

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VITOR PEREIRA GOMES

LETRAMENTOS COM ESQUETES AUDIOVISUAIS:
uma proposta translíngua de Aprendizagem de Língua Espanhola
Baseada em Projeto



ARARAQUARA – S.P.

2025

VITOR PEREIRA GOMES

LETRAMENTOS COM ESQUETES AUDIOVISUAIS:
uma proposta translíngua de Aprendizagem de Língua Espanhola
Baseada em Projeto

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Bolsa: CAPES/PROEX

ARARAQUARA – S.P.

2025

G6331

Gomes, Vitor Pereira

Letramentos com esquetes audiovisuais : uma proposta translíngues de Aprendizagem de Língua Espanhola Baseada em Projeto / Vitor Pereira Gomes. -- Araraquara, 2025

209 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Aprendizagem de Línguas Baseada em Projeto. 2. Espanhol
Língua Estrangeira. 3. Letramentos. 4. Translinguagem. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa propõe práticas inovadoras e sustentáveis na formação docente em línguas, com impacto educacional, social e cultural. Contribui para a internacionalização, a equidade no ensino, a valorização dos letramentos e o fortalecimento regional e nacional do conhecimento em linguística aplicada.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación propone prácticas innovadoras y sostenibles en la formación de profesores de idiomas, con impacto educativo, social y cultural. Contribuye a la internacionalización, a la equidad en la enseñanza, a la valorización de las literacidades y al fortalecimiento regional y nacional del conocimiento en lingüística aplicada.

VITOR PEREIRA GOMES

LETRAMENTOS COM ESQUETES AUDIOVISUAIS: uma proposta translíngua de Aprendizagem de Língua Espanhola Baseada em Projeto

Tese de Doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas
Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld **Bolsa:** CAPES/PROEX

Data da defesa: 07/03/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. D.ra Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.

Membro Titular: Profa. D.ra Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons
Universidade de São Paulo.

Membro Titular: Profa. D.ra Marcella dos Santos Abreu
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara.

Membro Titular: Profa. D.ra Isadora Valencise Gregolin
Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular: Profa. D.ra Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – *Campus* de Araraquara

Aos meus pais, Davina e Arnaldo

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Davina e Arnaldo, por serem meus maiores formadores, apoiando minhas decisões e indecisões.

À minha orientadora, Profa. D.ra Cibele Rozenfeld, por ser exemplo máximo de profissional com e para seus orientandos.

Às integrantes das bancas de defesa, Profa. D.ra Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, Profa. D.ra Marcella dos Santos Abreu, Profa. D.ra Isadora Valencise Gregolin, Profa. D.ra Rosângela Aparecida Dantas de Oliveira, por colaborarem neste trabalho, compartilhando seu vasto conhecimento na área do Ensino-Aprendizagem de Línguas.

À minha noiva, Paola, por conseguir escutar minhas inquietações em meio ao silêncio da escrita científica.

À minha irmã, Debora, e ao meu cunhado, Bruno, pelo grande apoio que me deram quando estava no início dessa jornada.

Aos meus sobrinhos, Theo e Vinícius, pelos sorrisos, beijos, abraços e brincadeiras, que me enchem de energia.

À minha professora de Artes do Ensino Fundamental II e Médio, Rosimar Camarinha, porque foi a partir da memória de seus projetos que pensei em como melhorar minhas aulas.

Aos amigos, Cícero, Eduardo, Efraim, Jhonlennon, Leandro, Marília, Matheus e Vagner, pelos valores que compartilhamos.

Aos colegas professores, Eduardo, Sonia, Sueli e Talissa, por terem contribuído com espaços e tempos para a realização deste trabalho.

Aos profissionais da escola em que desenvolvi o projeto, Felipe, Gilson, Maria e Ricardo, pelo espaço favorável que construíram e por sua disponibilização para esta pesquisa.

Aos colegas do grupo de estudos, Armando, Bruna, Gabriela, Jéssica, Laís, Lívia, Marina, Mayara B., Mayara M., Nathalya, Sara, Sthefanie, Taís, Vitor e Vivian, pela colaboração ao longo da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por terem financiado os 18 meses finais deste trabalho.

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

“Se a linguagem é uma invenção, então, devemos observar de perto a forma como as pessoas usam a linguagem e basear as nossas práticas pedagógicas nesse uso, e não naquilo que o sistema escolar diz ser práticas valiosas.¹”

(Ofelia García, 2007, p. xiii, tradução nossa)

¹ *“If language is an invention, then we must observe closely the way in which people use language and base our pedagogical practices on that use, and not on what the school system says are valuable practices.”*

RESUMO

Esta pesquisa se insere no contexto do ensino de espanhol da educação básica pública brasileira e investiga efeitos de um projeto desenvolvido em sala de aula alinhado a estudos contemporâneos. Visando promover a participação responsável e crítica de alunos, o professor-pesquisador propôs uma intervenção na disciplina de Língua Espanhola, do ensino médio-técnico, de uma escola estadual em São Paulo, por meio da metodologia de aprendizagem ativa Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto (ALBP), que envolveu o uso e a produção de esquetes audiovisuais. Assim, a presente investigação objetiva descrever e analisar, sob a ótica dos letramentos, as estratégias e os recursos translíngues e os aspectos do gênero esquete audiovisual utilizados, bem como os processos interativos e reflexivos gerados pela ALBP, de modo a avaliar as características dessa metodologia no ensino regular de espanhol. Para fundamentar teoricamente o trabalho, foram utilizados estudos inseridos nos seguintes eixos: a) Ensino de Língua Espanhola no Brasil (Brasil, 1942; 1961; 1971; 1996; 2005; 2006; 2011; 2017; 2017b; Celada, 2002; Vita, 2005; Bruno, 2014; Eres Fernández, 2018; Rodrigues, Souza Júnior e Celada, 2022; Silva Júnior, 2022); b) Translinguagem nos Letramentos (Freire, 1967; Rojo, 2009; Cope e Kalantzis, 2010; Canagarajah, 2013; Duboc e Gattolin, 2015; Rojo e Barbosa, 2015; Pinheiro, 2016; García, Johnson e Seltzer, 2017; Poza, 2017; Cope, Kalantzis e Pinheiro, 2020; Pinheiro, Rocha, Cope, Kalantzis, e Tzirides, 2021; Welp e García, 2022; Zolin-Vesz, 2022; Rocha e Megale, 2023); c) Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto (Kilpatrick, [1926] 2011; Condliffe *et al.*, 2017; Alda, 2018; Becket e Slater, 2020; Carpenter e Matsugu, 2020; Dooly, e Masats, 2020; Dressler, Raedler, Dimitrov, Dressler, Krause, 2020; Gleason e Link, 2020; Martin, 2020; Ng, Cheung, Jang, 2020). A partir de metodologia de natureza mista, com ênfase na abordagem qualitativa (Galvão, Pluye e Ricarte, 2018) e interpretativista, na investigação do tipo pesquisa-ação (Aranda, 2011; Burns, 2009; Keemis, McTaggart e Nixxon, 2014; McNiff, 2002; Tripp, 2005), utilizou-se como instrumentos de coleta de dados gravações de entrevistas individuais e de grupos focais, questionários individuais e diário reflexivo do professor. As análises revelaram resultados como: a) a diversidade de recursos e estratégias para aprendizagem levou à motivação dos alunos para participarem das ações propostas no projeto, sobretudo com recursos audiovisuais; b) o reconhecimento pelos alunos do desafio do trabalho em equipe diante de um sistema de nota individualizada; c) o reconhecimento pelos participantes da importância de discussões críticas sobre temas; d) o uso de recursos translíngues contribuiu para a ampliação do repertório linguístico e da consciência cultural no processo de aprendizagem; e) o fortalecimento de competências socioemocionais, como empatia, resiliência e trabalho colaborativo, favoreceram a construção de relações mais integradas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem de Línguas Baseada em Projeto; Espanhol Língua Estrangeira; Letramentos; Translinguagem.

RESUMEN

Esta investigación se inscribe en el contexto de la enseñanza del español en la educación básica pública brasileña e investiga los efectos de un proyecto desarrollado en el aula en consonancia con los estudios contemporáneos. Con el objetivo de promover la participación responsable y crítica de los alumnos, el maestro-investigador propuso una intervención en la asignatura de Lengua Española en el nivel secundario-técnico de una escuela pública de São Paulo, utilizando la metodología de aprendizaje activo Aprendizaje de Lengua Basado en Proyectos (ALBP), que involucró el uso y la producción de *sketches* audiovisuales. Esta investigación objetiva describir y analizar, desde la perspectiva de la literacidad, las estrategias y los recursos translingüísticos y los aspectos del género *sketch* audiovisual utilizados, así como los procesos interactivos y reflexivos generados por el ALBP, con el fin de evaluar las características de esta metodología en la enseñanza regular del español. Para fundamentar teóricamente el trabajo, se utilizaron estudios de las siguientes áreas: a) La enseñanza del español en Brasil (Brasil, 1942; 1961; 1971; 1996; 2005; 2006; 2011; 2017; 2017b; Celada, 2002; Vita, 2005; Bruno, 2014; Eres Fernández, 2018; Rodrigues, Souza Júnior y Celada, 2022; Silva Júnior, 2022); b) Translenguaje en las literacidades (Freire, 1967; Rojo, 2009; Cope y Kalantzis, 2010; Canagarajah, 2013; Duboc y Gattolin, 2015; Rojo y Barbosa, 2015; Pinheiro, 2016; García, Johnson y Seltzer, 2017; Poza, 2017; Cope, Kalantzis y Pinheiro, 2020; Pinheiro, Rocha, Cope, Kalantzis, y Tzirides, 2021; Welp y García, 2022; Zolin-Vesz, 2022; Rocha y Megale, 2023); c) Aprendizaje de Lenguas Basado en proyectos (Kilpatrick, [1926] 2011; Condliffe et al. , 2017; Alda, 2018; Becket y Slater, 2020; Carpenter y Matsugu, 2020; Dooly, y Masats, 2020; Dressler, Raedler, Dimitrov, Dressler, Krause, 2020; Gleason y Link, 2020; Martin, 2020; Ng, Cheung, Jang, 2020). Basada en una metodología mixta, con énfasis en un enfoque cualitativo (Galvão, Pluye y Ricarte, 2018) e interpretativista, la investigación, de tipo investigación-acción (Aranda, 2011; Burns, 2009; Keemis, McTaggart y Nixxon, 2014; Mcniff, 2002; Tripp, 2005), utilizó como instrumentos de recogida de datos grabaciones de entrevistas individuales y grupos focales, cuestionarios individuales y el diario reflexivo del maestro. Los análisis revelan resultados como: a) la diversidad de recursos y estrategias para el aprendizaje propició la motivación de los alumnos para participar en las acciones propuestas en el proyecto, especialmente con los recursos audiovisuales; b) el reconocimiento por parte de los alumnos del reto del trabajo en equipo frente a un sistema de calificación individualizado; c) el reconocimiento por parte de los participantes de la importancia de las discusiones críticas sobre los temas; d) el uso de recursos translingüísticos contribuyó a ampliar el repertorio lingüístico y la conciencia cultural en el proceso de aprendizaje; e) el fortalecimiento de competencias socioemocionales, como la empatía, la resiliencia y el trabajo colaborativo, favoreció la construcción de relaciones más integradas en el entorno escolar.

Palabras clave: Aprendizaje de Lenguas Basado en Proyecto; Español como Lengua Extranjera; Literacidades; Translenguaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa histórico de retrocessos e avanços do ELE no Brasil.....	23
Figura 2 – A <i>strand</i> na sala de aula translíngue.....	34
Figura 3 – A escola e o repertório do estudante.....	36
Figura 4 – Fluxograma com as quatro etapas do ciclo da pesquisa-ação.....	55
Figura 5 – <i>Qr codes</i> de acesso ao vídeo de <i>Jóvenes en la pandemia</i>	73
Figura 6 – <i>Qr codes</i> de acesso ao vídeo de <i>Soborno</i>	73

LISTA DE FOTOGRAMAS

Fotogramas A1, A2, A3, A4, A5 e A6i.....	63
Fotogramas A7, A8, A9, A10, A11 e A12.....	64
Fotograma S13.....	68
Fotogramas J3, J4 e J5.....	85
Fotogramas J12, J13 e J14.....	86
Fotogramas J26, J18 e J23.....	87
Fotogramas J19 e J21.....	88
Fotogramas J24, J26, J29 e J30.....	89
Fotograma J44.....	91
Fotogramas J45 e J48	92
Fotograma S2.....	93
Fotogramas S4 e S5.....	94
Fotogramas S11, S12 e S13.....	95
Fotogramas S18, S20, S24, S25, S30 e S31.....	96
Fotogramas S35, S36, S37 e S38.....	97
Fotograma S46.....	98
Fotogramas J8 e J10.....	101
Fotograma J50.....	105
Fotograma S1.....	106
Fotogramas S3.....	107
Fotogramas S6, S7, S8 e S9.....	108
Fotogramas S26.....	109
Fotogramas J22, J38, J43 e S43.....	110
Fotograma J15.....	115
Fotogramas J25 e J50.....	116
Fotograma S47, S48, S56 e J47.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula.....	31
Quadro 2 – Síntese do planejamento do projeto	70
Quadro 3 – Instrumentos de coleta, momentos de aplicação e respectivos objetivos.....	72
Quadro 4 – Categoria: recursos translíngues.....	78
Quadro 5 – Categoria: estratégias translíngues.....	79
Quadro 6 – Categoria: aspectos do gênero esquete audiovisual.....	79
Quadro 7 – Categoria: interações.....	80
Quadro 8 – Categoria: reflexões.....	81
Quadro 9 – Recorte dos dados para a análise.....	84
Quadro 10 – Tabulação de dados das produções dos estudantes sobre o eixo temático 1.....	129
Quadro 11 – Tabulação de dados sobre o eixo temático 2.....	130
Quadro 12 – Perguntas para guiar a entrevista semiestruturada.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projeto
ALBP	Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ELE	Ensino de Língua Espanhola
EM	Ensino Médio
EMNIT	Ensino Médio Não Integrado ao Técnico
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FPS	Fotogramas por segundo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna/ <i>Lengua Materna</i>
MAA	Metodologias de Aprendizagem Ativas
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
SAI	Sala de Aula Invertida
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Motivações para o desenvolvimento da pesquisa.....	17
1.2 Objetivos e questões de pesquisa.....	18
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
2.1 Ensino de Língua Espanhola no Brasil: histórico e perspectivas.....	20
2.1.1. Um panorama histórico e político	20
2.1.2 A perspectiva deste trabalho para o ensino de língua espanhola	24
2.2 Um olhar para os estudos sobre translinguagem, letramentos e multimodalidade	26
2.3 As multimídias e o gênero esquete audiovisual.....	39
2.4 Aprendizagem de Línguas Baseada em Projeto	43
3. METODOLOGIA	54
3.1 Natureza da pesquisa	54
3.2 O contexto e seus participantes	57
3.3 A metodologia da ALBP desenvolvida na escola	58
3.3.1 A escolha do grupo <i>Backdoor</i>	59
3.3.2 Planejamento do projeto	60
3.3.3 Relato sobre a execução do projeto.....	67
3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados	73
3.5. Recorte para análise	82
4. ANÁLISE DOS DADOS	84
4.1 Recursos e estratégias translíngues e aspectos do gênero esquete audiovisual utilizados pelos alunos nas produções.....	84
4.1.1 Recursos translíngues.....	84
4.1.2 Estratégias translíngues	97
4.1.3 Aspectos do gênero esquete audiovisual	105
4.2 Interações e reflexões sobre os processos formativos	110
4.2.1 Interações sobre os processos formativos	110
4.2.2 Reflexões sobre os processos formativos	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Catálogo de esquete do grupo <i>Backdoor</i> organizados por temáticas	145
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o(a) Responsável pela Unidade Educacional	148
APÊNDICE C – Roteiros dos Grupos Focais	149
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada	151
APÊNDICE E – Questionário individual	152

APÊNDICE F – Diário reflexivo	153
APÊNDICE G – Roteiro <i>Patrones de belleza</i>	163
APÊNDICE H – Roteiro do esquete <i>Jóvenes en la pandemia</i>	165
APÊNDICE I – Roteiro do esquete <i>Soborno</i>	168
APÊNDICE J – Transcrição da entrevista com Ricardo.....	173
APÊNDICE K – Transcrição da entrevista com Enrique	176
APÊNDICE L – Transcrição Grupo Focal Desenvolvimento de Sistemas 1.....	180
APÊNDICE M – Transcrição Grupo Focal 1 Ensino Médio Não Integrado ao Técnico.....	183
APÊNDICE N – Transcrição Grupo Focal Administração	189
APÊNDICE O - Fotogramas do esquete <i>Jóvenes en la pandemia</i>	195
APÊNDICE P – Fotogramas do esquete <i>Soborno</i>	202

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo parte do pressuposto de que é necessário que professores da educação básica oportunizem aos alunos, no ensino de línguas, a produção de textos, constituídos por uma linguagem multimodal e promovam, ainda, discussões de natureza ética acerca de seus conteúdos. No contexto da educação básica associada à formação técnica, uma quantidade expressiva de disciplinas compõe o currículo escolar, o que demanda a integração entre os componentes. Diante disso, o caráter significativo da aprendizagem por projetos aponta para um estreitamento das relações entre os membros da comunidade escolar. Oportunamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira – que, em geral, ocupa um pequeno espaço nesse currículo – passa a estar presente em discussões de outras disciplinas.

