é que editoras continuam oferecendo um CD com áudios que são representação de situações comunicativas, material extra disponível na página da editora, mas todos

em formato PDF, sem oferecer nenhum tipo de interação com o estudante e, no máximo, alguns vídeos que representam/ilustram situações que o livro apresenta, mas sempre enfatizando a cultura espanhola, sem se preocupar com as particularidades culturais hispano americanas.

No universo das mídias, por exemplo, não há um direcionamento para as produções de séries televisivas argentinas, mexicanas, entre outros países que também possuem a língua espanhola como idioma oficial. Assim, cabe ao professor levar aos alunos esse conhecimento que pode ser acessado pela internet.

Outrossim, desempenhar práticas que agreguem diferentes atividades sob uma perspectiva intercultural, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades, compartilhem suas produções e seus interesses e interajam é o grande desafio dos profissionais que atuam nos cursos de idiomas na contemporaneidade. As tecnologias digitais (TD), de acordo com Reis (2010),

[...] são instrumentos de mediação que nos auxiliam no ensino de línguas, nos processos de ensino e de aprendizagem, na inserção dos alunos em diferentes contextos de prática de produção do conhecimento, de inserção de práticas sociais mais inclusivas que permitam os alunos vivenciarem o mundo por meio dos diferentes recursos disponíveis por meio de diferentes mídias. (REIS, 2010, p. 187).

Ações que requerem um perfil de estudante mais autônomo. Contudo, é fundamental que o professor curador também aja nessa perspectiva mais autônoma.

[...] a autonomia do aluno parece ter mais possibilidade de emergir, como base até no exemplo dado pelo professor, que ao adquirir voz habilita-se também a dar voz ao aluno. A facilidade de acesso à informação, a disponibilidade de uma plateia global, sem restrições de fronteiras geográficas, a emergência de fenômenos como a Web 2.0 e as redes sociais que cobrem o planeta são todos fatores que podem contribuir para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem [...]. (LEFFA, 2012, p.401).

Vale lembrar que os recursos tecnológicos e as formas com as quais estabelecem interação estão diretamente relacionados às unidades centrais da sociolinguística como variação, contato e comunidade, nesse sentido, as mesmas precisam ser repensadas.

A partir dessa contextualização, esclareço que, quando o estudo começou a ser desenvolvido efetivamente (após a banca de qualificação), o grupo, cujo nível era A1, já estabelecia uma comunicação básica, na qual eram capazes de se apresentar, informando seu nome, profissão, endereço, entre outras informações de comunicação básica em espanhol. Mas tudo era feito de forma muito mecânica, “ensaiada”. Se eu propunha a eles uma atividade que exigisse a criação de uma situação de conversa no telefone, por exemplo, levavam muito tempo para desenvolvê-la, uma vez que primeiramente escreviam o passo a passo, depois consultavam palavra por palavra e não compartilhavam com o grande grupo, sem mostrar para mim.

Desde o início do semestre, ainda no começo de agosto, a maioria mostrava-se bastante tímida para participar oralmente das dinâmicas. Buscavam suporte constantemente em sua língua mãe, o que me incomodava bastante, pois sabia que muitos só tinham acesso à comunicação no idioma durante os encontros presenciais-físicos e isso me angustiava, pois queria que eles percebessem sua progressão durante o semestre... Mas como fazer com que esses estudantes estivessem falando e pensando em espanhol todos os dias?

Foi, então, que surgiu a ideia de expandir as aulas para outros meios que se tornariam ambientes de aprendizagem, nos quais as tecnologias atuariam como facilitadoras dessa comunicação constante que, em vez de semanal, passou a ser diária. Sendo assim, faço breve relato dessas experiências, destacando os acontecimentos e condutas mais relevantes.

Quadro 4: Objetivos, instrumentos e estratégias

| | |
|--|--|
| Pesquisa empírica (de setembro a dezembro/2015): 11 encontros presenciais físicos, além das atividades extraclases, por meio da interação virtual. | |
| Problema: Quais estratégias docentes poderiam ser desenvolvidas para potencializar a aprendizagem de língua estrangeira, por meio de uma perspectiva inventiva, intercultural, multimodal e híbrida, considerando as mudanças do cenário educacional contemporâneo? | |
| Objetivo geral: Cartografar a estratégia docente para aprendizagem da língua estrangeira, em um curso livre, a partir de uma perspectiva inventiva, no sentido de contrapor as práticas tradicionais comuns desse cenário. | |
| Objetivo específico 1: Propor estratégias docentes diferenciadas das estratégias convencionais; | Objetivo específico 2: Investigar e avaliar as mudanças de significado em relação ao aprendizado de língua estrangeira, a partir da |

| | |
|--|--|
| | experiência intercultural em contextos híbridos; |
| Objetivo específico 3: Desenvolver propostas pedagógicas baseadas na ideia de curadoria, considerando os diferentes gêneros discursivos híbridos e multimodais; | Objetivo específico 4: Analisar se houve progressão no aprendizado de uma língua estrangeira quando estudantes de um idioma foram convidados a conhecer, a partir de uma prática inventiva e multimodal, a cultura dos países que possuem a língua estudada como idioma oficial, em seus distintos contextos. |

Fonte: autora, 2015.