A necessidade de produções multimodais está fundada na observação de que o texto atravessa, de maneira massiva, toda a vida desses educandos, do âmbito pessoal ao profissional. Dos futuros (ou até atuais²) trabalhadores não se espera mais que sejam, meramente, “disciplinados e confiáveis”, aptos a “receber ordens” e com conhecimentos de “níveis básicos”, mas “capazes de assumir responsabilidades”, “de resolver problemas e de inovar”, “de [...] influenciar colegas”, “de acessar informação conforme necessário e se comunicar efetivamente em uma variedade de ambientes” (Cazden *et al.*, 2021, p. 53).

Para a proposta de intervenção nesta pesquisa, a realização de um projeto de produção de esquetes audiovisuais em língua espanhola, selecionei a metodologia ativa da Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto (doravante ALBP). No levantamento realizado por Becket e Slater (2020), notavam-se algumas lacunas sobre o desenvolvimento desse modelo de trabalho. Becket é a primeira pesquisadora que, em 1999, desenvolve uma sistematização dessa metodologia com estudantes da educação básica nos Estados Unidos (no nível que corresponde ao ensino médio brasileiro). Havia também ausência de algum trabalho que tenha sido realizado na América Latina ou em qualquer país lusófono. Pesquisas sobre ALBP no Brasil são bem recentes, conforme levantamento realizado na presente investigação. Em 2019, Franco a utilizou para o ensino de Português Língua Estrangeira e, somente em 2020, Sbarai leva a metodologia à aprendizagem de língua espanhola no país.

Com o presente estudo, busquei uma intervenção que gerasse reflexão e mudança de perspectivas nos participantes, com enfoque para que os estudantes desenvolvessem sua autonomia. Para assumirem responsabilidades com sucesso, os adolescentes envolvidos na pesquisa dependem

² Considera-se no Brasil a possibilidade de trabalho para menores aprendizes a partir dos 14 anos, ou seja, quando ainda estão na idade da escolarização regular, prevista, pelo menos, até os 17 anos.

de habilidades socioemocionais, visto que terão de enfrentar as demandas de sua comunidade, ao mesmo tempo que estarão sujeitos a fracassos. Nesse sentido, a formação a partir dos letramentos, principalmente em sua abordagem crítica, promove desenvolvimento de competências que melhor atendam a esses propósitos.

Por outro lado, e complementarmente, a metodologia da ALBP colabora no desenvolvimento das chamadas competências para o século XXI (Perrenoud, 2007), como a aprendizagem autônoma, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração e a criatividade (Becket e Slater, 2020). Por fim, a metodologia investigativa do presente trabalho, a pesquisa-ação³ visa a “melhorar a qualidade de vida através da aprendizagem”⁴ (Mcniff, 2002, n.p., tradução nossa), porque ela, também,

baseia-se em certos princípios – na necessidade de justiça e democracia, no direito de todas as pessoas a falar e ser ouvidas, no direito de cada indivíduo a mostrar como e por que deu atenção extra à sua aprendizagem a fim de melhorar o seu trabalho, na profunda necessidade de experimentar a verdade e a beleza na nossa vida pessoal e profissional⁵ (*Ibid.*, n.p., tradução nossa).

Na pesquisa-ação, portanto, o democrático se manifesta por meio da escuta e da fala de todos os participantes, enquanto a justiça se dá pela busca individual e coletiva daquela justa medida que tanto otimize seu trabalho quanto satisfaça suas particularidades. Todavia, essa democratização depende do acesso aos meios de comunicação contemporâneos que vêm, a um passo razoavelmente satisfatório, atingindo as camadas menos favorecidas da sociedade. Não obstante, há que se ter o cuidado de primeiro entender que os aparelhos ligados à internet ocupam apenas uma parcela na totalidade do corpo de uma democracia e, segundo, que os conteúdos a serem compartilhados nesses meios sejam rigorosamente fiscalizados para não servirem, contrariamente, a anseios antidemocráticos⁶. Analogamente Cazden *et al.* (2021) chamam a atenção para o fato de a escrita ter servido como instrumento de manutenção do “*status quo* de uma ordem social desigual e escravocrata” (*Ibid.*, p. 42).

O presente trabalho situa-se, a partir de uma perspectiva ampliada, nos desafios sobretudo educacionais que essa revolução nas formas de comunicação impõe à (trans)formação dos cidadãos e da própria cidadania. Nesse sentido, serão apresentados, a seguir, as motivações, os objetivos e as questões desta pesquisa.

³ Indicada, inclusive, por Becket e Slater (2020) para a investigação de trabalhos com ALBP.

⁴ “*improve the quality of life through learning*”.

⁵ “*is based on certain principles – the need for justice and democracy, the right of all people to speak and be heard, the right of each individual to show how and why they have given extra attention to their learning in order to improve their work, the deep need to experience truth and beauty in our personal and professional lives*”.

⁶ Exemplo de uso da internet para ação antidemocrática foi o ato terrorista, ocorrido no dia 8 de janeiro de 2023, contra o palácio dos três poderes, cuja motivação foi a tentativa de golpe ao estado democrático, e sua organização se deu, quase na totalidade, por grupos e redes sociais da Web.

1.1 Motivações para o desenvolvimento da pesquisa

Início esse item com uma breve narrativa pessoal sobre como cheguei a este estudo. De um lado, enquanto professor-pesquisador, eu⁷ observara a predominância de textos escritos, atividades isoladas de perguntas e respostas, além de análises puramente metalinguísticas em minha aula, e de outro, o comportamento disciplinado e responsivo de meus alunos do ensino médio (EM). O incômodo com essas observações era corroborado por minha experiência pessoal, pois havia participado de grupos de teatro, coletivo de produções audiovisuais, atividades em geral que – eu avaliara – formaram-me em autonomia e responsabilidade. Curiosamente, essa experiência teria se iniciado na adolescência por meio dos projetos que minha professora de Artes, Rosimar Camarinha, desenvolvera⁸ e agora, quando minha orientadora, a Profa. D.ra Cibele Rozenfeld, sugeriu a utilização da metodologia de Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto, a memória positiva daquele momento foi decisiva para aceitar o desafio.

No meio desse percurso pessoal, durante minha licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos, no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sob a orientação da Profa. D.ra Isadora Gregolin, eu buscava levar práticas de teatro articuladas ao ensino da língua espanhola a alunos de uma escola pública. Embora, naquele momento, eu propusesse a ideia pensando apenas em atender ao desafio da interdisciplinaridade, envolvendo bolsistas de outras áreas, a qualidade das produções que os adolescentes realizavam me chamava atenção e me fazia projetar um estudo que envolvesse língua e encenação: que valores eu percebia naquela prática, mas que eu ainda não podia nomear?

Depois, acredito que eu teria sido influenciado pelo gosto pessoal de estudos metalinguísticos, que muito me marcaram no fazer docente, e apesar da importância que tem esses estudos, eu reconhecia seus limites para uma educação linguística crítica, além da irrelevância de um grande aprofundamento neles com estudantes da educação básica. Nessa contenda entre o gosto particular e sua incongruência no ensino, procurei fazer uma autocrítica, mas as ressonâncias disso ainda permaneceriam.

⁷ Por concordar com apontamentos na banca de qualificação, decidi fazer uso da primeira pessoa de modo a marcar nossa presença na intervenção proposta por este trabalho, o que é próprio da pesquisa-ação.

⁸ Quando eu estava ainda no Ensino Fundamental II, a professora desenvolvia apresentações teatrais que envolviam a turma toda. Depois, no ensino médio, na mesma escola, a mesma professora reunia as turmas para as quais lecionava e, em grupos, os alunos produziam algum artefato criativo, que apresentariam para os outros. Mais recentemente, em 2017, eu tive a oportunidade de voltar à escola para realizar um estágio de minha segunda licenciatura (em Artes Visuais) e pude participar de um projeto que aquela professora estava realizando com os alunos, agora de toda a escola, e que tinha por finalidade a realização de um evento cultural – acontecimento que passou a mobilizar até mesmo a cidade, com a publicação de uma matéria no jornal local.

Mais recentemente, na banca de qualificação desta pesquisa (em julho de 2024), a Profa. D.ra Mônica Mayrink atentara para o fato de minhas análises sobre aspectos linguísticos do espanhol estarem extrapolando aquilo que eu mesmo havia planejado para a disciplina e que, portanto, seria injusto tecer comentários sobre possíveis inadequações gramaticais. Na ocasião da banca, a Profa. D.ra Marcella Abreu sugeriu, então, que eu incorporasse ao trabalho os estudos sobre a translinguagem, de modo a observar a língua, não isoladamente, mas integrada a outras semioses. Com essa transformação do olhar para os dados, fui levado de volta àquela questão sobre os valores das produções cênicas de meus estudantes e, agora, posso dizer que se tratava do repertório translíngue particular que cada um acessava nos momentos em que eram desafiados a produzir sentidos.

Antes desta pesquisa, eu havia trabalhado em uma instituição pública federal por um contrato de dois anos, ministrando aulas para estudantes de ensino médio-técnico em uma disciplina optativa de língua espanhola. Nesse período, foi possível acompanhá-los no segundo ano de suas formações e verificar a problemática da produção textual grafocêntrica (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) e individual(ista) (Pinheiro, 2016) a que estavam acostumados. Além disso, no terceiro ano dessa etapa, último da educação básica, desenvolvi um projeto piloto para delinear as estratégias de campo (Minayo, 2012) da presente pesquisa. Com o término do contrato, em abril de 2021, tive que buscar uma outra instituição na qual pudesse ministrar aulas de espanhol e dar início à coleta de dados⁹. Em outubro do mesmo ano, uma escola pública de ensino médio-técnico abriu um processo seletivo para a contratação, em caráter de substituição, de um(a) professor(a) para assumir sete aulas semanais de língua espanhola. Ao ser aprovado para assumir as aulas com o último bimestre do ano letivo já em andamento, dei início aos contatos com a coordenação e a direção escolar para, no ano seguinte, colocar o projeto em prática. No item a seguir, apresento os objetivos e as questões da pesquisa que foi realizada nesse colégio.

1.2 Objetivos e questões de pesquisa

O objetivo da pesquisa foi analisar as estratégias e os recursos translíngues, os aspectos do gênero esquete audiovisual que alunos da disciplina Língua Espanhola do ensino médio-técnico utilizaram para a produção nesse gênero, bem como descrever e avaliar, à luz dos estudos dos letramentos, seus processos interativos e reflexivos a partir de uma proposta desenvolvida conforme as premissas da Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto. Tal objetivo gera três questões de pesquisa, a saber:

⁹ A respeito do sucateamento do ensino de língua espanhola no Brasil, o item 2.1.1 trará uma discussão mais aprofundada.

- 1) De que forma a ALBP contribui para a produção de esquetes audiovisuais e para a construção de conhecimentos linguísticos e culturais na disciplina Língua Espanhola?
- 2) Que recursos e estratégias translíngues são utilizados pelos alunos no desenvolvimento do projeto e quais aspectos do gênero esquete audiovisual são preservados em suas produções?
- 3) De que maneira a perspectiva dos letramentos, aliada à ALBP, promove a interação entre os participantes e a reflexão sobre os processos e os produtos da aprendizagem?

Para chegar a respostas que satisfizessem, com pertinência e validade, as proposições dessas questões, o primeiro passo foi reconstituir a fundamentação teórica que embasara esta investigação. No próximo item, passarei por seus quatro eixos, a saber, o Ensino de Língua Espanhola no Brasil, a translíngua nos estudos dos Letramentos, as multimídias e o gênero esquete audiovisual, e a Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A fundamentação desta pesquisa compõe-se da seguinte estrutura: 2.1) os movimentos históricos acerca da presença ou ausência da disciplina língua espanhola no currículo obrigatório, bem como a perspectiva do ensino dessa língua adotada pela pesquisa; 2.2) respaldados pelos estudos dos letramentos, são discutidos alguns princípios norteadores para a formação em línguas, dando-se foco para o fenômeno da translinguagem; 2.3) as possibilidades que as multimídias podem gerar na aprendizagem de uma língua estrangeira, com olhar especial para o gênero esquete audiovisual; 2.4) as bases teóricas que sustentam a proposta de intervenção: a Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto. Assim, os subitens a seguir organizam esta seção segundo os quatro eixos teóricos mencionados.

2.1 Ensino de Língua Espanhola no Brasil: histórico e perspectivas

O presente item carrega, necessariamente, um tom político mais acentuado que os próximos. Isso porque, além de a escolha de uma concepção de língua ser uma tomada de decisão frente a outras, muito mais importante, compreendo (neste trabalho) a discussão da história do Ensino de Língua Espanhola (doravante ELE) no Brasil como o espaço de resistência e existência que sobrou para essa área. Uma luta um tanto quixotesca, afinal, como afirma o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 08), “o político torna-se epistemológico quando pensar em qualquer alternativa política ao estado de coisas atual significa o mesmo que fantasiar por oposição à factualidade ou falsificar por oposição à verdade.”

Por não acreditar que a pesquisa sobre o ELE no Brasil seja apenas uma especulação, e muito pelo contrário, acreditar em seu papel político, decidi pelo relato, no subitem a seguir, da história desse ensino, e no segundo subitem, recorro a estudiosos da área para mostrar a perspectiva que tomei ao propor uma intervenção didática.

2.1.1. Um panorama histórico e político

Foram muitos os atos de exclusão do ELE dos currículos de escolas federais, estaduais e municipais – públicas e privadas –, desde a revogação, em 2015, da lei do espanhol (lei nº 11.161 de 2005). Portanto, este texto pretendeu, além de traçar um breve histórico da presença do idioma nas instituições brasileiras, colaborar para que professores se engajem na luta pela reconstituição da lei. Objetivo, assim, clarificar “a relação entre a história do espanhol no Brasil e a desejada atuação política para o professor de línguas¹⁰” (Silva Júnior, 2022, p. 8036, tradução nossa).

¹⁰ “la relación entre la historia del español en Brasil y la deseada actuación política para el profesor de lenguas”.

Esse “extenso e inconstante processo marcado por altos e baixos¹¹” (Eres Fernández, 2018, p. 9, tradução nossa), paradoxalmente, não é tão longevo. Sua extensão se dá, sobretudo, pela quantidade de atos políticos que ora avançam ora retrocedem em relação à presença dessa disciplina nas instituições nacionais. O ELE se inicia apenas no ano de 1905 na Academia de Comércio do Rio de Janeiro e, em 1906, na Escola de Estado Maior, instituições cujos interesses estavam voltados para o comércio e o militarismo, respectivamente.

No ensino médio, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro é o primeiro a implantar o ELE, em 1919. Em apenas 6 anos, no entanto, o idioma é excluído do currículo e somente após duas décadas, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942) recoloca a disciplina como componente dos cursos clássico e científico no ensino secundário. Começa, então, o período mais longevo de permanência da língua no ensino, chegando até o ano 1961 e, vale ressaltar, mais do que temporal, a oficialidade colabora com a propagação espacial da disciplina pelo país (Eres Fernández, 2018, p. 10).

Mais uma vez um retrocesso é marcado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que atribui ao Conselho Federal de Educação o dever de indicar quais serão as disciplinas possíveis a serem escolhidas pelo estabelecimento de ensino, ou seja, o órgão exime-se de organizar uma base curricular. Nessa época, a única disciplina mencionada no texto é a língua portuguesa. Mesmo após 35 anos da publicação do último documento, a primeira e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1971; 1996) mantêm a omissão e, apesar de mencionarem o ensino de línguas estrangeiras, não estabelecem quais devem ser os idiomas presentes no currículo.

Outrossim, já em 1991 o Brasil entrava na associação do Mercosul, e conseqüentemente, são realizados diversos atos pelo país, chegando até o sancionamento daquela que foi a mais importante lei para o ELE no Brasil, a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 (Brasil, 2005). A chamada lei do espanhol, ainda que em sua escrita apresentasse ressonâncias da antipolítica – como a obrigatoriedade da oferta da língua, e não propriamente de seu ensino –, promoveu um avanço bastante significativo da área.

A língua espanhola recebe um capítulo exclusivo nas OCEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) (Brasil, 2006) e passa a ser uma opção nos exames de língua estrangeira (doravante LE) do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de outros vestibulares, sobretudo para ingresso em universidades públicas, além de ser inserida no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático¹²). Com relação a esse programa, é importante destacar seu impacto no

¹¹ “*extenso e inconstante proceso marcado por altibajos*”.

¹² Hoje chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático, por incluir outros materiais além do livro físico tradicional.

mercado editorial brasileiro e, conseqüentemente, na formação ofertada aos estudantes. Antes do ano de inserção do idioma no PNL (2011), os materiais eram importados, sobretudo da Espanha, com uma visão eurocentrista desinteressada nos países hispano-americanos e um viés que não atendia aos anseios do público que os recebia. Até seu último ano de participação (2018), os milhares de livros distribuídos pelo país são de autoria, quando não brasileira, de pessoas que vivem e atuam em instituições no Brasil, principalmente, como formadores de professores.

Em 2016, com 13 anos do governo de um mesmo partido na federação, surge uma força opositora sem princípios nem finalidades definidas, a não ser a desconstrução/o retrocesso do que havia sido conquistado. Assim, “sem qualquer tipo de esclarecimento ou justificativa plausível¹³” (Eres Fernández, 2018, p. 10, tradução nossa), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017) revoga a Lei nº 11.161 e torna o inglês a única disciplina de LE obrigatória no país, deixando o espanhol como optativa preferencial. Mais uma vez, o reflexo aparece nos documentos voltados para a Educação Básica, sendo o maior expoente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017 (Brasil, 2017b).

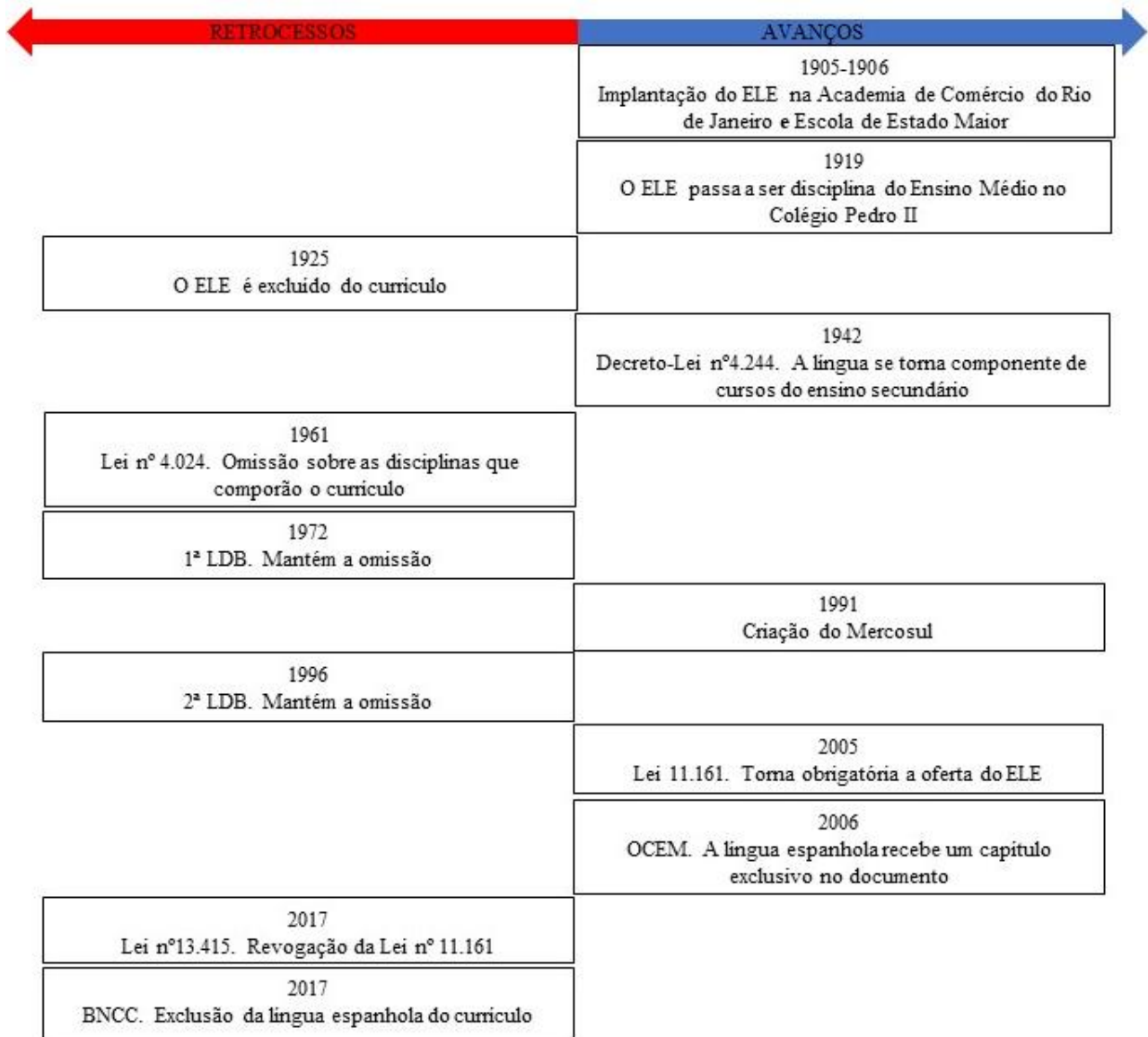
A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1971) lançava o objetivo de se desenvolver uma base comum para o currículo de todo o ensino no país, um documento que nortearia o trabalho dos sistemas de ensino e preservaria a formação dos educandos que precisassem migrar de um estado a outro, por exemplo. No entanto, o texto da BNCC feriu os princípios democráticos, a começar pela falsa premissa de participação de toda a sociedade em sua construção¹⁴, e no que diz respeito aos componentes obrigatórios, o problema se agrava pela determinação do inglês como única LE obrigatória. A pior das conseqüências pelo complemento que a BNCC faz com relação à retirada do espanhol decretada pela Lei 13.415/17 é a marca de um retrocesso abrupto às políticas que se desenvolviam desde 2005 (Rodrigues, Souza Júnior e Celada, 2022).

Na Figura 1, a seguir, apresento uma síntese dos retrocessos e avanços do ELE no Brasil discutidos neste subitem. Alguns atos – não menos importantes, mas que apenas marcam reforços e conseqüências daqueles – não foram inseridos na imagem, dada a intenção de resumir o percurso traçado.

¹³ “*sin cualquier tipo de aclaración o justificación plausible*”.

¹⁴ Apesar de terem realizado pesquisas públicas que antecederam à publicação do documento, a opinião colhida não produziu ressonâncias em seu texto.

Figura 1 – Mapa histórico de retrocessos e avanços do ELE no Brasil



Fonte: elaboração própria

Além dessas parcas políticas públicas nacionais, o Brasil é atingido por políticas estrangeiras, em sua maioria, da Espanha. Por exemplo, a *Consejería de Educación* desse país, a partir do Mercosul, e fortalecido pela lei do espanhol, passou a investir no ELE para brasileiros, principalmente, na formação e atualização de professores (Silva Júnior, 2022, p. 8039). No entanto, é importante a problematização desse papel que uma instituição estrangeira tem buscado – sobretudo para formar professores –, afinal, para que os brasileiros sejam preparados para atuar na cidadania do nosso país, seria fundamental que o governo nacional assumisse a responsabilidade pela educação em sua totalidade, a começar pelos profissionais docentes. Por outro lado, não apenas o espanhol deveria dividir o espaço das línguas estrangeiras nas escolas, mas sim, seria fundamental que todas e quaisquer línguas pudessem estar presentes em um plano nacional de formação plurilíngue. Decidir

as disciplinas que devem fazer parte na formação dos sujeitos é um ato político e, nesse sentido, é fundamental discutir diferentes concepções do objeto e da metodologia de ensino. Dessa forma, o próximo subitem apresenta a perspectiva do ELE tomada pelo presente trabalho.

2.1.2 A perspectiva deste trabalho para o ensino de língua espanhola

Aprender uma LE não é apenas (embora isto já fosse bastante) adquirir um vocabulário novo, muito menos adquirir uma habilidade de “traduzir” aquilo que já se sabe comunicar em língua materna (doravante LM). Quando se trata do espanhol para brasileiros, especificamente, a suposição da facilidade – o que, a partir de uma perspectiva discursiva, Celada (2002, p. 32) denomina “efeito de transparência” – é ainda maior, visto que os idiomas possuem muitas semelhanças morfológicas. Porém, essa característica vai se perdendo na comparação entre outros níveis, como o sintático, o pragmático e o discursivo (Vita¹⁵, 2005, p. 03). Ao invés de simples, a aprendizagem da língua estrangeira é um processo complexo.

Como se percebe já na introdução deste item, busco o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e a articulação de variadas metodologias para comporem meu fazer docente, de modo a atenderem às especificidades do contexto no qual estou inserido. Nesse sentido, antes de vincular-me integralmente a um ou outro viés, encontro-me situado na fronteira entre eles, tendo o conceito de pós-método (Kumaravadivelu, 2003) como representativo tanto de minha postura diante da pesquisa quanto de minha prática em sala de aula.

Partindo do pressuposto (desenvolvido na área da análise do discurso) de que sujeito e língua vivem uma relação recíproca de pertencimento (Orlandi, 2006), em outras palavras, o sujeito é criador e criatura de sua língua, no processo de aprendizagem, há um contato com as características individuais e coletivas do outro. Com isso, segundo Ghiraldelo (2003, p. 65), embora o diferente possa produzir efeitos de completude e identificação¹⁶ que o sujeito não encontrava em sua língua, essa aprendizagem tem um “lado conflituoso” e diz respeito ao que é diverso e que marca a singularidade desse sujeito.

Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira não pode ser concebido como um simples acúmulo de conteúdos previamente organizados e transmitidos linearmente pelo professor ao aluno. Pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico e imprevisível, permeado por interações múltiplas e pela experiência particular de cada aprendiz. Nessa perspectiva, mas já na linguística aplicada, Paiva (2005, p. 28) desenvolve o “modelo fractal”, sugerindo que para a aprendizagem da

¹⁵ Vale dizer, que a autora trata do mesmo tema, mas da perspectiva da análise contrastiva.

¹⁶ No mesmo sentido que Coracini (2003, p. 15), aqui, o conceito identificação é utilizado para reconstruir a ideia (bastante circulada) de identidade. O entendimento é de que o sujeito nunca está terminado com relação às suas aspirações, opiniões, vontades etc., outrossim, ele pode mudá-las ao longo de sua vida.

LE “o caminho se faz ao caminhar”, isto é, em cada momento, cada sujeito estará em contato com uma variedade distinta de fatores que constituem essa língua, o que é produto da diversidade de relações do aprendiz com o idioma. Para atingir a especificidade que o estudante demanda, a autora indica o trabalho com a “complexidade” (Lewin, 1994), reunindo pontos de diferentes abordagens de ensino utilizadas no século XX.

Novamente do viés teórico da análise do discurso, mas com a mesma perspectiva, Serrani-Infante (1997, p. 69) defende que, ao produzir sentido em uma segunda língua, o sujeito está “se inscrevendo” naquele idioma e não o adquirindo ou aprendendo-o apenas, afinal, língua é produção de sentidos, tanto pelo enunciador quanto pelo enunciatário. Então, ao interpretar ou produzir um texto, o estudante “participa” da língua usada nessas práticas, e ao participar no idioma estrangeiro, de forma consciente ou não, ele carrega sua LM¹⁷; logo, além de conhecer novas possibilidades de significação, reconhece “*confusiones*” que tinha na relação com sua língua. Nesse sentido, de acordo com a filósofa da linguagem, Barbara Cassin,

do exterior é que se vê como a coisa funciona na própria casa (...). É muito importante falar duas línguas, pelo menos duas, porque isso lhes permite compreender que a de vocês não é a única possível, e que tipos de confluências ou de fusões de sentido sua língua produz. (Cassin, 2014, p. 25, tradução nossa)¹⁸

Sendo assim, para além de aprender uma LE, o sujeito poderá enriquecer seu modo de atuar na própria LM¹⁹, atingindo até as formas de interação em sua comunidade. Vale lembrar que, na filosofia da linguagem, para Bakhtin e Volochínov (2006), todo enunciado é um ato responsivo em relação àqueles que se produzem ou que foram produzidos na sociedade – daí a importância de atividades escolares que destaquem esse processo interdiscursivo, respondendo a problemas reais dos educandos.

A complexidade do trabalho com o interdiscurso deve, ainda, tornar necessária a busca pela interdisciplinaridade, afinal, embora historicamente o conhecimento tenha sido separado em disciplinas para a produção de análises, no universo de atuação do sujeito, elas se encontram conectadas, sintetizadas, o que exige conhecimentos múltiplos para sua interpretação. A interdisciplinaridade, inclusive, é uma das buscas nos trabalhos com a translíngua (teoria a que me dedico no item 2.2):

¹⁷ É frequente a realização de “transportes” (Orlandi, 1993), quando os estudantes incorporam componentes da língua materna na língua estrangeira, produzindo uma nova forma de comunicação, a interlíngua.

¹⁸ “Desde el exterior se ve cómo funciona la cosa en la propia casa (...). Es muy importante hablar dos lenguas, al menos dos, porque eso les permite comprender que la de ustedes no es la única posible, y qué tipos de conflagraciones o de fusiones de sentido produce su lengua.”

¹⁹ Vigotski (1996, p. 91) já observava a possibilidade de uma língua estrangeira agir sobre a língua materna e vice-versa: “Não é de surpreender que exista uma certa analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira”.

uma vez que é a compartimentação de disciplinas na modernidade que levou à definição de linguagem e letramento em termos monolíngues, formais e autônomos, podemos entender por que a orientação translíngua está reunindo disciplinas para novas pesquisas.²⁰ (Canagarajah, 2013, p. 07, tradução nossa)

Com o conhecimento linguístico não é diferente. Se eu defendo que a língua deve ser estudada em sua realidade, os efeitos de sentido devem considerar, além da materialidade verbal, o máximo de elementos que compõem suas condições de produção²¹. Esse entendimento segue a mesma lógica de Freire (2011), (embora tratando da alfabetização de adultos) ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (*Ibid.*, p. 19), ou seja, os sentidos das coisas não dependem necessariamente de nomenclatura.

Para trabalhar com essa complexidade, e de modo a nortear o fazer didático, na análise contrastiva, Bruno (2014, p. 11) defende que os gêneros discursivos carregam formas e sentidos históricos e sociais de uma comunidade, assim, é preciso estudar a língua em seu funcionamento no interior de um gênero discursivo. Desse modo, mais adiante, eu detalho como – durante o projeto –, busquei formas que melhor simulassem a prática na língua espanhola, por exemplo: falando para os estudantes sempre no idioma estrangeiro; trazendo produtos audiovisuais de comunidades hispânicas; instruindo o uso de ferramentas metalinguísticas (isto é, que expliquem a língua espanhola por meio dela própria) etc.

Tendo percorrido a breve história do ELE no Brasil, ressaltando os avanços e retrocessos quanto à sua presença no currículo, e apresentado a perspectiva deste trabalho para o ensino desse idioma, sigo para a explanação do próximo eixo teórico, translinguagem, letramentos e multimodalidade. O espanhol é marcado por uma extensa variação linguística, fruto de diversidades sociais, geográficas, políticas etc. e, assim como todas as línguas, o idioma é utilizado, na comunicação, sempre em conjunto com uma diversidade de formas de linguagem. No próximo item, em articulação com os estudos dos letramentos, exploro essas diversidades, de modo a demonstrá-las como um grande desafio para a aprendizagem de espanhol.

2.2 Um olhar para os estudos sobre translinguagem, letramentos e multimodalidade

Em 1996, um grupo de pesquisadores – *The New London Group* (doravante, Grupo) – publicou, na *Harvard Educational Review*, o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021). O documento foi uma resposta à percepção de que as linguagens têm sofrido constantes transformações desde a vida pública (cidadania) até a privada (estilos de vida), passando pela profissional (*Ibid.*, p. 21). Essas transformações, todavia, fazem parte de uma “multiplicidade de

²⁰ “Since it is the compartmentalization of disciplines in modernity that led to the definition of language and literacy in monolingual, formalist, and autonomous terms, we can understand why the translanguing orientation is bringing disciplines together for new research.”

²¹ De acordo com Orlandi, 2006.

culturas, experiências, maneiras de produzir sentido e de pensar” (*Ibid.*, p. 25), o que, a princípio, poderia ser visto como um problema de sociabilidade, mas que, na esfera laboral, ganha o significado de “recurso”.

A valorização da multiplicidade está em oposição ao ideal da homogeneização, que desde a primeira gramática de uma língua latina (a *Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, publicada em 1492), explicita o projeto do domínio de poder que um grupo social terá sobre o outro. Assim, ao invés de norma-padrão, o manifesto advoga que “as diferenças são a norma” (Cazden *et al.*, p. 27). O Grupo considerou como a habilidade mais importante a ser desenvolvida por um aluno a capacidade de negociar significados e significantes (*Ibid.*, p. 27) e essas negociações não implicam necessariamente poder, mas valor.

Assim, tanto as investidas (e investimentos) para homogeneizar as línguas como seu contraponto de valorização das diferenças são frutos ideológicos dos processos de globalização. Enquanto, massivamente, “96% da população mundial fala apenas 20 idiomas” (*Ibid.*, p. 37), movimentos identitários de “subculturas, culturas *underground*, culturas juvenis, comunidades diaspóricas de falantes de segunda língua e comunidades que falam dialetos locais e regionais” (*Ibid.*, p. 47) têm valorizado a diversidade linguística.