Quadro 5: Instrumentos e gêneros discursivos multimodais e estratégias para o grupo participante da pesquisa

| INSTRUMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS E ESTRATÉGIAS PARA O GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA: Nível A1 | | |
|---|---|-------------|
| Tecnologias e gêneros discursivos | Estratégias | Nível/Grupo |
| <p>Tecnologia: língua falada</p> <p>Gênero discursivo: Conversa aberta – presencial físico em horário convencional</p> | Conversa aberta para entender os motivos que os levaram a procurar um curso de língua espanhola. | A1 |
| <p>Tecnologia: Facebook</p> <p>Gêneros discursivos: comunicação online por meio de comentários, postagens próprias, compartilhamento de mídias no idioma.</p> | Criação de um grupo fechado no Facebook, incluindo os estudantes matriculados nesta turma. Espaço de compartilhamento de informações, materiais, exposição de opiniões no idioma estudado. Compartilhamento de interesses comuns. | A1 |
| <p>Tecnologia: Dicionário online</p> <p>Gênero discursivo: pequenos textos que definem os conceitos do vocabulário desconhecido.</p> | Consulta para compreender vocabulário desconhecido que aparecia durante as interações estabelecidas no idioma. | A1 |
| <p>Tecnologia: WhatsApp</p> <p>Gênero discursivo: mensagens instantâneas, produção e compartilhamento de textos escritos e orais.</p> | Escrita de recados; compartilhamento de <i>teasers</i> e outras mídias no idioma estudado; gravação de áudios no idioma, de forma que todos precisam responder oralmente também. Compartilhamento de interesses comuns. | A1 |
| <p>Tecnologia: Twitter</p> <p>Gênero discursivo: produção de frases curtas e ação de <i>retweetar</i>.</p> | Configuração do Twitter para o idioma estudado, afim de seguir celebridades nativas de países hispano falantes e de observar o uso da linguagem cotidiana. | A1 |
| <p>Tecnologia: BlackBoard</p> <p>Gênero discursivo: diferentes tipos de texto para leitura e postagem de produções escritas no idioma.</p> | Plataforma utilizada eventualmente para disponibilizar materiais que complementavam as aulas e temas trabalhados nos encontros presenciais físicos e online. | A1 |

continuação...

| | | |
|---|---|----|
| <p>Tecnologia: língua escrita, linguagem verbal e não verbal. Gênero discursivo: Jornal físico e seus tipos de texto.</p> | <p>Embora os jornais físicos não estivessem com as datas atualizadas, foram imprescindíveis não só para conhecer sua estrutura, mas também para conhecer os diferentes tipos de texto que compõe um periódico, dentre eles: notícias, anúncios publicitários, classificados, reportagens, entre outros.</p> | A1 |
| <p>Tecnologia: Youtube Gênero discursivo: vídeos pedagógicos, documentários, fragmentos de filmes e séries de televisão.</p> | <p>Acesso a vídeos de diferentes gêneros a fim de agregar informações às aulas e a auxiliar nos estudos fora do horário formal de aula.</p> | A1 |
| <p>Tecnologia: língua escrita, linguagem verbal e não verbal. Gênero discursivo: jornal Online e seus tipos de texto; guias de viagens</p> | <p>Acesso a notícias e reportagens atualizadas constantemente do âmbito mundial, porém no idioma estudado, a fim de não só analisar, mas também comparar os acontecimentos políticos, econômicos, sociais dos países.</p> <p>Observação da arte e programação cultural de possíveis destinos de viagens onde o espanhol é a língua oficial.</p> | A1 |
| <p>Tecnologia: localização oferecida para visualização de mapas e imagens de satélite da Terra Gênero discursivo: Google maps</p> | <p>Possibilidade de observar mais detalhes acerca de alguns lugares (países, regiões, cidades) que entraram em discussão nas aulas. Não só países hispano falantes.</p> | A1 |
| <p>Tecnologia: Cozinha e Utensílios de casa/cozinha Gênero discursivo: receitas de origem de países que possuem o espanhol como idioma oficial.</p> | <p>Compartilhamento de receitas e aulas práticas na cozinha, a fim de estudar sabores de outras culturas. Estudo de diferenças culturais ao fazer uma refeição.</p> | A1 |
| <p>Tecnologia: Jogos analógicos e digitais</p> | <p>Forma lúdica e sistemática de acrescentar informações e formas de compreensão de alguns aspectos trabalhados em aula.</p> | A1 |

continuação...

| | | |
|--|--|----|
| Tecnologia: língua falada e escrita Gênero discursivo: músicas | Além da compreensão de aspectos linguísticos e estruturas frasais, as músicas permitem que entendamos muitos fatores culturais e significados históricos mundiais. | A1 |
| Tecnologia: Produtos de uso cotidiano, mas fabricados em países onde a LE é o idioma oficial. | Compartilhamento de produtos de diferentes gêneros produzidos em países hispanos falantes. | A1 |

Fonte: autora, 2015.