Os letramentos objetivam, assim, formar os sujeitos para atuarem em diferentes esferas sociais, compreendendo, produzindo e interagindo nas práticas de língua/linguagem. Essas, cada vez mais, estão atravessadas pelas novas tecnologias, o que as torna objeto tão importante quantos as formas de comunicação, fazendo-se necessário prestar atenção “à crescente mobilidade e ao cenário tecnológico em mudança da globalização contemporânea e às possibilidades que isso oferece para facilitar maiores possibilidades de construção e sustentação de identidades transnacionais.”²² (García, Flores e Spotti, 2017, p. 547, tradução nossa)

Os letramentos têm sido o foco de ensino previsto em vários documentos – desde os PCN+, de 2002, até o último documento oficial da Educação Básica publicado antes da presente pesquisa, a BNCC de 2017. Ao atuar nessas esferas, os sujeitos lidam com um processo crucial para sua formação pessoal e social: a interação. Para conceituá-la, tomo como ponto de partida o psicólogo bielorrusso Levi Vigotski²³, que entende as interações desde o contato entre componentes internos da mente de uma criança até chegar ao fato da comunicação dela com seu exterior (Vigotski, 1996).

²² “to the increasing mobility and changing technological landscape of contemporary globalization and the affordances that this offers in facilitating increased possibilities of constructing and sustaining transnational identities.”

²³ Nas obras do autor que foram consultadas, seu nome é grafado “Vygotsky” com duas “y”, por isso, nas referências bibliográficas, essa é a forma registrada. No entanto, em diferentes traduções, pode-se encontrar as grafias “Vygotski”, “Vigotsky” e “Vigotski”. Na presente pesquisa, utilizo a grafia em consonância com trabalhos da área sócio-histórica da linguística, com dois “i”.

Desse modo, interação é uma relação não apenas entre sujeitos, mas do sujeito com aquilo que está em sua realidade imediata ou remota²⁴. É também, no interior da mente humana, a relação associativa entre significados²⁵ (por exemplo, a analogia de palavras²⁶), o que gera a progressão das ideias; assim, “cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema” (*Ibid.*, p. 108). Se as interações e os pensamentos dependem da linguagem para avançarem mutuamente, Bakhtin e Volochínov (2006, p. 125) defendem que a interação é a “realidade fundamental da língua”.

Essa concepção dialógica da linguagem se desdobra na ideia de que toda produção discursiva é marcada por um constante jogo de vozes e referências. Nesse âmbito, ao desenvolver uma didática para o trabalho com gêneros discursivos, Bronckart (2009) correlaciona a interação com o interdiscurso, no sentido de que um texto dialoga com outro e ambos podem se beneficiar desse contato. Para ilustrar esses movimentos metalinguísticos, pode-se pensar em um exemplo: no processo de elaboração de um texto, o tempo todo se pratica a releitura do que se acabara de escrever para, com isso, o sujeito dialogar e dar sequência à produção. A importância do interdiscurso nesse processo está justificada em toda prática de produção linguística: desde a elaboração de uma lista de compras, até um gênero acadêmico, como um projeto de pesquisa. Esses textos têm a função de preparar e aprimorar outra atividade de interação²⁷.

No entanto, essas interações não estão desvinculadas uma da outra, ou seja, o prefixo inter-estende-se para significar que o avanço nos níveis de desenvolvimento do sujeito depende tanto da relação entre dispositivos internos próprios do pensamento quanto entre um sujeito e outro. Por conseguinte, no processo de formação, a aprendizagem geralmente é mais efetiva por trabalhos colaborativos entre professor e equipes de estudantes (pares mais competentes²⁸) do que somente pelo diálogo de um aluno com o docente. A ideia é desenvolvida a partir do conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que é a diferença entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), entendidos, respectivamente, como o desenvolvimento cognitivo já alcançado pelo sujeito e o desenvolvimento em iminência (Vigotski, 1996). Desse modo,

²⁴ Essa segunda forma de relação é uma das diferenças fundamentais do humano com relação aos outros animais. Sua realização pode se dar por intervenção da memória sobre o passado ou das projeções para o futuro, e o interesse de Vigotski (1991) recai sobretudo para as projeções, em especial, quando trata do conceito de Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP).

²⁵ Para Vigotski (1996) essas relações são sempre mediadas por signos, sejam linguísticos ou não, além disso, vale ressaltar que, quando o autor trata da linguagem, seu foco está na modalidade verbal, ou seja, a língua em si.

²⁶ Essa ideia está presente também no conceito de “metáfora”, desenvolvido por Orlandi (Abralin, 2020, 1h 08’), para quem se trata de uma palavra “falar” com outra. Segundo a pesquisadora, “quando as metáforas endurecem, as palavras já não falam umas com as outras, e seus sentidos se perdem”.

²⁷ Dessa reflexão é que surge a ideia de se trabalhar, na escola, com outros gêneros discursivos em torno do esquete audiovisual.

²⁸ Os pares mais competentes não estão unicamente relacionados aos perfis etários dos sujeitos, ainda que esse seja um fator importante, ademais, o nível de desenvolvimento é dinâmico o que implicaria mudanças na formação desses pares.

para os avanços cognitivos dos estudantes, o ideal seria que as interações ocorressem principalmente entre as ZPDs mais próximas.

Apesar de Vigotski destacar o NDP, dando maior importância para as atividades inovadoras (portanto, aquelas que desafiam os estudantes), o psicólogo bielorrusso reconhece a interdependência entre elas e a aprendizagem adquirida em experiências anteriores. Nesse ponto, outro conceito chave desta investigação (que também se correlaciona aos letramentos) é o da reflexão. John Dewey (1979, p. 158) cunhou esse termo com o objetivo de destacar a associação entre o modo de proceder sobre uma experiência e sua consequência, ou seja, refletir é o exercício de um pensamento que busca determinar a lógica de um experimento²⁹.

Dialogicamente, ainda que tratando especificamente da formação de professores, Freire (2020, p. 39-40) entende que o novo profissional não pode simplesmente assimilar conhecimentos transmitidos por seu formador, mas deve construí-los a partir da prática. A reflexão, disposta no meio desse processo (entre uma aula e outra, por exemplo), é a grande responsável por transformar a “curiosidade ingênua” em “crítica”. Em outras palavras, ela tem a função de promover a análise de como a prática para aprendizagem tem ocorrido, servindo de base para a formulação de novas práticas.

Passando dessa extensa, mas necessária, interpelação que o explicar de conceitos produziu, volta-se o olhar sobre os textos oficiais que norteiam a educação no Brasil. Ribeiro (2021, p. 7) considera que o manifesto do Grupo “é um dos principais documentos em que se inspira a base [BNCC]”. Esse documento tem como princípios norteadores dez competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, dentre elas, a quarta versa sobre a necessidade de o aluno

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017b, p. 9).

Essa competência chama atenção tanto para os aspectos formais das línguas/linguagens quanto para os comunicacionais entre os sujeitos e, com isso, a título de elucidação, seu texto poderia ser dividido entre as duas partes que fundamentam os letramentos: diversidade nas formas de comunicação e diversidade social³⁰. Em minha dissertação de mestrado (Gomes, 2018), fiz um estudo dos letramentos em seu aspecto social, a partir de uma bibliografia acerca do letramento crítico. Desse trabalho, recupero a organização das temáticas mais recorrentes nas referências utilizadas, e que

²⁹ Nesse sentido, também, a proposta de reflexão sobre uma prática, de Dewey, assemelha-se à metodologia da pesquisa-ação – como será tratado no Capítulo 3.

³⁰ Divisão apenas didática, uma vez que, pela perspectiva da presente pesquisa, essas formas de comunicação são constituídas e constitutivas dos sujeitos e da sociedade.

podem ser organizadas em dois grupos, a saber: a) o bem-estar social; e b) o nivelamento para a complexidade do mundo contemporâneo.

No primeiro grupo, encontram-se as seguintes demandas para o ensino: trabalhar com as necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo; provocar a desnaturalização de formações ideológicas; pedir o exame da posição social atual do estudante e promover a construção de novas posições; partir de um tema transversal; esclarecer a participação do estudante na comunidade; preocupar-se em combater a exclusão social. Já no segundo grupo, destaca-se a importância de: serem consideradas as variantes sociais e geográficas; instigar a demanda transdisciplinar; expor a complexidade da cidadania na contemporaneidade e sua vinculação à ética; promover criticamente a autonomia; discutir transculturação e alteridade; e desenvolver a diversidade de habilidades dos contatos interdiscursivos (*Ibid.*).

Para uma pedagogia dos letramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75) propõem quatro “processos de conhecimento” que devem orientar as práticas dos estudantes, conforme apresentado no quadro elaborado por esses autores:

Quadro 1 - Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula

Experienciando	o conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. o novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos. com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75)

Sintetizando o que traz o quadro, em “experienciando” – os estudantes trazem suas perspectivas (o conhecido) e são expostos a novas situações ou informações (o novo); em 2) “conceitualizando” – por nomeação, classificam informações e; desenvolvendo teoria, fazem generalizações conectando conceitos; em 3) “analisando” – funcionalmente, investigam conexões lógicas; criticamente, avaliam perspectivas próprias e de outras pessoas; por fim, em 4) “aplicando” – apropriadamente, testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas; criativamente, realizam intervenções inovadoras no mundo.

Nesse processo, os estudantes devem buscar se apropriar das formas de comunicação já disponíveis (nomeadamente, o processo de *designed*), e na medida em que considerem necessário, transformá-las em outras (*designing*). Consequentemente, é possível disponibilizar novas formas das que outros sujeitos possam também se apropriar (*redesigned*). No presente trabalho, o conceito de *designed* é abarcado pela categoria “recursos translíngues”³¹, que remete tanto aos componentes do gênero esquete audiovisual³², quanto aos dos interdiscursos que deram suporte ao projeto de aprendizagem³³. Por sua vez, o *designing* faz parte dos processos de articulação e negociação que se deram no interior desses gêneros e em sua interdiscursividade, processos que são denominados pela categoria “estratégias translíngues”³⁴.

Como será observado no item 2.4, e mais especificamente, no capítulo da metodologia, o projeto de produção de esquetes audiovisuais propôs a inscrição dos estudantes em práticas de língua espanhola, de modo que suas interações pudessem colaborar com o objetivo de responderem a questões de ordem social próprias de sua comunidade, como por exemplo, a dificuldade que encontraram em retornar ao ensino presencial. Diante dessa especificidade, os conhecimentos já construídos ao longo da história da humanidade terão grande importância, mas serão necessárias transformações e criações de novas teorias e práticas, visto que “o conhecimento é sempre parcial, localmente situado e criado pelos próprios corpos moldados por histórias que são particulares por natureza”³⁵ (García, Flores e Spotti, 2017, p. 13, tradução nossa). No âmbito factual da comunicação, tanto os recursos quanto as estratégias que emergiram foram sempre translíngues – ou seja, (naturalmente) não era controlável que os participantes utilizassem apenas uma língua³⁶ ou uma linguagem quando convidados a atuarem em situações que fazem parte de sua realidade, aliás, “o que tratamos como textos em “[uma língua nomeada] padrão” ou “monolíngues” são eles próprios híbridos”³⁷.” (Canagarajah, 2013, p. 03, grifo do autor, tradução nossa)

Essas padronizações, a partir dos muitos processos de independência de países africanos e asiáticos nos anos 60, passam a ser questionadas. Observa-se que “o mundo estava preso a uma ideologia *padrão*, uma visão dominante sobre um mundo cheio de coisas padrões, não apenas linguagem e cultura, mas também sistemas monetários, pesos e medidas, entre outros”³⁸.” (García,

³¹ Essas categorias de análise serão explanadas no Capítulo 3, da Metodologia de pesquisa.

³² Constituído historicamente (como todo gênero) em: “estilos”, “conteúdos temáticos”, “estruturas composicionais” e “esferas de comunicação” (Bakhtin, 2000).

³³ Será investigado, por exemplo, o gênero roteiro, que orientou a produção do esquete em cada grupo.

³⁴ Ressalta-se que a teoria do *design* serviu de base para esta pesquisa, e que a proposição de outras nomenclaturas são unicamente para atender à especificidade do objeto investigado – os letramentos com esquetes audiovisuais.

³⁵ “*Knowledge is always partial, locally situated, and created by bodies themselves shaped by histories that are particular in nature.*”

³⁶ Na perspectiva da translíngua, são relativizadas, de um lado, a existência de línguas nomeadas, do outro lado e consequentemente, a existência de LE (Zolin-Vesz, 2022, p. 377).

³⁷ “*what we treat as “standard English” or “monolingual” texts are themselves hybrid.*”

³⁸ “*The world was bound in a **standard** ideology, a dominant view about a world full of standard things, not only language and culture but also monetary systems and weights and measurements, among others.*”

Flores e Spotti, 2017, p. 03, grifo dos autores, tradução nossa) Tida como uma das filhas dos estudos decoloniais, a translanguagem se alinha às perspectivas do letramento crítico (Pinheiro *et al.*, 2021, p. 335), como “uma abordagem ou orientação que busca abraçar a multiplicidade semiótica e sociocultural das práticas de linguagem contemporâneas.” (Zolin-Vesz, 2022, p. 378)

O próprio termo que nos chega em português, já vem de um atravessamento de línguas, com a tradução para o inglês, *translanguaging*, originada do galês, *trawsieithru*, termo que nomeia uma pedagogia bilíngue cuja prática se dá com “o insumo [que] é dado em uma língua e a resposta [que] é dada na outra língua” (*Ibid.*, p. 379). Vale notar que, embora tenha se desenvolvido bastante, desde seu nascimento, o conceito de translanguagem envolve o uso de uma forma com a qual o sujeito tem maior afinidade para realizar determinada atividade. Apesar de, no princípio, estudos sobre o construto considerarem somente estudantes bilíngues, e algumas pesquisas focarem até hoje na observação desses falantes (García, Johnson e Seltzer, 2017; Welp e García, 2022), uma vertente forte de estudos da translanguagem, promovida pela voz do professor Suresh Canagarajah, do Sri Lanka, tem levado à abrangência para as múltiplas formas de comunicação humana. Segundo esse pesquisador,

temos que tratar a comunicação como um alinhamento de palavras com muitos outros recursos semióticos envolvendo diferentes sistemas de símbolos (ou seja, ícones, imagens), modalidades de comunicação (isto é, canais auditivos, orais, visuais e táteis) e ecologias (a saber, contextos sociais e materiais de comunicação³⁹). (Canagarajah, 2013, p. 01, tradução nossa)

Para evitar a superficialidade no emprego da noção de translanguagem, recorro a Poza (2017), que observou se havia equívocos na aplicação do termo em uma revisão bibliográfica. Um primeiro aspecto crucial ao nosso trabalho é o de que a translanguagem não é apenas (embora também possa ser) o uso prescritivo de diferentes línguas e linguagens escolhidas como as mais adequadas ferramentas complementares no cumprimento de um dado objetivo (como observei anteriormente que era concebida no início).

Quase o oposto disso, a translanguagem (de uma perspectiva ontológica) é o uso, concomitante ou sequencial, por si mesmo das variadas formas que cada sujeito dispõe em seu repertório, sejam essas pertencentes ou não às “línguas nomeadas” (Pinheiro *et al.*, 2021, p. 334). Afinal, aquilo que se chama de “português”, “espanhol” ou qualquer outro idioma como entidades separadas é, na prática, uma construção social, pois todo ato de comunicação se dá por meio de formas diversas e interconectadas. Aliás, essas línguas e principalmente, as fronteiras entre elas existem como “rótulos apenas no contexto de ideologias de propriedade” (Canagarajah, 2013, p. 01). Nessa perspectiva, “aqueles [sujeitos] considerados falantes monolíngues de qualquer idioma são, na verdade,

³⁹ “We have to treat communication as an alignment of words with many other semiotic resources involving different symbol systems (i.e., icons, images), modalities of communication (i.e., aural, oral, visual, and tactile channels), and ecologies (i.e., social and material contexts of communication).”

multidialectais porque podem usar mais de uma variedade da “mesma” língua.⁴⁰” (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 18, grifo das autoras, tradução nossa). Portanto, a observação desse fenômeno é bem mais descritiva e particular – servindo para a valorização do seu funcionamento em uma prática situada –, que simplesmente mais uma construção de padrões estruturais colocados na hierarquia das línguas. Reconhecer a translíngua como fato presente na escola e na sociedade e promover seu potencial e sua força nas interações é, antes de tudo, uma luta por “justiça social⁴¹” (Poza, 2021, p. 101, tradução nossa).

Não é apenas a presença da translíngua na sociedade que nos faz olhá-la com atenção, mas, também, o fato de que essa prática passa por um momento de efervescência, com “relações sociais e práticas comunicativas no contexto da modernidade tardia — expostas na migração, nas relações econômicas e de produção transnacionais, na mídia digital e na comunicação on-line — [que] facilitam uma mescla de línguas e recursos semióticos⁴²” (Canagarajah, 2013, p. 02, tradução nossa). Ainda que seja defendida pelas pedagogias críticas, e situada ao lado das minorias linguísticas nas “disputas políticas⁴³”, a translíngua é primeiramente um fenômeno social “valioso, produtivo e poderoso⁴⁴”, não devendo ser subordinada às línguas majoritárias. Ao contrário,

o diferencial da orientação translíngua parece recair em sua natureza multifacetada, que envolve uma visão ontoepistemológica não-dualista, bem como o foco no processo situado, complexo, multissemiótico e axiologicamente marcado do processo de produção de sentidos. (Pinheiro *et al.*, 2021, 335)

Ao não ser restrita por regras como uma língua nomeada, atravessando as fronteiras políticas entre os países e valorizando as línguas, linguagens e culturas produzidas nessas fronteiras, a translíngua tem potencial transformador e criativo únicos (Rocha e Megale, 2023) e isso é o que deve aproximá-la das práticas escolares. Quando se propõe uma mudança epistemológica como essa, conseqüentemente, os sujeitos serão levados a “repensar, reler e reescrever um mundo organizado de outra forma, conceituado a partir das fronteiras⁴⁵” (García, Flores e Spotti, 2017, p. 13, tradução nossa).