O Quadro 5 acima possibilita perceber que há uma multimodalidade referente ao uso das tecnologias e os gêneros discursivos, visto que as atividades foram desenvolvidas de forma a perceber e refletir acerca das diferentes culturas que possuem o espanhol como idioma oficial, e a partir de então estudar a língua. Estratégias que podem se estender, também, à aprendizagem de outros idiomas, principalmente à língua inglesa, uma vez que vivemos bastante influenciados pela cultura estadunidense. Dessa forma, os gêneros discursivos permitem que estejamos levando às práticas linguísticas diferentes ações sociais, considerando que “As ações sociais são fenômenos multimodais”. (DIONÍSIO, 2005, p.161).

Essas ações multimodais foram compostas por estratégias que envolveram o estudo da linguagem oral e escrita, linguagem verbal e não verbal, além de outras formas de expressão que o ser humano é capaz de desenvolver,

quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005, p.161).

As referidas estratégias e os resultados de aprendizagem, cuja análise será apresentada no próximo capítulo, só ocorreram em virtude da capacidade dos estudantes se auto organizarem a partir da perspectiva autopoietica abordada anteriormente, tanto pelos teóricos do campo da psicologia cognitiva, Maturana e Varela, como por Bakhtin, pois ambas teorias acreditam que o sujeito constrói a si mesmo a partir das experiências consigo e com o outro, e com os significados encontrados e construídos ao longo dos percursos.

6 ESTRATÉGIAS PARA UMA INTERAÇÃO HÍBRIDA E MULTIMODAL

A presente experiência cartográfica, fez com que pudesse acompanhar atentamente a evolução e o desempenho de cada indivíduo participante da pesquisa. O grupo analisado demonstrava conhecimento extremamente raso e inicial no idioma, logo, era preciso estimulá-los à construção do saber, por meio de distintas estratégias. A produção de dados ocorreu durante 11 semanas, no decorrer do 2º trimestre (de setembro a dezembro). A análise dessa produção aconteceu ao longo das práticas, a cada final de encontro e, quando preciso, a intervenção sofreu modificações de acordo com as necessidades e expectativas dos estudantes.

Para acompanhar as expectativas e questionamentos por parte dos alunos participantes dessa pesquisa, promovi algumas rodas de conversa e, juntos, desenvolvemos estratégias de ensino e aprendizagem que foram ao encontro de seus interesses. Ao final dessa cartografia, busquei saber se a (re)invenção das práticas desenvolvidas contribuíram para com o desenvolvimento do conhecer, compreender e comunicar-se no idioma do estrangeiro, a partir do olhar de cada estudante, ilustrados a seguir.

A ideia previu, também, que os discentes interagissem não somente no momento estabelecido para as aulas (semanalmente, durante 2h30min), mas que ficassem em contato por meio das redes sociais e aplicativos que atuassem como facilitador dessa comunicação. Assim, para que essa interação se efetivasse, conforme descrito no Quadro 5 do capítulo 5.3, utilizamos diversos suportes que permitiam a produção e acesso a diferentes gêneros discursivos. Além disso, fizemos uso contínuo de outros meios de acesso a informações e compartilhamentos de descobertas no idioma, por meio das TDs. Atendendo à ideia de Dimenstein (2015) que explica que o Google e o Yahoo são apenas a porta de entrada que vai levar o indivíduo a um grupo de curadores que constitui uma espécie de universidade livre – porque não conseguimos imaginar a universidade do futuro com a sala de aula que existe hoje.

As relações interpessoais e manifestações de afeto e preocupação com a aprendizagem dos estudantes e da progressão contínua de cada indivíduo participante foram imprescindível para o êxito dessa pesquisa.

Destaco que, muitas vezes, me senti extremamente feliz e satisfeita ao perceber o progresso dos estudantes que compunham a empiria dessa pesquisa. Mas isso, a meu ver, só foi possível porque houve um acompanhamento diário e contínuo que ocorreu de diferentes formas, conforme exemplificação a seguir.

Quadro 6: Estratégias docentes

| ESTRATÉGIAS DOCENTES | | |
|--|--|------------------------------|
| O que utilizamos (destaques): | Como utilizamos: | Em qual nível desenvolvemos: |
| Facebook: grupos fechados; páginas que compartilham curiosidades; teasers; produção de pequenos comentários. | Os alunos fizeram postagens sobre clipes musicais, viagem de estudos, postagens de humor, motivacionais e tirinhas. Algumas tinham textos junto, a maioria eram apenas compartilhamentos sem nada escrito ou com <i>smiles</i> (principalmente o grupo de A1). Interação em postagens motivacionais e de humor. Compartilhamento de informações/ matérias que repercutiram mundialmente. Comparação de palavras entre Português x espanhol Espanha x espanhol Argentina. | A1 |
| Whatsapp/ mensagens instantâneas | Durante um mês, os estudantes, todos os dias (exceto sábados e domingos), recebiam, de mim, um áudio com algum questionamento a responder. Ex: <i>¡Hola, gente! ¿Qué tal? ¿Ya están yendo al trabajo? ¿Qué están llevando hoy? Yo, por ejemplo, llevo unos pantalones negros, una camisa azul y unos zapatos de tacón negros también.</i> A tarefa foi respondida por áudio também. Trocamos também mensagens de textos escritos, fazendo comentários acerca de situações gerais cotidianas e combinações para os encontros presenciais físicos. As mensagens foram de extrema importância para acompanhar o desempenho linguístico de cada integrante do grupo e para acompanhá-los constantemente. | A1 |
| Twitter | Configuração da página daqueles que tinham Twitter para a língua espanhola. Escolha de algumas celebridades de sua preferência para segui-las e acompanhá-las diariamente. | A1 |

| ESTRATÉGIAS DOCENTES | | |
|--|---|-------------------------------------|
| O que utilizamos (destaques): | Como utilizamos: | Em qual nível desenvolvemos: |
| | Acompanhamento e análise da linguagem cotidiana utilizada na rede social. | |
| BlackBoard | Eventualmente foram feitas algumas postagens de materiais de apoio aos estudos, elaborados por mim, utilizando a plataforma. Além disso, em alguns momentos houve a tentativa de usar o fórum disponível nesse ambiente virtual, mas praticamente não houve interação. | A1 |
| Jornal físico | O contato com esse gênero discursivo foi imprescindível, para que os estudantes tivessem a visão geral de situações políticas, econômicas e sociais, além dos primeiros contatos com a leitura de diferentes tipos de textos, elaborados por editoriais desenvolvidos nos países falantes nativos de língua espanhola. | A1 |
| Youtube/ vídeos | Acesso a trailers de filmes, propagandas e mensagens literárias por meio de mídias disponibilizadas no Youtube. | A1 |
| Jornal Online | Leitura diária e acompanhamento concomitante a notícias por meio de áudios. Foi possível perceber a pronúncia das palavras, narradas por nativos, comparando os sotaques em diferentes nacionalidades. | A1 |
| Séries televisivas (México, Argentina, Espanha...) Filmes (fragmentos) Séries/novelas televisivas: Los misterios de Laura (Espanha) Vecinos em Guerra (Argentina) Friends (em espanhol) | As séries e as novelas contribuíram para o trabalho de diferentes sotaques, além da observação aos costumes culturais de cada país, retratados, por exemplo, nos hábitos cotidianos das famílias que são representadas nessas produções. Além disso, é possível, também ter um olhar referente às questões políticas, econômicas e sociais. | A1 |
| Google maps | Atividades em que retomamos alguns lugares citados no material didático que o grupo de A1. | A1 |
| Programas de televisão (Espanha, Argentina, Bolívia, México): MasterCheff Notícias Humor Auditório | Os programas televisivos, além de contribuir para a observação e entendimento dos diferentes sotaques, foi possível também ter um olhar aos acontecimentos regionais e mundiais sob o olhar de determinado país. Houve, também, uma comparação às produções brasileiras. | A1 |
| Cozinha – Gastronomia Utensílios de casa/cozinha | Os grupos foram levados à cozinha da instituição e desenvolver, sob orientação, uma receita típica de algum país hispano falante, a partir de acordo prévio. Receitas desenvolvidas: alfajor de maizena (uruguaio), empanadillas (colombianas), | A1 |

| ESTRATÉGIAS DOCENTES | | |
|-------------------------------|--|------------------------------|
| O que utilizamos (destaques): | Como utilizamos: | Em qual nível desenvolvemos: |
| | quesadillas e guacamole (México), piñacolada. Destaco que esse tipo de prática permite um trabalho colaborativo e cooperativo, auxiliando a proximidade afetiva dos estudantes, além do crescimento linguístico e cultural. | |
| Testes analógicos e digitais | Testes para verificar a personalidade, preferências musicais, conforme costumam fazer em português, por meio das redes sociais, porém agora em língua espanhola. Os testes selecionados foram: “Teste de personalidade vocacional”; “Test de edad mental”; “¿En qué ciudad deberías vivir?”; “¿Cuál es el verdadero significado de tu nombre?” | A1 |
| Músicas | As músicas possibilitaram acesso a diferentes gêneros musicais e a conhecer muitos artistas latinos. Além disso, as músicas possibilitaram acesso direto a novas experiências de uso da linguagem, resultando em constantes questionamentos por partes dos alunos, por exemplo: <i>profe, ¿qué significa embotellado?...Escutei em uma música...</i> | A1 |

Fonte: autora, 2015.

Alguns dos gêneros discursivos utilizados como suporte para as estratégias docentes estão disponibilizados nos QRcodes a seguir.

Figura 10: Publicidade argentina/ Beldent: *Casi idénticos*



Fonte: autora, 2015.

Figura 11: Teste: *Edad Mental*



Fonte: autora, 2015.

Figura 12: MasterChef Venezuela



Fonte: autora, 2015.

Figura 13: Programa Humorístico Espanhol: *Cómo nos reímos*



Fonte: autora, 2015.

Figura 14: Série: *Vecinos en Guerra*



Fonte: autora, 2015.

Figura 15: Série: Los Misterios de Laura



Fonte: autora, 2015.

Figura 16: Jornal online Uruguayo



Fonte: autora, 2015.

Figura 17: Jornal online Panamá



Fonte: autora, 2015.

De maneira geral, a interação no Facebook se restringiu a curtidas e visualizações das publicações (Apêndice 2). Foram poucas as postagens que trouxeram comentários elaborados no idioma com o uso da linguagem verbal. As postagens que tiveram mais participação dos estudantes foram referentes à culinária e às aulas na cozinha, pois trocaram combinações sobre quem levaria quais ingredientes.