Em propostas de ensino, Poza (2017, p. 113, tradução nossa) prioriza aquelas definições que partem de uma “perspectiva heteroglósica que supere ideologias e normas linguísticas tradicionais e, simultaneamente, contrarie relações de poder estabelecidas⁴⁶”. Essa superação é indicada pelo

⁴⁰ “those considered monolingual speakers of any language are in fact multidialectal because they can use more than one variety of the “same” language.”

⁴¹ “social justice”.

⁴² “Social relations and communicative practices in the context of late modernity—featuring migration, transnational economic and production relationships, digital media, and online communication—facilitate a meshing of languages and semiotic resources.”

⁴³ “political struggles”.

⁴⁴ “valuable, generative, and powerful”.

⁴⁵ “rethink, reread and rewrite a world organized otherwise, conceptualized from the borderlands”.

⁴⁶ “heteroglossic perspective that upends traditional language ideologies and norms and simultaneously counters established relations of power.”

próprio prefixo “trans-”, que sugere a noção do atravessamento de uma língua à outra, e ainda do atravessamento de “padrões gramaticais” para “padrões discursivos e socioculturais” (Zolin-Vesz, 2022, p. 381). No entanto, da perspectiva de sujeitos que se desenvolvem em comunidades bilíngues, não há fronteiras que delimitam essas línguas/linguagens, nem mesmo normas prescritivas que limitem esses falantes (Welp e García, 2022, p. 51). O prefixo também incute a ideia de ir além e, nesse sentido, pode significar não a destruição de regras gramaticais, mas sua pluralização.

Como defendem Welp e García (*Ibid.*, 2022, p. 52) a presença da translanguagem nas aulas de LE deve acontecer em meio a *corriente*, ou seja, seguindo a maleabilidade e o fluxo natural dos acontecimentos, mas tendo como base três vertentes em conjunto: i. *stance*, incentivando os estudantes a usarem seu repertório, o que se configura uma luta por justiça social; ii. *design*: atuando para cumprir as finalidades da formação; iii. *shifts*: replanejando sempre de uma aula a outra, com a consideração das duas primeiras vertentes. Essa metáfora da corrente de um rio fora criada por García, Johnson e Selzter (2017)⁴⁷, que nos ajuda a entender a dinâmica de uma sala de aula translíngue. As autoras também desenvolveram a metáfora de uma corda, ou *strand*, trazendo a ideia de entrelaçamento delas, ou seja, uma postura (*stance*) translíngue do professor orienta ao mesmo tempo em que é orientada por planejamentos (*design*) das aulas e, ainda, por mudanças (*shifts*) que se mostrarem necessárias ao longo do processo de aprendizagem.

Figura 2 - A *strand* na sala de aula translíngue



Fonte: García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 28

Esse dinamismo implica no aumento da imprevisibilidade na sala de aula translíngue, o que é um grande desafio, mas necessário, afinal, a pedagogia translíngue enfoca no desenvolvimento de cada sujeito e tanto o ensino quanto a avaliação devem responder prioritariamente a essa demanda. Desse modo, principalmente a avaliação perde sua lente de um padrão único de sucesso para classificar os estudantes em diferentes níveis de capacidades. Alinhados a essa perspectiva, como será observado na metodologia, os usos tanto da pesquisa-ação quanto da ALBP favorecem o planejamento e o desenvolvimento do projeto, afinal,

esse planejamento [...] não é fixo e deve seguir com a corrente, ou seja, deve ser maleável o suficiente para mudar e se readaptar quantas vezes forem necessárias, sem deixar de

⁴⁷ Ainda que essas autoras observavam especificamente salas de aulas bilíngues, cujo foco de aprendizagem estava em outras disciplinas que não a LE, pode-se estabelecer uma relação direta de seu estudo com a ALBP, uma vez que os projetos também visam ao desenvolvimentos de outros conteúdos além do linguístico.

considerar a importância de se manter ativa a atitude questionadora diante de limites prescritos e, assim, agir a partir de uma postura orientada para a justiça social e o bem comum. (Rocha e Megale, 2023, p. 20)

Interessada em partir da realidade social tal como ela se encontra, a educação translíngue é aquela que assume inclusive os acontecimentos implícitos dos corredores escolares, das conversas em roda entre os estudantes sem a figura do professor, enfim, “alunos bilíngues⁴⁸ fazem uso da corrente translíngue, seja aberta ou secretamente, para aprender conteúdo e linguagem na escola e para dar sentido aos seus mundos e identidades complexos.⁴⁹” (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 21, tradução nossa).

No projeto desenvolvido no âmbito desta pesquisa, o que estava em jogo não eram apenas as gramáticas da língua materna e da língua estrangeira a que os participantes recorriam. A partir do que discutem Petrilson *et al.* (2021), também existia (embora não organizada) uma gramática dos esquetes audiovisuais, sendo fundamental entender as formas e a organização de suas linguagens e do gênero discursivo em particular. A gestão de questões tão complexas como as que a contemporaneidade tem posto exige o máximo de investimento nas potencialidades dos estudantes.

Nesse ponto, é necessário um parêntesis para uma associação. Nas escolas, nós professores somos chamados para personalizar materiais e métodos que atendam às especificidades de cada estudante, principalmente, daqueles com deficiência, a partir de diagnósticos de avaliações multidisciplinares individualizadas. Nesse processo, às vezes, um professor observa que um estudante lida, por exemplo, muito melhor com a tecnologia do teclado que a do lápis, com a linguagem pictórica que a verbal, entre outras tantas diferenças.

As novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm sido uma grande aliada no processo de inclusão, isso porque “a comunicação tecnológica, além de sua natureza cada vez mais translocal, é caracterizada por uma crescente multimodalidade à medida que diferentes recursos semióticos, ou modos – imagem, vídeo, fala, escrita, *layout*, gesto – são combinados em textos e eventos comunicativos⁵⁰” (García, Flores e Spotti, 2017, p. 10, tradução nossa). Uma multiplicidade que torna bem mais possível envolver os estudantes e fazê-los acessar os espaços sociais.

A partir dessas adaptações, na maioria das vezes, os resultados são surpreendentes, mostrando que a justiça social, para eles, depende ainda mais desse apoio que têm recebido na luta para a equidade. Sucessos (ainda parciais sobretudo por questões político-econômicas) tão próximos de nós

⁴⁸ De nossa perspectiva, também aqueles que estão aprendendo uma segunda língua.

⁴⁹ “*Bilingual students make use of the translanguaging corrente, either overtly or covertly, to learn content and language in school and to make sense of their complex worlds and identities.*”

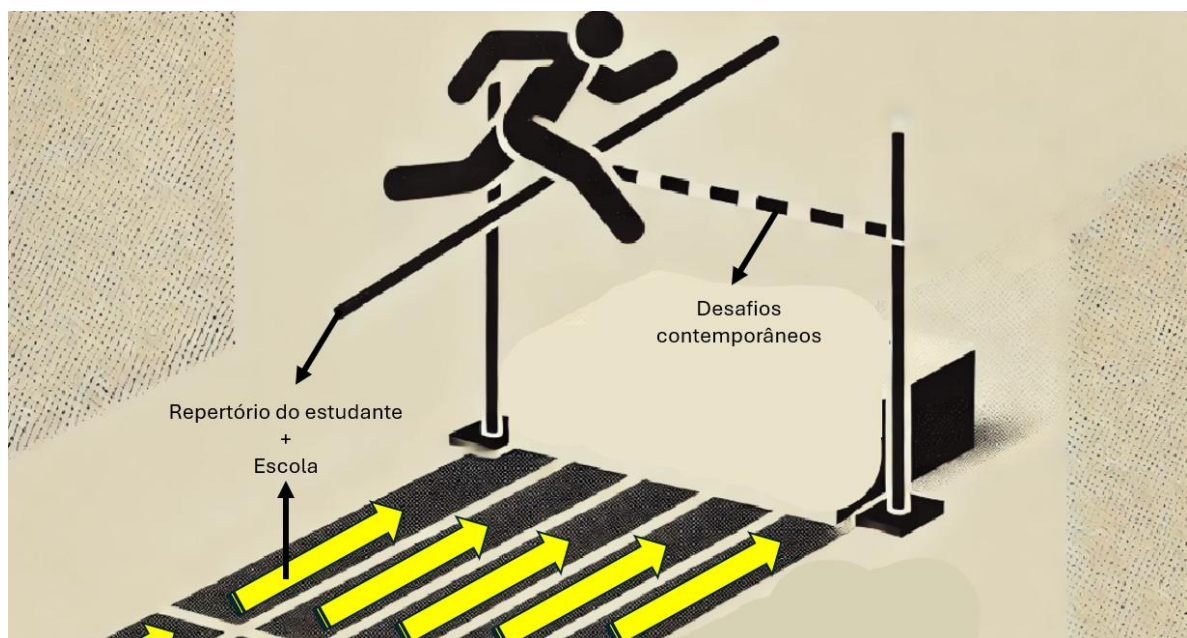
⁵⁰ “*Technological communication, in addition to its increasingly translocal nature, is characterized by an increasing multimodality as different semiotic resources, or modes - image, video, speech, writing, layout, gesture - are combined in texts and communicative events.*”

que nos questionam: por que não olharmos para e escutarmos todos os estudantes como sujeitos que precisam de suas diferentes linguagens para melhor se desenvolverem? Não se trata, necessariamente, de adaptar materiais de forma individualizada para todos (uma utopia nas condições da educação brasileira), mas de permitir e incentivar que os estudantes utilizem seus próprios recursos, ou seja, “devemos fornecer a eles espaços educacionais – com salas de aula translíngues – onde todas as características de seus repertórios de idiomas sejam valorizadas e alavancadas de maneiras que apoiem e fortaleçam o aprendizado⁵¹.” (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 23, tradução nossa)

Não se pode mais limitar a sala de aula por carteiras enfileiradas e cercadas por paredes, limitar o material escolar pelo tamanho da folha de um caderno, enfim, “esse foco no espaço permite uma explicação da multidimensionalidade das práticas de construção de significado, indo além da linguagem entendida como um código verbal e escrito, e envolvendo os lados visual, material e corporal da comunicação⁵²” (García, Flores e Spotti, 2017, p. 09, tradução nossa).

Na Figura 3, para fins de ilustração, desenvolvo uma metáfora a partir da modalidade esportiva *salto com vara* de modo a representar o papel de uma escola translíngue que considera o repertório de cada sujeito para a aprendizagem: nela, a escola, enquanto espaço de passagem do sujeito, tem a função de ser o percurso de impulsão, que permita ao estudante carregar seu próprio repertório, essa ferramenta que servirá de alavanca para superar os desafios contemporâneos:

Figura 3 - A escola e o repertório do estudante



Fonte: elaboração própria

⁵¹ “we must provide them with educational spaces - with translanguaging classrooms - where all the features of their language repertoires are valued and leveraged in ways that support and strengthen learning.”

⁵² “This focus on space allows for an account of the multidimensionality of meaning-making practices, going beyond language understood as a verbal and written code, and engaging the visual, material, and bodily sides of communication.”

Resultados e sucessos são termos positivistas que vim utilizando, mas que precisam ser criticamente ponderados. Na aprendizagem de uma LE, especificamente, eles aparecem nas ideias de “competência”, “desempenho”, “fluência” ou “proficiência”, no entanto,

[...] o fluxo da corrente translíngue nos move do conceito de proficiência linguística, que se supõe que se desenvolve ao longo de um caminho relativamente linear que é mais ou menos o mesmo para todos os alunos bilíngues, para um conceito de desempenho linguístico na prática situada, isto é, de acordo com a tarefa em questão⁵³. (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 20, tradução nossa)

Ademais, nessa não linearidade, “a competência não é uma adição aritmética dos recursos de diferentes línguas, mas a capacidade transformadora de mesclar seus recursos para novas formas e significados criativos⁵⁴.” (Canagarajah, 2013, p. 02, tradução nossa) Quando se desenvolve a aprendizagem de uma LE a partir, por exemplo, de um projeto que envolve a realidade dos estudantes, conseqüentemente, o caminho deixa de ser linear, o interesse e o desempenho passam a estar nas práticas que fazem sentido para aquele estudante, naquela comunidade, naquele momento, e não segue a famigerada linearidade de memorização de classes gramaticais, depois, de funções sintáticas etc. Vale dizer que o estudo gramatical continua sendo importante para o “desempenho linguístico geral⁵⁵” (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 26, tradução nossa), e “não podemos ignorar as implicações para as características da linguagem de nível micro e formal no letramento ou pedagogia translíngue⁵⁶” (Canagarajah, 2013, p. 07, tradução nossa). Sendo assim, os currículos devem incorporá-lo nos momentos mais apropriados do curso e segundo as necessidades dos estudantes.

Por outro lado, essas histórias individuais, os espaços de onde vêm e aqueles que ocupam, as sensações e os sentimentos de estudantes constroem vozes que não serão silenciadas pelo uso de uma suposta língua do outro. Dado que não se trata apenas de “uso”, mas de “incorporação”, a própria LE se molda para produzir novos sentidos. É o que observam García, Johnson e Seltzer (2017, p. 22, tradução nossa), ao afirmarem que “o inglês nos Estados Unidos, na fala, mentes e corações de latinos bilíngues, adquire as intenções de falantes com diferentes histórias e ideologias⁵⁷.” Nessa perspectiva, é notório que são os professores quem propiciam os espaços de vozes para seus estudantes (Canagarajah, 2013, p. 09), tornando possível que a língua exista em suas singularidades.

Como discuti até aqui, além de a translíngua ser um fenômeno que desconstrói a ideia da existência de fronteiras entre uma língua e outra, ela também considera que as linguagens se

⁵³ “The flow of the translanguaging corriente moves us from the concept of linguistic proficiency, which is assumed to develop along a relatively linear path that is more or less the same for all bilingual learners, to one of linguistic performance in situated practice, that is, according to the task at hand.”

⁵⁴ “Competence is not an arithmetical addition of the resources of different languages, but the transformative capacity to mesh their resources for creative new forms and meanings.”

⁵⁵ “general linguistic performance”.

⁵⁶ “we cannot ignore the implications for formand micro-level language features in translanguing literacy or pedagogy.”

⁵⁷ “English in the United States, in the speech, minds, and hearts of bilingual Latinos, acquires the intentions of speakers with different histories and ideologies.”

aglutinam no processo de produção de sentidos, ou seja, a verbalização se molda, por exemplo, à gestualidade que a acompanha, e vice-versa. Essa perspectiva amplia a discussão para a multimodalidade, evidenciando como diferentes recursos semióticos contribuem para a comunicação.

Como “não aprendemos apenas uma coisa de cada vez, mas muitas coisas ao mesmo tempo” (Kilpatrick, 2011 [1926], p. 97), tornam-se importantes as associações entre os múltiplos sentidos do corpo. Bezemer e Kress (2020), ao revisarem um estudo de caso sobre o ensino das contrações cardíacas em uma aula de ciências, observaram que “o professor usa uma variedade de recursos semióticos diferentes para comunicar esse fenômeno aos alunos”⁵⁸ (*Ibid.*, p. 71-72, traduções nossas). Dentre esses recursos são citados: “fala”, “gesto” e “desenho”⁵⁹. O foco, no entanto, não está na multimodalidade em si, mas na amplitude e alcance de variações próprias do conceito estudado, pois “cada modo oferece possibilidades distintas e complementares de caracterizar e chamar a atenção dos alunos para aspectos específicos da contração”⁶⁰ (Bezemer e Kress, 2020, p. 72, traduções nossas).

Além de amplitude e alcance, novamente Kress, mas agora com Martins e Ogborn (1999), identificam que alguns significados circulam exclusivamente dentro de outras modalidades além das verbais, ao afirmarem que

a construção de novas significações não é vista como exclusivamente dependente da linguagem (escrita ou falada), mas como resultado da interação entre diversos sistemas de representação que incluem imagens, gráficos e diagramas, passando pelo uso de gestos e atividade física. (*Ibid.*, p. 28)

Na medida em que as produções de sentidos são cada vez mais multimodais, as multimídias tornam-se suportes necessários no ensino de línguas. O objetivo do projeto de ensino-aprendizagem fora buscar uma formação para a sociedade “real” de atuação dos estudantes, ainda que eu entenda que “o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora” (Xavier, 2005, p. 14).