A interação no Whatsapp foi mais intensa e em língua espanhola, pois elaboravam frases curtas e significativas, além de contarem com o auxílio da linguagem não verbal, expressa pelos emoticons. Foi possível perceber um grande esforço para comunicarem-se no idioma. É importante destacar que foi um espaço de interação em que os estudantes utilizaram muitas expressões cotidianas provindas de diferentes países falantes de LE, cuja aprendizagem ocorreu por conta própria na maioria das vezes. Contudo, quando lhes faltava vocabulário, buscavam auxílio em sua língua materna e dizia *“Miren, esse vídeo me pareció muy ‘fofinho’.”*

Nesse sentido, penso que as práticas desenvolvidas sob uma perspectiva híbrida e multimodal proporcionaram diferentes espaços de interação e experiências que resultaram na progressão da aprendizagem e comunicação do idioma estudado. Acredito que a experiência de possibilitar outros espaços de aprendizagem foi extremamente significativa, conforme alguns *feedbacks* anônimos recebidos dos alunos, por meio da avaliação institucional, recebida no fim do semestre.

Ressalto, também, que os participantes sempre se mostraram animados ao trabalharem com músicas, terem contato com propagandas e programas televisivos no idioma estudado. Demonstram satisfação ao verem semelhanças de sua cultura na cultura do outro. Mostraram avanços significativos na expressão oral e escrita, o que, a meu ver, resultou da interação constante com o idioma nos modos presencial físico e presencial digital. Fato evidenciado em situações de interação, nas quais os estudantes deveriam criar situações cotidianas e ir “improvisando” a comunicação, a partir das necessidades decorrentes.

Imagem: Situação na qual os estudantes estavam em um restaurante e pediram diferentes coisas para comer e beber. Precisaram pedir a conta, pagá-la, reclamar do troco e encontrar uma solução para entender o estrangeiro.

Figura 18: estudantes no restaurante



Fonte: autora, 2015.

Essa expansão de conhecimento foi perceptível, pois os alunos, mesmo tendo terminado o semestre, seguem interagindo por mensagens instantâneas no WhatsApp e Facebook. Nessa perspectiva, partir de uma perspectiva híbrida e multimodal foi possível (re)inventar novas estratégias docentes [...].

7 NOVOS CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA: ¿ES POSIBLE?

Aprender outro idioma é ter possibilidades de expandir a própria percepção como aluno e como cidadão. Assim, estar disposto a aprender uma língua estrangeira e aprimorar esse conhecimento é um movimento de querer comunicar-se com outras culturas que influenciam (in)diretamente a nossa. Para tanto, é imprescindível que aspectos culturais sejam considerados ao pensar na elaboração e organização de uma aula de língua estrangeira em seus diferentes contextos de aprendizagem.

Atuar como professor propositor é, sem dúvida, um desafio em uma era que requer que a curadoria seja essencial na docência, pois, quando você se propõe a ser um curador, você passa a ser inventivo, já não leva mais às aulas algo simplesmente para cumprir com o plano de estudos, mas sim pensando na contribuição que isso poderá causar na experiência de aprendizagem de cada indivíduo que lhe confia sua formação.

Nesse sentido, estou certa de que a curadoria enquanto estratégia docente é uma proposta que me permitiu ir além das práticas convencionais enquanto docente e possibilitou práticas de reinvenção aos discentes participantes dessa empiria. Fato comprovado pela crescente interação deles, utilizando diferentes tecnologias, mesmo estando fora do período formal/convencional de aula.

Pensando no problema desta pesquisa, o qual questionava quais estratégias docentes poderiam ser desenvolvidas para potencializar a aprendizagem de língua estrangeira, por meio de uma perspectiva inventiva, intercultural, multimodal e híbrida, considerando as mudanças do cenário educacional contemporâneo, acredito que foi possível desenvolver diferentes estratégias que não só potencializaram a aprendizagem de LE para os participantes dessa pesquisa, como também proporcionou situações de interação linguística e cultural, a partir do acesso a diferentes gêneros discursivos disponibilizados pelas tecnologias.

O movimento de cartografar as práticas docentes desenvolvidas, mostrou-me que é possível desenvolver propostas híbridas e multimodais: interações online e off-line, aprendizagem colaborativa e individual, trabalho com gêneros discursivos online e off-line, encontros e práticas nos modos presencial físico, presencial virtual e a

distância. Assim, ficou evidente nessa cartografia que as interações e práticas comunicativas podem ser potencializadas utilizando métodos pedagógicos tecnológicos online e off-line, que permitirão não só a interação como também a invenção do estrangeiro, de forma que a comunicação em outro idioma ocorra.

Acredito que as teorias de Maturana, Varela, Bakhtin e Leffa, sustentadas em uma metodologia cartográfica, foram essenciais para o desenvolvimento teórico desse estudo, possibilitando a elaboração de estratégias (curadoria) para (re)invenção da minha própria docência e reflexão acerca Adada minha experiência. Nesse contexto, reitero o conceito de autopoiese, visto que os aspectos cognitivos sob uma perspectiva construtivista no ensino de língua estrangeira, não ocorrem a partir de hábitos, mas em conhecimento produzido na interação com a linguagem compreendida e significada. Dessa forma, a internet e a comunicação figuram como importante promotores de interação e de sociocognição para o ensino de línguas, tendo como contexto as experiências comunicativas dos participantes.

Espero que minha pesquisa contribua não só para uma docência mais significativa, considerando as mudanças na contemporaneidade, mas também para que os estudantes se interessassem mais pela língua espanhola e, conseqüentemente, percebam que todos os movimentos estão influenciados pela linguagem e os modos de comunicação dos seres. Penso que o estudo possui relevância para diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas por mostrar que é possível aprender outro idioma explorando os métodos de comunicação que a mídia online e offline nos proporciona.

Desejo que as experiências docentes e discentes resultem em um movimento composto pelo encontro que permitirá que os estudantes possam estar inseridos em distintas vivências, online e off-line, olhando não só para a cultura do outro, mas também para sua própria cultura e assim comunicar-se utilizando as diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

- ALSINA, Miquel R. **Los estudios de comunicación intercultural**. Disponível em: <<http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer01-05-alsina.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.
- BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 243-266, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7644&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R.Bras. Est.pedag.**, v.80, n.196, p. 383-403, set./dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases – LDB**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- CARABELLI, Patrícia. **El interculturalismo en educación**: reflexiones desde el aula de inglés. In: *Lenguas en la Región: Enseñanza e Investigación para la integración desde la universidad*. Laura Masello (dir). Universidad de la República – Uruguay. 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. *In: A Sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.
- CORBETT, James. Developing Intercultural Language Awareness. **New Routes**. São Paulo, n. 34, p. 26-27, jan. 2008.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. *In: Gêneros textuais: reflexes e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- IANUSKIEWTZ, Andréia D. Aspectos (Inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iluminart**. Ano IV. n.85, nov. 2012. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero8/Artigos%20Numero%208/07.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2015.
- INSTITUTO Cervantes. Disponível em: <<http://www.cervantes.es>>. Acesso em: 22 nov. 2015.
- IRINEU, Lucineudo M. **Interculturalidade e Redes Sociais**: identidade cultural e interconexões discursivas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.)*. *Pistas do*

método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven (EUA): Yale University Press, 2008.

LEFFA, Vilson José. **Aprendizagem de línguas mediada por computador**. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2012.

LOPES, Daniel de Queiroz; SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraf. **Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência online**. Educação & Linguagem (Online), v. 17, p. 38-53, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/5331/4384>> Acesso em: 03 jul. 2015.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1985.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das tribos - O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MANHATTAN Village. Disponível em: <<http://www.manhattanvillage.com.br/importancia-de-aprender-espanhol.php>>. Acesso em: 12 set. 2015.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MENEZES, Magali M. SILVA, Neuza V. **Introdução aos estudos interculturais**. In: Simposio de Estudios Interculturales, Puerto Alegre, Brasil, 2005.

MORENO, Isabel Leal. **Espanhol e Ensino: relatos de pesquisa**. Organizado por Tatiana Lourenço de Carvalho. Morrosó, UERN, 2012.

PARRY, Roger. **A Ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

REAL Academia Espanhola. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

REIS, Suzana. **Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria, para obtenção do título de Doutor em Letras. Santa Maria, RS, Brasil, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/teses/tese_susana.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2010.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. Multiculturalismo y política educativa en un contexto global. [s.c], Dialnet, 2005.

UNIVERSIA Brasil. Disponível em:
<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/06/23/1127166/aprender-espanhol.html>>. Acesso em: 21 set. 2015.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSH. Eleanor. **L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine**. Paris: Editions du Seuil, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: *A LÍNGUA ESTRANGEIRA EN ACCIÓN: estratégias para a docência em contextos híbridos e multimodais.*

Pesquisadora responsável: Profa. Gabriela Fabian (Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

Período de realização da pesquisa: 30/08/2015 a 15/12/2015.

Convite para participação na pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa coordenada pela : Prof. Esp. Gabriela Fabian, professora de língua espanhola do Centro de Idiomas da Universidade Feevale, mestranda e membro do Grupo de Pesquisa Educação Digital, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GPedU/PPGEDU/UNISINOS) porque a turma em que você está matriculado (a) participa da pesquisa de mestrado da professora, intitulada **A LÍNGUA ESTRANGEIRA EN ACCIÓN: a curadoria como estratégia para a docência em contextos híbridos, ubíquos e multimodais.**

Para decidir se deseja ou não participar desta pesquisa você precisa saber dos objetivos da mesma. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornece informações detalhadas sobre a pesquisa, as quais serão apresentadas e discutidas com você.

Após receber informações sobre esta pesquisa, será solicitado que você assine este termo de consentimento livre e esclarecido caso aceite participar. Peça ao coordenador da pesquisa para explicar qualquer dúvida que você possa ter antes de assinar esse termo de consentimento livre e esclarecido.

Por que essa pesquisa está sendo realizado?