Novamente Bezemer e Kress (2020) nos perguntam: “O **vídeo** é um meio para **documentar** e **disseminar** significados como mensagens ou é um **modo**?” (*Ibid.*, p. 173, grifos dos autores, tradução nossa)⁶¹. A ordem sintática da pergunta e o destaque priorizando alguns termos sugerem que se trata de uma interrogação retórica, ou seja, o vídeo como modo. À vista dessa observação, os

⁵⁸ “the teacher uses a range of different semiotic resources to communicate this phenomenon to the students”.

⁵⁹ “speech”, “gesture” e “drawing”.

⁶⁰ “each mode offers distinct, complementary possibilities to characterize and to draw the students attention to specific features of contraction”.

⁶¹ “Is **video** a medium for **documenting** and **disseminating** meanings-as-messages, or is it a **mode**?”

autores afirmam que “existem consequências para a teoria e, portanto, para a **nomeação**: a Ciência é comunicada de forma multimodal⁶²” (*Ibid.*, p. 173, grifo dos autores, tradução nossa).

Há nesses excertos o levantamento de, pelo menos, duas questões que devem ser caras à ciência a partir do presente século: a primeira na área das linguagens e a segunda nas áreas gerais do conhecimento. De um lado, o entendimento de que o vídeo não é apenas um meio para comunicar algo em determinada modalidade da língua, mas um modo de linguagem, que articula falas, escritas, corpos, gestos, figurinos, maquiagens, objetos, cenários, músicas, efeitos sonoros etc. Além disso, esse modo próprio de linguagem é caracterizado pela possibilidade de selecionar, editar e alterar as formas de construção e exibição.

Tal fenômeno implica uma mudança na comunicação, uma vez que toda essa gama de linguagens e de modalidades juntas participam da produção de sentidos, podendo auxiliar – sendo uma complementar à outra – ou ainda atrapalhar os efeitos formulados pelo enunciador. Ainda que haja uma tentativa de desvalidar esse argumento, por se tratar, sobretudo, de uma demanda sobre a aparência, vale lembrar que a estética não se desvincula da ética (Bakhtin, 2000) – por exemplo, um dos motivos de se duvidar da veracidade de uma informação é a qualidade de sua produção editorial.

Essa linguagem multimodal se permite, e é permitida, no desenvolvimento das multimídias, que recebem, mas também constroem, novas formas de significações. O fato de os estudantes estarem em uma sociedade de comunicações multimidiáticas, como será observado no próximo item, foi o que gerou a validação do material selecionado para o projeto – os esquetes audiovisuais.

2.3 As multimídias e o gênero esquete audiovisual

É bem verdade que, de forma análoga ao cinema (considerando seu controle maior por meio da câmera, da decupagem, montagem das cenas etc.), todas as esferas sociais interagem por meio de gêneros que, necessariamente, são discursivos, ou seja, histórica e ideologicamente constituídos, o que lhe conferia sua relativa estabilidade (Bakhtin e Volochínov, 2006). Porém, com as “textualidades multi/transmidiáticas” ganhando espaço na contemporaneidade, corrobora-se para uma “instabilidade” e “volatilidade” (Paiva, 2018, p. 7).

Por outro lado, essa mudança de estruturas rígidas para maleáveis não interrompeu o dialogismo dos gêneros, nem mesmo quando se trata de cinema. Isso porque uma obra que tenha sido entregue à recepção continuará produzindo sentidos ao ser vista e revista pelo público. Esses sentidos, porém, nem sempre são traduzidos em significantes convencionais, tanto que o cinema possibilitou ao homem experimentos com a percepção de que a cognição é um processo posterior ao da sensação,

⁶² “there are consequences for theory and hence for **naming**: Science is communicated multimodally”.

o que põe em xeque a própria consciência atuante, ou seja, “junto com a modernidade veio a consciência de que as pessoas estavam sempre, de antemão, **alienadas** do tempo em que estavam vivendo” (Charney, 2004, p. 389, grifo nosso).

As multimídias, no entanto, têm viabilizado a gravação e a revisitação fidedignas desses instantes, de forma que os sentidos produzam significações. Desde a primeira máquina semiótica, desenvolvida por Daguerre em 1850, as pessoas são capazes de produzir uma fotografia que, em um processo similar ao da prensa de Gutenberg, viabilizou sua reprodução. Em técnicas de criação e apropriação, respectivamente, muitos cientistas e artistas começam um projeto de incorporação de outras linguagens e potencialidades, o que culminaria no cinema como se conhece hoje (Lima-Lopes, 2019).

Seja em quaisquer tipos de textos⁶³, as mídias e as modalidades se inter-relacionam no processo de sua produção e compreensão. Assim,

a produção de um texto poderia ser definida como o uso comunicativo dos diferentes recursos materiais, possibilitando a concretização de uma (ou diversas) semioses (Kress & van Leeuwen, 2001). Por essa razão, ela sempre esteve ligada a diferentes mídias e canais sensoriais (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 66). Essa percepção é permeada por aquilo que cada tecnologia e nosso contexto tecnológico nos permitiram ver. (Lima-Lopes, 2018, p. 22)

Portanto, à medida que novas mídias são desenvolvidas, uma gama de modos e de seus respectivos signos (ainda que alguns já velhos conhecidos) passam a ser utilizados e, também, complexificados. Nos desdobramentos das formas de linguagem, ocorre a progressão dos sistemas simbólicos e do pensamento humano. Tal fato nos remete a Vigotski, que afirma que

embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (Vigotski, 1991, p. 26).

Ainda que o maior interesse de Vigotski estivesse na linguagem verbal, é necessário reconhecer que outras modalidades estão cada vez mais presentes na comunicação humana, e também que essas modalidades (nesse ponto é que se dialoga com Vigotski) estão passando por desenvolvimentos⁶⁴. A ampliação do interesse analítico sobre produtos de linguagens audiovisuais é um fenômeno que visa ao acompanhamento da própria proliferação desse tipo de texto multimodal

⁶³ Neste trabalho a definição de texto não se limita à materialidade gráfica ou fônica, mas sim, “uma forma semiótica [que] pode ser manifestada por diferentes substâncias.” (Greimas e Courtés, 2013, p. 502)

⁶⁴ A título de exemplo, pode-se citar a substituição, no meio virtual, das “caracteretas” pelos “emojis”, e esses que, atualmente, disputam espaço com as “figurinhas”.

pela cultura globalizada. Nesse cenário, um gênero vem ganhando espaço significativo nos últimos dez anos, o esquete audiovisual.

Por todas as potencialidades que os vídeos carregam para a comunicação, sua circulação tem crescido em todas as esferas. Porém, é no entretenimento que as pessoas têm consumido e produzido em maior número esse tipo de material. É bem verdade que a cena humorística se transmite já há mais de setenta anos pelo território nacional, via programas de canais televisivos (Marques, 2020, p. 97); no entanto, por trás e intrínsecos a essas manifestações artísticas estão os valores morais de uma pequena parcela de empresários, os donos das emissoras e das marcas que compram tempos de intervalos comerciais.

É somente nos últimos trinta anos, que surge um novo espaço, no qual se dividem os interesses comerciais com os do público – a *Web*: nela, o usuário interage de forma ativa com os textos. Dessa forma, a *Web* se torna um ambiente onde diferentes grupos sociais podem se expressar e divulgar suas perspectivas, ampliando a representatividade e a diversidade de discursos disponíveis. De 2019 para 2023, o percentual de residências brasileiras com acesso à rede cresceu de, aproximadamente, 84% para 93% (IBGE, 2024), e das páginas mais acessadas, a plataforma de *streaming* com versão gratuita, *YouTube*, em 2017⁶⁵, era a segunda⁶⁶ no país e no mundo (Agrela, 2017), fato que demonstra o grande interesse da população por vídeos.

Nessa esfera do entretenimento é que se encontra o gênero esquete humorístico⁶⁷. Antes de caracterizá-lo, porém, tomei como definição de gêneros os “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2009, p. 155). Portanto, o gênero é uma forma de organização dos enunciados em práticas sociais específicas da qual as pessoas se apropriam para produzirem textos de acordo com as convenções formais e temáticas que ele carrega.

O gênero esquete apresenta “conteúdo temático típico”, (Travaglia, 2017, p. 115) isto é, representando cenas bastante específicas das vivências possíveis nas mais diversas esferas sociais da contemporaneidade (*Ibid.*, p. 120); e no estilo traz uma linguagem satírica de uma cena real com a exploração sobretudo do *grotesco* que se interpreta dela (*Ibid.*, p. 118). Na sátira é que se encontram as duas características mais próprias desse gênero, de um lado o humor e do outro a crítica –

⁶⁵ Das referências encontradas, a mais recente com credibilidade é a publicada pela revista Exame da editora Abril.

⁶⁶ Perdendo apenas para o buscador do *Google*.

⁶⁷ Em um levantamento de 60 esquetes, Travaglia (2017) identifica também o “esquete pedagógico” – com objetivos e funções distintos é necessário separá-lo do gênero esquete humorístico. Na presente pesquisa, o interesse está apenas no humorístico, por isso, não faço essa distinção ao longo do texto, utilizando apenas o termo “esquete” para referi-lo.

perfazendo um cenário ideal para uma aula de línguas com adolescentes: o humor pode ser um desencadeador da motivação para os estudantes participarem, enquanto a crítica faz parte de uma educação linguística que também se pretende crítica.

A estrutura composicional do esquete caracteriza-se como o recorte de uma “narrativa da espécie história” a ser encenada em até dez minutos. Essa forma textual remete ao conceito de “microcena” cunhado pelo cientista político Guillermo O’Donnel, que observara uma correspondência e interdependência entre acontecimentos rotineiros e grandes problemas sociopolíticos, as “microcenas e macrodramas se relacionam diretamente ou se refletem mutuamente” (O’Donnel, 1988, p. 52). Assim, investigarei se esse pequeno material na aula de LE tem ou não a potencialidade de levar os estudantes a extensas associações com o mundo que os cerca e a profundas reflexões sobre os temas abordados.

Sobre as linguagens utilizadas no gênero esquete – além das formas que compõem a produção cinematográfica – no que diz respeito à verbalização, trata-se de um texto majoritariamente oral⁶⁸, tendo como base um “um *script* ou roteiro escrito” (Travaglia, 2017, p. 116) por se tratar de uma produção artística. Para o projeto de língua espanhola, notei que seria interessante aproveitar esse aspecto dos processos pelos quais o texto passa, do material escrito para o oral, no sentido de ser uma oportunidade para revisões e fixações na aprendizagem. Além disso, dentro do mesmo contexto, esse gênero possibilita o desenvolvimento de ambas as modalidades da língua.

O esquete nasce no âmbito do teatro, competindo o espaço com a piada e principalmente o *stand up* (*Ibid.*, p. 115)⁶⁹. A principal diferença entre esses gêneros é a representatividade do esquete, que se distingue daquele modo expositivo que trazem os demais, ou seja, esse gênero imita cenas da realidade enquanto os outros comentam ou inventam situações sobre ela. Essa simulação de eventos levada às práticas de aprendizagem de uma LE apresenta-se como elemento que pode favorecer o desenvolvimento de competências pragmáticas para o uso da língua.

A respeito especificamente de conteúdos de língua, o esquete é um gênero que produz maior diversidade de tempos e modos verbais com relação à piada e ao *stand up*, isso porque as formas verbais correspondem àquelas utilizadas nas mais variadas cenas do cotidiano (*Ibid.*, p. 127). Tendo um bom repertório de esquetes para acessar, nós professores poderíamos escolher aqueles que melhor se adaptam ao planejamento do curso. Porém, é necessário que haja uma seleção prévia dos recortes, considerando que alguns esquetes apresentam linguagem inapropriada para menores. Além do teatro,

⁶⁸ Na passagem para o virtual, algumas produções exploram a modalidade escrita, no entanto, na maioria das vezes, isso ocorre de forma acessória ao todo do texto.

⁶⁹ Grupos brasileiros como, por exemplo, “Terça Insana” e “Melhores do Mundo”, inclusive alternam esses gêneros em seus espetáculos.

o gênero chegou a ser especulado pelas mídias do rádio e da televisão, mas foi na *Web* onde atingiu seu maior sucesso, e de onde selecionei um canal que serviria de base para o projeto.

A ideia de trabalhar com um projeto surgira, como disse, de minha experiência pessoal enquanto aluno, mas foi no início desta pesquisa que minha orientadora indicou que a proposta de intervenção por meio desse gênero complexo (do ponto de vista de sua produção) poderia se dar por meio de um planejamento de encontros sequenciais, assim, sugeriu que eu conhecesse a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projeto (doravante ABP). Se a maioria dos estudos com ALBP, como será observado no próximo item, encontra dificuldades para o desenvolvimento de competências linguísticas, Gleason e Link (2020) indicam que a solução pode estar na mudança de perspectiva, que considere a língua em uso, a partir da associação dessa metodologia de aprendizagem com a pedagogia de gêneros. A quantidade e a complexidade das demandas (necessárias) que trazem os letramentos dão a dimensão do trabalho a ser realizado na Educação Básica. Para tanto, entendi que seria necessária uma aprendizagem contínua e coletiva, e encontrei na ALBP, essas e outras características importantes para a formação escolar. O próximo item desenvolve um estudo sobre essa metodologia de aprendizagem.

2.4 Aprendizagem de Línguas Baseada em Projeto

As metodologias de aprendizagem ativas (doravante MAA) estão em um processo de ascensão no ensino em geral, sendo estudadas e implementadas em muitas as áreas da educação. Esses avanços são justificados, entre outros fatores, pela opção que essas metodologias fizeram por focar no estudante, respondendo melhor tanto à necessidade contemporânea do desenvolvimento da autonomia (embora há muito já fosse importante, o momento atual pede urgência) quanto à especificidade que cada sujeito requer em seu processo de aprendizagem.

Como prática epistemológica, Lasakoswitsck (2022) defende que a primeira metodologia ativa surge ainda no século V a.C., com Sócrates, denominada maiêutica. Sua realização consistia em questionar os alunos sobre os mitos nos quais acreditavam, expô-los às suas contradições internas, e incitá-los a responder àquelas questões de forma a, dialeticamente, chegarem à verdade. Com o passar dos séculos, no entanto, a educação passa a servir os sistemas político-econômicos predominantes, sendo desenvolvidas metodologias de ensino para a transmissão de conhecimentos a partir da figura do professor.

No século XX, Decroly (1987) volta a defender o pensamento do “aprender a aprender”, para que os estudantes conduzissem sua própria aprendizagem. Seu “método global” é compreendido pelas etapas de “observação”, “associação” e “expressão”, as mesmas práticas que vão fundamentar as MAA (*Ibid.*, p. 6), desde a participação para desenvolver uma habilidade, passando pela assimilação

da importância dessa em outros eventos e chegando à produção de novas habilidades em diferentes contextos. Um pouco antes dele, Dewey (1979 [1916]) desenvolve a teoria da “educação progressiva”, buscando o desenvolvimento mental e corporal de cada educando, com foco na experimentação em atividades práticas, o que gera imprevistos e, portanto, desafia os estudantes a desenvolver o próprio pensamento.

Os sucessores tanto de Decroly quanto de Dewey serão os teorizadores das MAA, e seguindo o ideal de transformação da sociedade, eles não estabelecem modelos rígidos a serem compreendidos e aplicados pelo professor. O que existem são peculiaridades que as definem e regularidades de práticas que obtiveram resultados positivos. Assim, o presente item faz uma breve explicação dessas peculiaridades e regularidades que marcam as MAA mais frequentes na literatura consultada⁷⁰, chegando até a Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto, à qual se reservará uma discussão aprofundada.

Oficialmente iniciado nos anos 70 pelo instituto Goethe em Madrid, o Tandem (e posteriormente sua variação mediada por telas, o Teletandem) é uma das MAA que mais desafiam a autonomia do estudante, principalmente em práticas informais, sem a intervenção de um profissional docente. Em práticas formais, no entanto, é comum a intervenção de um professor. Nessa MAA, um falante competente de um idioma entra em contato com um falante competente de outro idioma, sendo que a língua de um é reciprocamente aquela que o outro busca aprender (Vassallo e Telles, 2009).

Em práticas formais⁷¹, por um período pré-determinado (o tempo total varia entre 40 e 120 minutos), a interação se dá em uma das línguas, com um dos participantes fazendo o papel de estudante enquanto o outro assume o papel de guia da conversação. Na sequência, trocam-se os papéis e a língua utilizados e, geralmente, há um tempo menor reservado para o final, com o qual os participantes produzem um *feedback*. Durante a comunicação, além da fala na língua-alvo, os estudantes podem utilizar escrita, gestos, imagens e até mesmo uma terceira língua, se na ocasião essa for de maior competência para ambos, também, é possível que um tempo seja reservado para a prática em grupos.

Em 1996, Herbert Simon, preocupado sobretudo com questões que envolvem a sustentabilidade, desenvolve conceitos de aprendizagem que hoje são compreendidos pela metodologia *Design Thinking* (Soares, 2021). Com o propósito de estimular uma educação de

⁷⁰ Alda, 2018; Almeida, 2022; Aranda, 2011; Becket e Slater, 2020; Becket, Slater e Mohan, 2020; Carpenter, 2020; Condliffe *et al.*, 2017; Dooly e Masats, 2020; Dressler *et al.*, 2020; Lasakoswitsck, 2022; Leffa, 2016; Martin, 2020; Ng, Cheung e Jang, 2020; Rozenfeld e Marques-Schafer, 2021; Sbarai, 2020; Soares, 2021; Valente, 2014; Vassallo e Telles, 2009.

⁷¹ Das quais é possível notar maiores regularidades.

pensamentos e ações criativos para solucionar problemas, a proposta ganha força para o tratamento de outros temas sociais. O modelo é organizado em cinco etapas: i. compreensão da realidade – algum problema que envolve a comunidade é apresentado aos estudantes, e em duplas ou grupos, eles identificam os pontos cruciais que devem ser explorados; ii. interpretação – os alunos realizam pesquisas a respeito de tudo o que se sabe sobre o assunto; iii. ideação – momento em que se produz a “chuva de ideias”, com propostas dos estudantes para resolver o problema; iv. prototipagem – a partir do que foi levantado na etapa anterior, são feitos experimentos e testagens em pequena escala, por exemplo, com a produção de maquetes; v. evolução – por fim, todos avaliam os protótipos apontando quais deles apresentam as soluções mais viáveis e indicando pontos que precisam ser aprimorados.

Outra MAA que, embora bem mais recente (a partir de 2000 nos Estados Unidos), tem sido bastante utilizada em aulas de língua estrangeira é a Sala de Aula Invertida (SAI). Mais um fator que chama atenção sobre esse sucesso é o seu surgimento relativamente ocasional, pois, a princípio, a SAI tinha o objetivo de criar uma forma substitutiva on-line que suprisse a baixa frequência de estudantes no ensino presencial (Leffa, Duarte e Alda, 2016). Portanto, ela se situa no ensino híbrido e, especificamente, é um dos quatro subgrupos do modelo de rodízio, no qual o estudante tem a “chance de alternar ou circular por diferentes modalidades de aprendizagem” (Valente, 2014, p. 85).

Nesse modelo, previamente, os estudos teóricos são realizados por cada aluno em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), preferencialmente com uma diversidade de materiais capazes de atender diferentes estudantes. Nessa etapa, o professor tem o papel de motivar os alunos e zelar por sua participação, por exemplo, exigindo a realização de questionários. Depois, para a modalidade presencial, haverá um foco nas atividades de natureza mais prática e nas dificuldades que os estudantes apresentarem, o que pode ser solucionado tanto pelo professor quanto pelos colegas da turma. Do estudo individualizado, durante o encontro presencial, recuperam-se as questões mais pertinentes e são tratados possíveis equívocos do processo de compreensão dos estudantes (Rozenfeld e Marques-Schafer, 2021, p. 57). Seu principal diferencial está no respeito ao ritmo individual de cada estudante, o que é possibilitado pelas atividades assíncronas (Valente, 2014).

Formalizado em 2005, o movimento *Maker* é uma metodologia que propõe a criação de espaços personalizados, como laboratórios – equipados com máquinas para corte de madeira, computadores para programação, impressoras 3D e plataformas de robótica (Soares, 2021, p. 100). As principais marcas dessa metodologia são, de um lado, a importância para se desenvolver o pensamento computacional, com um olhar minucioso para a resolução de problemas; do outro lado, a liberdade para a expressão dos estudantes. Nas práticas *Maker*, os alunos são orientados para a

fluidez de sua criatividade, também, com foco na solução de assuntos de relevância social, enquanto o professor é um facilitador do processo.

Novas tecnologias também são exploradas de modo intensivo pela metodologia da *Gamificação*. Há duas formas de práticas: aquelas em que os estudantes interagem com jogos já prontos e outras nas quais eles são desafiados a desenvolver seus próprios jogos (*Ibid.*, 2021). Além da questão motivacional, que se desenvolve com maior facilidade nesses ambientes (geralmente) familiares para adolescentes e jovens, o aspecto de maior interesse educativo é a possibilidade de simular situações reais, ou em potencial de se realizarem, sem nenhuma perda concreta, principalmente com relação aos atuantes nos jogos, os avatares (personagens).

São desenvolvidas na *Gamificação* a competitividade, a noção de recompensa, a superação etc. No entanto, o professor pode (e deve) atuar na mediação de conflitos e emoções, e na conscientização sobre alguns daqueles valores polêmicos⁷², que emergem durante as disputas. Apesar de a exploração com novas tecnologias apresentarem melhores resultados com relação às simulações do real (Becket e Slater, 2020), jogos com suporte em velhas tecnologias também podem ser utilizados como prática de *Gamificação*.

A metodologia que mais se aproxima, tanto no nome quanto nos procedimentos, da ALBP é a Aprendizagem Baseada em Problema. Assim como aquela, sua principal marca é o trabalho significativo, com a identificação de problemas reais, preferencialmente relacionados à escola ou comunidade desses estudantes. Pode ainda abordar questões ambientais, sociais, econômicas ou políticas (Soares, 2021). Os estudantes devem pesquisar as causas, os impactos e as possíveis soluções para o problema identificado. Como em uma pesquisa-ação, a metodologia envolve a realização de enquetes, coleta de dados e observação de campo e, mais do que a resolver o problema, essa prática visa a formar cidadãos com empatia e responsabilidade. Embora não determine, como faz a ALBP, são sugeridas ações práticas que colaborem com a comunidade.

Esses projetos de se desenvolver uma educação baseada na ação, na experiência e na percepção datam de muito tempo, desde, pelo menos, Jan Comenius no século XVII, passando por Johann Pestalozzi no XIX e Maria Montessori no XX (Becket e Slater, 2020). Nessa linha de pensamento, mais especificamente ligado à filosofia da aprendizagem experimental, também no

⁷² Embora o presente trabalho não compactue com a proposta de se reproduzirem valores capitalistas, é inegável que se trata do sistema majoritariamente em vigência pelo mundo na atualidade e, portanto, faz-se necessário o reconhecimento de trabalhos que preparem os sujeitos para lidarem com a forma tal como se encontra a sociedade.

século XX, William Kilpatrick (1926) desenvolveu o conceito de *Project Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Projeto⁷³), a partir da filosofia de John Dewey (1897).

Na época de Kilpatrick, a organização social era orientada pela divisão do trabalho, criada pós e em prol à revolução industrial, visando à massificação dos sistemas de produção (Kilpatrick, 2011 [1926], p. 37). Para isso, a indústria carecia de funcionários capazes de repetir um mesmo procedimento. Nesse sentido, a escola tinha a função de formar as pessoas em um comportamento pré-definido, a fim de servirem como engrenagens do maquinário industrial, que poderiam facilmente ser substituídas quando perdessem sua utilidade.

Como uma crítica a esse pensamento, a filosofia da aprendizagem experimental – base até hoje para a educação progressista – visa ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida, de forma que os sujeitos possam lidar com as constantes transformações sociais, mas principalmente aquelas tecnológicas. Na aplicação dessas ideias, observa-se que a metodologia da ABP produz uma subversão (não necessariamente inversão) dos papéis na sala de aula: se para a reprodutibilidade técnica, o foco estava no professor como detentor de um conhecimento a ser transmitido ao aluno, para a ABP, o aluno passa a ser o protagonista da aprendizagem.

Com essa metodologia, espera-se desenvolver nos alunos o chamado “senso de responsabilidade” por questões éticas “em uma iniciativa compartilhada em que cada item, cada esforço, é avaliado mais pelo modo que funciona na vida em comum do que por palavras ou por autoridade externa” (Kilpatrick, 2011 [1926], p. 94). Essa responsabilidade com o entorno a que se propõe a ABP acarreta outras características, em especial, a de promover uma investigação profunda e crítica sobre as coisas (Becket e Slater, 2020). Nessa perspectiva, o conceito de profundidade não está obrigatoriamente relacionado à observação pormenorizada do objeto de estudo, mas ao rigor de considerar todas as variáveis que envolvem o objeto; nesse sentido, a profundidade pode ser, até mesmo, uma visão ampliada do contexto – o que configura a ABP como um estudo holístico (*Ibid.*).

Alda (2018) revisou trabalhos que teorizaram sobre quais seriam as etapas da ABP, ou seja, o passo a passo de uma aula (ou conjunto de aulas) à outra⁷⁴. Observa-se que no início o(s) professor(es)⁷⁵ pede(m) que os alunos formem grupos e, individual ou coletivamente, eles são

⁷³ Nesse momento, assim como em outros, para se referir à Aprendizagem Baseada em Projeto de uma forma geral, enquanto metodologia desenvolvida em qualquer área do conhecimento, este trabalho utiliza a sigla ABP, enquanto para o caso específico da área de aprendizagem de línguas, utilizará ALBP.

⁷⁴ Como há uma grande variedade de formas que corresponde às diferentes realidades escolares, não explorarei um ou outro modo em detrimento dos demais, mas sim, na metodologia dessa pesquisa, apresentarei quais foram as etapas que considerei melhor atender ao meu contexto. Outro fator que justifica a não apresentação de modelos é o de que esses têm, na prática, pontos bastante em comum.

⁷⁵ Muitas práticas que utilizam a ABP envolvem toda a comunidade escolar, por isso, os professores trabalham em conjunto, embora essa não seja uma condição para se trabalhar com tal abordagem (SOARES, 2021).

incentivados a trazerem questões para a sala de aula. Assim, as perguntas devem surgir do mundo real, em oposição à artificialidade de uma educação tradicional (Condliffe *et al.*, 2017). Por conseguinte, o conjunto das respostas a essas indagações deve coincidir com o objetivo que o grupo predeterminara, o que ocorre em um movimento autônomo, gerando nessa metodologia uma dinamicidade. Ainda assim, todo o trabalho deve ser organizado em um cronograma (Alda, 2018). É também por fazer parte de suas necessidades que o conteúdo vai sendo explorado a fundo pelos próprios alunos.

Embora os temas dos letramentos (tratado no item anterior) tenham importância substancial na educação de um modo geral, não se pode, por euforia, deixar perder o limite de seu significado, isto é, esses temas devem ser compreendidos como assuntos, motes, objetos, e não, objetivos. Portanto, ao trabalhá-los pela ABP, tornam-se conteúdos curriculares dinâmicos. São os próprios alunos que desenvolvem as questões escolares, ou melhor, os questionamentos – de ordem individual e coletiva –, assim como são eles que irão produzir e compartilhar respostas-produto, pois “devemos, por fim, tornar nossos alunos capazes de mudar a si mesmos de maneira como nunca foi possível para outras gerações” (Kilpatrick, 2011 [1926], p. 100).

Nota-se que, há quase um século⁷⁶, Kilpatrick já vislumbrava uma revolução educacional a partir do fenômeno da urbanização e das tecnologias de comunicação que surgiam na época, como o telefone e o rádio. Hoje, o Brasil e o mundo estão diante de outro fenômeno, a *Web 3.0* – nessa rede mundial de computadores, as pessoas produzem ininterruptamente textos e tipologias textuais –, conseqüentemente, a necessidade de um trabalho para desenvolver a autonomia dos estudantes torna-se a ordem do dia para os professores. Para se ter uma noção do tamanho desse desafio, o Grupo de Nova Londres (Cazden *et al.*, 2021) traçou um histórico que mostra ser ainda mais radical que a multiplicidade das formas de expressão, a velocidade de suas transformações.

Os autores lembram que, dos aproximadamente 100 mil anos da existência humana, apenas os últimos 5 mil foram acompanhados da tecnologia escrita e, ainda, somente nos últimos 60 anos ocorreram mudanças profundas nas formas de comunicação, sobretudo no que diz respeito à multimodalidade (Cazden *et al.*, 2021, p. 35). Para se ter uma noção mais visual do esforço pujante de participar dessas inovações, permite-se uma metáfora. Se forem colocados esses anos de experiência com a escrita e com a *Web* a uma proporção de deslocamento no espaço, o resultado seria: enquanto a primeira “engatinha” a uma velocidade de 1,5Km/h, a segunda está em uma rodovia a, aproximadamente, 125Km/h. O tempo atual é marcado por transformações que (em sua totalidade) sequer os olhos conseguem acompanhar.

⁷⁶ A primeira edição da obra data de 1926.

Com a ebulição no desenvolvimento de tecnologias para comunicação nos anos 1960, a ABP alcança o espaço da aprendizagem de línguas, no entanto, com uma difusão ainda lenta. A primeira dissertação de mestrado sobre o tema é publicada apenas em 1989 nos Estados Unidos (Becket e Slater, 2020) e a constituição de uma metodologia específica para a área é bem mais recente. Em 2020, Becket e Slater reuniram trabalhos espalhados pelo mundo que utilizaram a ABP para a prática de aquisição de línguas. Com o levantamento, as pesquisadoras cunham o termo *Project-Based Language Learning* (Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto). A seguir, são trazidas as investigações dessa obra que mais dialogaram com a presente investigação.

Dreesler *et al.* (2020) desenvolveram um curso de alemão avançado para formação de professores desse idioma, com duração de um semestre. Para tanto, fizeram um levantamento bibliográfico com relação aos resultados positivos da ALBP, no qual foi identificado que essa metodologia pode proporcionar o desenvolvimento de: autenticidade e aplicação na vida real; melhoria das competências de escrita⁷⁷; motivação; consciência intercultural; e melhoria das competências de trabalho em equipe. Das características mais regulares entre os trabalhos estiveram: o projeto nascer de uma identificação dos estudantes; a oportunidade de eles participarem de grupos segundo suas afinidades ou interesses; a formação de equipes grandes; o uso de materiais multimodais; a exploração de novas tecnologias; a integração natural de elementos que eram necessários para a realização do projeto.

Além dessas características, acrescenta-se o conceito central de projeto, definido por Becket e Slater (2020, n.p.), propriamente no campo do ensino-aprendizagem de línguas, como

atividades de ensino e/ou aprendizagem (individuais ou em grupo) destinadas a envolver os alunos na aprendizagem de línguas e conteúdos, através de planejamento, pesquisa (empírica e/ou documental), análise, síntese de dados e reflexão oral e/ou escrita sobre o processo e o produto, comparando, contrastando e justificando alternativas⁷⁸ (tradução nossa).

Dessa forma, a ALBP, enquanto metodologia de ensino-aprendizagem, aproxima-se da pesquisa-ação como metodologia de investigação, no sentido de que ambas envolvem os participantes na resolução ou melhoria de um problema próprio da sua realidade. No contexto de Dreesler *et al.* (2020), por exemplo, os professores estavam condicionados ao baixo número de matrículas no curso (o que relatam ser comum na fase final do ensino superior). Assim, os autores testariam, diferente do que encontraram na literatura, o uso da ALBP com um grupo reduzido de participantes.

⁷⁷ Resultado também observado por Pinheiro (2016), que desenvolveu um projeto de escrita colaborativa, mas não especificamente na metodologia da ALBP.

⁷⁸ “teaching and/or learning (individual or group) activities designed to engage students in language and content learning through planning, researching (empirical and/or document), analyzing and synthesizing data, and reflecting on the process and product orally and/or in writing by comparing, contrasting, and justifying alternatives”.

Para a coleta de dados, os estudiosos utilizaram a pesquisa-ação, por entenderem que essa metodologia se correlaciona à ALBP, o que pode ser depreendido pelo fato de que, nos projetos, os participantes são os maiores responsáveis por sua própria aprendizagem – os pesquisadores, inclusive, convidaram seus alunos para serem coautores do trabalho⁷⁹. Nesse sentido, os autores avaliam positivamente que a relação entre professor e aluno, no projeto, foi de bastante proximidade, devido à circunstância de a turma ser menor.

Nos projetos, os estudantes deveriam trabalhar a partir de alguma tecnologia que proporcionasse o desenvolvimento de um produto multimodal, o que se justifica por sua potencialidade de transmissão a um público mais amplo – eles decidiram pela produção de um vídeo (o gênero, no entanto, não está identificado no trabalho). Como resultado, a pesquisa destaca os *feedbacks* espontâneos que os participantes deram uns aos outros, a fim de melhorar o trabalho que era de todo o grupo; no entanto, com relação à língua em particular, encontraram dificuldade de que os estudantes tomassem para si a responsabilidade pela aprendizagem. Em contrapartida, os participantes reclamaram da falta de tempo necessário para a execução de todas as tarefas do projeto⁸⁰. Mais que isso, os autores concluem que trabalhos com ALBP tendem a elevar o nível das exigências para os estudantes, o que pode ter consequências positivas para seu desenvolvimento cognitivo, mas também pode levar, por exemplo, à desistência dos participantes.

Para Ng, Cheung e Jang (2020), a complexidade do trabalho com a ALBP está relacionada ao objetivo de se desenvolver, além da língua, conteúdos e habilidades necessários para a atuação na sociedade. Em seu trabalho, as pesquisadoras focaram a produção escrita de estudantes e observaram um desenvolvimento longitudinal bastante positivo com relação ao conjunto que se propunha desenvolver; no entanto, os alunos não reconheceram seus avanços, pois focaram apenas na forma da língua. Nesse aspecto, os participantes alegaram que o trabalho colaborativo inibia a correção gramatical entre os pares. As pesquisadoras notaram, porém, que o próprio caráter de abertura para os alunos que a ALBP traz promoveu o que elas nomearam como uma “maior criatividade linguística⁸¹” (Ng, Cheung e Jang, 2020, n.p., tradução nossa).