Considerando que vivemos em tempos em que a internacionalização cresce constantemente e que a globalização exige que tenhamos um olhar diferenciado às culturas de outros países, são vários os motivos que temos para considerar fundamental o conhecimento de uma ou várias línguas estrangeiras como um fator de enriquecimento pessoal e profissional do sujeito. O conhecimento de línguas se mostra como um instrumento que permite o desenvolvimento de atitudes entre os povos. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira hoje, tanto no contexto escolar, como fora dele, é, na verdade, uma necessidade para qualquer cidadão que queira dialogar com o mundo conectado à era da globalização. Além disso, no século XXI há diferentes formas de aprender um outro idioma e de estar em contato com falantes nativos dos países que possuem a língua por nós estudadas como idioma oficial. Para isso é preciso que haja uma curadoria do que é relevante levar aos contextos de aprendizagem, uma vez que, na contemporaneidade, há muitas informações disponíveis, mas que ao mesmo tempo podem dificultar a aprendizagem, caso não haja um processo de co-criação e compartilhamento dessas informações. Sendo assim, pensamos em desenvolver um projeto no qual fosse possível pensar em diferentes estratégias docentes para o ensino de línguas estrangeiras, dentre elas a curadoria, considerando os contextos híbridos, ubíquos e multimodais.

Qual é o objetivo desta pesquisa?

Esta pesquisa busca cartografar a estratégia docente para aprendizagem da língua estrangeira, em um curso livre, a partir de uma perspectiva inventiva, no sentido de contrapor as práticas tradicionais comuns desse cenário. A pesquisa busca também Investigar e avaliar as mudanças de significado em relação ao aprendizado de língua estrangeira, a partir da

experiência da interculturalidade, em um contexto híbrido, ubíquo e multimodal; desenvolver uma proposta pedagógica baseada na ideia de curadoria, considerando os diferentes gêneros discursivos²² mediados pelas tecnologias digitais; analisar se há progressão no aprendizado de uma língua estrangeira quando estudantes de um idioma são convidados a conhecer, a partir de uma prática inventiva e associada a tecnologias digitais, a cultura dos países que possuem essa língua como idioma oficial.

Quais são as minhas responsabilidades se eu participar desta pesquisa?

Ao aceitar participar desta pesquisa, você se compromete em permitir que os pesquisadores observem as suas atividades nos diferentes contextos de aprendizagem. Em alguns momentos poderão ser realizadas entrevistas, oficinas e reuniões que tratem do Projeto e você será convidado a participar e pesquisar junto, conforme sua disponibilidade de horário e com agendamento prévio. Aceitando participar você também autoriza que os pesquisadores envolvidos nessa pesquisa utilizem as informações e registros das atividades presenciais e as publicações nos ambientes digitais virtuais (por exemplo, mídias sociais como blogs, Facebook, Twitter) para estudo, apresentação e publicação de artigos em revistas e eventos acadêmicos e científicos, desde que mantidos o sigilo sobre a sua identidade. As atividades presenciais serão registradas por filmadoras e/ou gravadores e máquinas fotográficas digitais.

E como fica o sigilo em relação às informações coletadas pelos pesquisadores?

Os pesquisadores envolvidos no projeto comprometem-se em guardar sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa. Não serão divulgados nomes ou quaisquer outros dados que permitam a sua identificação. Todas as informações coletadas serão organizadas em bancos de dados digitais com acesso restrito aos pesquisadores, sendo armazenadas por pelo menos 5 anos (a contar da data de término dessa pesquisa) e posteriormente apagadas. Você poderá ter acesso aos seus dados a qualquer momento mediante solicitação ao coordenador ou a equipe da pesquisa.

Os vídeos e áudios gravados pelos pesquisadores ao longo da pesquisa não serão apresentados publicamente, pois servirão apenas para essa pesquisa. Se houver necessidade de apresentação pública desses vídeos e áudios, um termo de consentimento específico para uso da imagem será apresentado a você, que poderá autorizar ou não a divulgação das imagens.

Quem mais participará desta pesquisa?

Poderão participar desta pesquisa professores e estudantes das demais turmas do Centro de Idiomas da Universidade Feevale.

Posso desistir de participar desta pesquisa?

Você pode desistir de participar dessa pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você. Para tanto, basta comunicar ao coordenador da pesquisa por telefone ou e-mail.

Receberei pagamento para participar desta pesquisa?

Não. Os participantes não receberão nenhum pagamento pela participação nessa pesquisa.

Haverá algum custo envolvido?

Não. Você não terá nenhum custo adicional em participar dessa pesquisa.

Se eu tiver dúvidas ou problemas, a quem devo contatar?

²² Para Bakhtin (2006), todas as nossas formas de comunicação, formais ou informais, estão articuladas a um gênero discursivo.

Se você precisar de alguma informação adicional, tiver dúvidas, sugestões, reclamações, ou quiser comunicar que não deseja mais participar da pesquisa, pode entrar em contato diretamente com a coordenadora da pesquisa, Profa. Gabriela Fabian, através do telefone (51)96050010 ou e-mail <fabian.gabriela@gmail.com>. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS através do telefone (51) 3591-1198 ou e-mail cep@unisinós.br.

Eu, portanto, certifico o seguinte:

- Li as informações acima e entendo que o estudo envolve uma pesquisa. Estou ciente do objetivo da pesquisa.
- Tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Todas as minhas dúvidas referentes a esta pesquisa foram esclarecidas satisfatoriamente.
- Entendo que tenho a liberdade para me retirar desta pesquisa a qualquer momento.

Concordo em participar desta pesquisa e entendo que receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante (letra de forma)

Nome do Representante Legalmente Autorizado
(se necessário, caso o participante tenha menos de 18 anos de idade; letra de forma)

Assinatura do Participante ou do
Representante Legalmente Autorizado

01/09/2015
Data

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

GABRIELA FABIAN
Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

01/09/2015
Data

APÊNDICE 02 - INTERAÇÃO NO FACEBOOK

Gabriela Fabian

24 de octubre de 2015 · Novo Hamburgo

Gente... Generalmente hacemos 1 receta para 3 personas.

ALFAJORES DE MAIZENA

INGREDIENTES:

200 gr. de harina
 300 gr. de Maizena
 200 gr. de manteca o margarina
 ¼ taza de azúcar
 2 cucharaditas (té) de polvo Royal
 3 yemas
 Dulce de leche
 Coco rallado

Me gusta Comentar

A [Felipe Lopes](#), [Bruna Dias](#), [Luciana Admann](#) y 2 personas más les ✓ Visto por todos gusta esto.

Gabriela Fabian lleven un bote o un vidrio para guardar los alfajores... porque es mucho mejor comerlos al día siguiente... 😊

Me gusta · Responder · 👍 1 · 24 de octubre de 2015 a las 21:51

Gabriela Fabian Yo levó maisena
 Ya no me gusta · Responder · 👍 1 · 25 de octubre de 2015 a las 10:03

Andressa Trancastro Yo llevo harina y azúcar. No se olviden q tenemos q hacer 3 recetas, entonces son 3 veces los ingredientes 😊

Ya no me gusta · Responder · 👍 1 · 25 de octubre de 2015 a las 15:35

Bruna Dias Yo levo pó royal y dulce de leche
 Ya no me gusta · Responder · 👍 1 · 25 de octubre de 2015 a las 21:47

Luciana Admann Yo levo los huevos
 Ya no me gusta · Responder · 👍 1 · 25 de octubre de 2015 a las 22:00

Felipe Lopes yo llevo manteca y coco rallado. 😊
 Me gusta · Responder · 25 de octubre de 2015 a las 23:29

Felipe Lopes Profe, podríamos hacer com nutella?
 Ya no me gusta · Responder · 👍 1 · 25 de octubre de 2015 a las 23:31 · Editado

↩ Felipe Lopes respondió · 2 respuestas

Escribe un comentario...

📷 😊

**Gabriela Fabian**

24 de octubre de 2015 · Novo Hamburgo

QUESADILLAS DE CARNE - 1 receta 5 personas comen MUY bien

- 10 tortillas (RAP 10)
- 300 gramos de carne picada (o pollo)
- 150 gramos de maíz dulce (lata)
- Una cebolla grande
- Un pimiento verde (opcional)
- Un pimiento rojo (opcional)
- Un tomate maduro
- Queso Muzzarela rallado
- Sal
- Pimienta molida (opcional)

Me gusta

Comentar

A **Thiana Dias y Larissa Lima** les gusta esto.

Visto por todos

**Gabriela Saito Cognoni** Yo levó queso, tomate, cebolla, y más uns temperitos...

Me gusta · Responder · 25 de octubre de 2015 a las 10:02

**Thiana Dias** Yo levo los pimientos verde e rojo e 2 latas de maiz dulce

Me gusta · Responder · 25 de octubre de 2015 a las 21:46

**Luana Brito** Yo levo 600g pollo 😊

Me gusta · Responder · 25 de octubre de 2015 a las 21:57

**Gabriela Saito Cognoni** No puedo llevar queso pois tengo clase por la tarde entonces necesito que alguem traga el queso

Me gusta · Responder · 26 de octubre de 2015 a las 16:54

**Amanda Rocha** Puedo llevar el queso el sal y la pimienta. Tiene alguma quantidade necesaria?

Me gusta · Responder · 26 de octubre de 2015 a las 19:42



Escribe un comentario...





Shirley Diaz

1 de septiembre de 2015



No siempre puedes controlar lo que pasa fuera

Pero siempre puedes controlar lo que sucede en tu interior

DESMOTIVAR.COM

Me gusta

Comentar


A ti, Larissa Lima, Gabriela Soto Cegoni y 2 personas más les gusta esto.

Visto por todos



Escribe un comentario...



 Patricia Herrera compartió la publicación de Victor Gonzalez
7 de noviembre de 2015

Expresiones de México 😊



Victor Gonzalez agregó 23 fotos nuevas.
5 de noviembre de 2015

#Galería El lenguaje que todo buen Mexicano usa 🤔👂 ¿Cuál usas más?

 Me gusta  Comentar

A Patricia Herrera Kunzler y a ti les gusta esto. ✓ Visto por todos



Escribe un comentario...





compartió la foto de Mafalda Oficial.

13 de noviembre de 2015



Mafalda Oficial con Lupita Esparza Hernandez y 45 personas más.
5 de noviembre de 2015

Una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa.



Me gusta



Comentar

A Lupita Esparza Hernandez le gusta esto.

Visto por todos



Escribe un comentario...



compartió el video de Vines en Español.

10 de noviembre de 2015

miraaaa profeee. parece alguien... 🤔