Será importante relacionar essa constatação com a potencialidade de se desenvolver a translíngua por meio da ALBP, uma vez que se trata de um uso criativo do repertório individual de cada sujeito. Outro ponto de afinidade entre a translíngua e a ALBP é encontrado na integração

⁷⁹ Ainda que para o trabalho com professores em formação isso seja mais viável, a presente investigação defende a importância de que, cada vez mais, seja dada voz aos atores sociais em pesquisas que visam melhorias para sua própria comunidade.

⁸⁰ A exigência de tempo é do próprio projeto, e Becket e Slater (2020) justificam a importância dessa característica pelo argumento da extensividade no contato com a LE, a que Krashen defende.

⁸¹ “*greater linguistic creativity*”.

da escola com a comunidade, uma vez que as aulas “são construídas com base em atividades planejadas e estruturadas pelo professor em interação com alunos, famílias e comunidades, garantindo que todos os repertórios linguísticos dos alunos sejam usados.”⁸² (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 23, tradução nossa).

O cumprimento da agenda das competências para o século XXI exclui a possibilidade, ao menos na Educação Básica, de se trabalhar com a língua de forma isolada de conteúdos e habilidades. Dooly e Masats (2020), compartilhando dessa perspectiva, defendem que as abordagens de ensino de línguas devem objetivar a comunicação e o trabalho em conjunto, uma tarefa que não é simples, mas, necessária, considerando que “essas abordagens desafiam os alunos a completar tarefas que são cognitivamente, interpessoalmente e comunicativamente exigentes (*Ibid.*, n.p., tradução nossa)⁸³”.

Aproveitando a característica que a ALBP promove sobre a natural integração de conhecimentos, a interdisciplinaridade em sua essência, Martin (2020) elaborou o curso de uma disciplina prática na formação em medicina para estrangeiros em intercâmbio nos Estados Unidos, com os objetivos de aprimorar a aquisição da língua inglesa e de desenvolver o engajamento e a motivação dos estudantes. No projeto, o professor levou, por meio de um jogo (*videogame* – com interação na língua-alvo), casos clínicos para a solução de problemas.

Como resultados, embora o trabalho tenha sido realizado propriamente na área da saúde, o autor encontrou um vasto levantamento das competências desenvolvidas nesse ramo pela ALBP, o que é uma marca importante para ressaltar a formação integral dos sujeitos⁸⁴. Todavia, com relação à aquisição da LE, apenas 6% dos participantes notaram melhoras⁸⁵. Inclusive no trabalho de Becket com seus estudantes (Becket e Slater, 2020), somente 18% deles concordaram com o sucesso da metodologia.

O dado de que a maioria dos trabalhos com a metodologia encontrara um baixo desenvolvimento do idioma de aprendizagem é um resultado negativo. No entanto, além de essa ser uma avaliação dos alunos que “habitados a uma pedagogia baseada na forma, não conseguem ver o desenvolvimento da linguagem que pode ocorrer por meio da ALBP⁸⁶” (Becket e Slater, 2020, n.p., tradução nossa). É possível entender, também, em consonância com Carpenter e Matsugu (2020, n.p.,

⁸² “are constructed based on planned and structured activities by the teacher in interaction with students, families, and communities, ensuring that students' entire linguistic repertoires are used.”

⁸³ “These approaches challenge learners to complete tasks that are cognitively, interpersonally, and communicatively demanding”.

⁸⁴ Na presente investigação, por exemplo, cujo projeto foi feito em uma disciplina de língua espanhola, além dos componentes relacionados ao idioma, poderão ser destacados os aspectos que contribuiram para que os alunos fossem introduzidos em práticas de produções multimodais e multimidiáticas.

⁸⁵ Apesar de o dado ser insatisfatório com relação à formação da turma como um todo, não se pode desconsiderar que a ALBP foi a metodologia com a qual esses 6% de estudantes se identificaram.

⁸⁶ “used to a form-based pedagogy fail to see the language development that can occur through PBL”.

tradução nossa), que “o uso conjunto da primeira e segunda língua pode, de fato, bem representar o uso autêntico da língua⁸⁷”. Os pesquisadores defendem que as demandas da contemporaneidade requerem, cada vez mais, práticas translíngues, isto é, que o sujeito possa transitar entre uma língua e outra e, para além delas, relacioná-las e perceber suas diferenças, de forma mais profunda e que possa identificar que essas diferenças acarretam mudanças de percepção sobre o mundo⁸⁸.

Carpenter e Matsugu (*Ibid.*) notaram a importância de outras linguagens na comunicação em LE também a partir de um projeto de curtas dramatizações (em média, seis minutos) para a aprendizagem da língua inglesa por estudantes japoneses. Os participantes poderiam optar por não participar da pesquisa, ainda que a ALBP tenha sido colocada como a metodologia obrigatória para o curso. O projeto foi organizado em cinco etapas – selecionar uma ideia de história, escrever o roteiro, revisar, ensaiar e apresentar –, percorridas ao longo de três semanas. A apresentação de um grupo fora feita para outros estudantes. Criticamente, entende-se que, embora tenha bem explorado a multimodalidade, o trabalho poderia ter integrado alguma multimídia, a fim de as ideias alcançarem outras pessoas.

Esse é um dos principais argumentos de quem (da mesma perspectiva que este trabalho) defende uma educação multilíngue (ou, pelo menos, bilingue). Lier (2010), por exemplo, propõe a substituição de *input* compreensível e *output* forçado (pares que marcam uma aprendizagem entre conteúdos assimilados e em fase de assimilação) por *affordance*, que se refere à capacidade de usar a(s) língua(s) e outras linguagens de forma eficiente nas situações do dia a dia⁸⁹. Por isso, quanto mais situações-problema, maior será a agentividade do sujeito, conseqüentemente, maior o *affordance*.

Diante das discussões apresentadas nesta seção, conclui-se que o retorno do ELE ao currículo federal faz parte de um projeto de nação que objetiva formar cidadãos conscientes, por um lado, da necessária relação harmoniosa com nossos “vizinhos” sulamericanos, por outro, do potencial que carrega a diversidade (linguística e social como um todo) para o desenvolvimento humano. A translíngua, por sua vez, visa à criticidade sobre as tradicionais formas de comunicação para nos “levar à pluralização de normas e à construção de espaços sociais mais democráticos⁹⁰.” (Canagarajah, 2013, p. 10, tradução nossa) Junto disso, com uma proposta colaborativa – via ALBP – e por meio de materiais multimodais e multimidiáticos, esta investigação levou uma intervenção

⁸⁷ “the use of the first and second language together may in fact accurately represent authentic language use”.

⁸⁸ Tal ponto fora aprofundado no item 2.1 deste trabalho, quando se trataram as perspectivas do ensino de língua espanhola no Brasil.

⁸⁹ Nesse sentido, o teórico propõe o estudo da “ecologia da linguagem”, entendendo que, além do cérebro, a língua envolve os corpos e os contextos sociais compartilhados.

⁹⁰ “lead to the pluralization of norms and the construction of more democratic social spaces.”

para a sala de aula a fim de analisar seus efeitos. As formas de coleta e análise dos dados são apresentadas no capítulo a seguir.

3. METODOLOGIA

No presente item, serão expostos: a caracterização da natureza e dos procedimentos desta pesquisa (3.1); o contexto e seus participantes (3.2); a metodologia da ALBP desenvolvida na escola (3.3); os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, bem como a forma de sua análise (3.4); por fim, o recorte utilizado no presente estudo (3.5).

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa (Galvão, Pluye e Ricarte, 2018), por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Borges, 2020, n.p.) dos participantes envolvidos. Serão utilizados procedimentos da pesquisa-ação, de caráter colaborativo (Burns, 2009; Tripp, 2005), como metodologia para a coleta de dados, cuja análise será interpretativista. Bortoni-Ricardo (2008) observa que tal paradigma surge da percepção de que os estudos nas ciências sociais e humanas tiveram de lidar com o desenvolvimento da sociedade e de suas tecnologias. O modelo está, também, respaldado em Creswell (2007, p. 118), para quem esse tipo de investigação deve “explorar um processo”, fato que se alinha à pretensão deste estudo em acompanhar, analisar e intervir na prática de alunos de língua espanhola.

Historicamente, a pesquisa-ação não tem um início muito bem demarcado, “simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (Tripp, 2005, p. 445) e, embora seja comum localizarem-na cientificamente desde o início do século XX (Kemmis, McTaggart e Nixon, 2014), somente nos anos 80 é que essa metodologia passa a receber um espaço relevante na formação de professores (Mcniff, 2002). Ainda que de forma empírica a reflexão se faça muito presente na prática dos professores, formalmente, a pesquisa-ação – cuja principal marca é a intervenção a partir de reflexão – no ensino de línguas estrangeiras só ganha relevância no final dos anos 80 (Burns, 2009).

A definição de pesquisa-ação, na qual este trabalho se apoia, é aquela cunhada por Burns, tomada como a

combinação e interação de dois modos de atividade – ação e investigação. A ação situa-se dentro dos processos sociais em curso de contextos sociais particulares [...] para introduzir melhorias e mudança. A investigação está localizada no âmbito da observação e análise sistemática dos desenvolvimentos e mudanças⁹¹ (Burns, 2009, p. 290, tradução nossa).

⁹¹ “combination and interaction of two modes of activity – action and research. The action is located within the ongoing social processes of particular societal contexts [...] to bring about improvement and change. The research is located within the systematic observation and analysis of the developments and changes”.

Essa junção de termos produz uma ideia antagônica justamente porque coloca os próprios sujeitos de uma dada realidade social para resolverem os conflitos e as contradições ali presentes. Para tanto, é fundamental escutar as vozes dos participantes, em especial no ambiente escolar, sobretudo porque “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca” (Barcelos, 2007, p. 110). Nesse sentido, Burns (2005) afirma que a pesquisa-ação parte do princípio filosófico de que as pessoas podem sanar problemas de seu entorno a partir de autoanálise e intervenção.

Desse modo, o objetivo da pesquisa-ação é o desenvolvimento de soluções para os problemas identificados em uma comunidade, tendo em vista, como resultados, ações que promoverão mudanças e melhoras em suas práticas. Além disso, seu caráter social, imprevisível e, particularmente, da personalidade do investigador, em geral, corrobora a necessidade de métodos qualitativos, interpretativos, reflexivos e cíclicos. Ademais, a análise depende de critérios viáveis e confiáveis para os participantes, respeitando suas subjetividades e comparando os dados com outros do próprio grupo, ou de grupos semelhantes (*Ibid.*, p. 61).

Utilizada nas mais diversas áreas, na esfera educacional, a pesquisa-ação é definida, ainda, como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para **aprimorar seu ensino** e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445, grifos nossos). É chamada a atenção para a relevância de se atualizar os significados do ensinar, uma vez que, nas MAA (Soares, 2021), os alunos se tornam os maiores responsáveis por sua aprendizagem. Portanto, acrescenta-se àquela definição o pensamento de que a pesquisa-ação

tem oscilado a favor e contra, principalmente porque o trabalho teórico que a justificou ficou atrás dos movimentos educativos progressivos dada primazia às auto-compreensões e julgamentos dos professores. A ênfase é **prática**, ou seja, está nas interpretações que professores e alunos fazem e atuam em uma situação. Ou seja, a pesquisa-ação na sala de aula é prática, não apenas idealista, de uma forma utópica, ou apenas sobre como as interpretações podem ser diferentes **em teoria**, mas prática no sentido de Aristóteles, de raciocínio prático sobre como agir correta e adequadamente numa situação com a qual se é confrontado. (Keemis, McTaggart e Nixon, 2014, p. 11, grifos dos autores, tradução nossa)⁹²

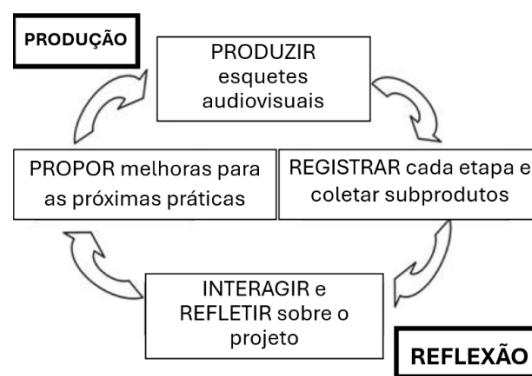
Não obstante, essa autonomia do professor e (sobretudo) dos alunos para proporem mudanças é progressiva e particular, o que revela frequentemente “ações” pautadas, também, no “senso comum” desses estudantes, que sobre uma dada “experiência” vão construindo suas “vivências” (Minayo, 2012). Por outro lado, “para promover a autonomia, o professor deve mostrar aos seus alunos novos

⁹² “has swung in and out of favour, principally because the theoretical work which justified it lagged behind the progressive educational movements [...] emphasis is ‘practical’, that is, on the interpretations teachers and students are making and acting on in the situation. That is, classroom action research is practical not just idealistically, in a utopian way, or just about how interpretations might be different ‘in theory’, but practical in Aristotle’s sense of practical reasoning about how to act rightly and properly in a situation with which one is confronted”.

caminhos, e [...] isso começa quando já os convida a participar na produção dos assuntos do material didático a ser criado para as aulas.⁹³” (Silva Júnior, 2022, p. 8043, tradução nossa). Assim, a participação nas decisões é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, por sua vez, a prática de ensinar continua, agora com a denotação de criar condições, a dar apoio e intervir nos processos de aprendizagem dos alunos.

De modo a colaborar com essa aprendizagem, desenvolvi, a partir das propostas de Almeida (2022), Aranda (2011) e Tripp (2005), um fluxograma com as quatro etapas básicas dessa metodologia, apresentado na Figura 4:

Figura 4: Fluxograma com as quatro etapas do ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Elaboração própria a partir das propostas de Almeida (2022), Aranda (2011) e Tripp (2005).

As etapas desse ciclo básico são similares às “etapas de planejar, agir, observar, refletir, depois, replanejar, agir de novo, observar de novo e refletir de novo⁹⁴”, que Keemis, McTaggart e Nixon (2014, p. 7, tradução nossa) notam serem as mais comuns entre os trabalhos que adotam tal metodologia. O uso da pesquisa-ação especificamente sobre uma prática de aprendizagem produz o desafio de separar a metodologia utilizada na investigação daquela aplicada para a aprendizagem da língua, portanto, embora elas se misturem na prática, a fim da elucidação, decidi por seu desmembramento no corpo escrito do trabalho.

Com os dados coletados a partir da pesquisa-ação, a fim de obter indícios⁹⁵ relativamente rigorosos para examiná-los, embasei a investigação na análise de conteúdos (Bartelmebs, 2013; Bardin, 2016; Souza e Santos, 2020), percorrendo suas três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, conforme será detalhado no item 3.4 deste capítulo.

⁹³ “para promocionar la autonomía el profesor debe mostrar a sus estudiantes nuevos caminos y [...] eso inicia cuando ya los invita a participar en la producción de los temas del material didáctico a crearse para las clases”.

⁹⁴ “steps of planning, acting, observing, reflecting, then re-planning, acting again, observing again, reflecting again”.

⁹⁵ Embora, na análise de conteúdos, os termos utilizados sejam “índices” e “indicadores”, optei pelo uso de, respectivamente, “indícios”, por estar mais adequado ao contexto e escopo de pesquisa, e “subcategorias”, pela palavra relacionar diretamente à categoria do eixo temático de análise.

Antes, porém, apresento no item 3.2 os elementos da pesquisa, seguido do item 3.3 com a descrição das formas utilizadas para realização da proposta da ALBP.

3.2 O contexto e seus participantes

O projeto foi desenvolvido com quatro turmas do terceiro ano do ensino médio, sendo que, em três dessas, o currículo integra um curso técnico (administração, automação industrial e desenvolvimento de sistemas) de uma instituição pública estadual no interior do estado de São Paulo, especificamente, na disciplina Língua Espanhola. Com relação aos perfis de cada grupo, os traços significativos de contraste que observei diziam respeito à turma não integrada a uma formação técnica.

Primeiro, esses estudantes demonstraram predisposição para realizar o projeto, marcada por suas falas durante a aula introdutória. Segundo, a confirmação dessa motivação (como será observado na análise) no decorrer das semanas pelo empenho dos participantes para executarem o que planejavam. Terceiro, essa turma era a única que já havia tido aulas comigo no último bimestre do ano anterior⁹⁶ e (quarto traço) a única que tivera aula de espanhol nesse mesmo período. Por fim, diferente das outras turmas que aceitaram a proposta de dividirmos todos os estudantes em equipes, como as de um coletivo de cinema, os alunos dessa turma pediram divisões maiores, o que resultou em uma pré-divisão da sala em dois grupos antes de se dividirem em equipes.

Dado o caráter temporário de meu vínculo (com a possibilidade de finalizar no meio do segundo bimestre) e com o primeiro ano de doutoramento já transcorrido, propus a prática durante o primeiro bimestre letivo de 2022. Assim, os alunos foram convidados a participar, e seus responsáveis devidamente informados sobre os procedimentos adotados na pesquisa, conforme os parâmetros nacionais de ética em pesquisas que envolvem pessoas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B).

Assim, este estudo contou com 63 participantes, dos quais: 60 eram estudantes, com idades entre 17 e 18 anos, com sexos biológicos variáveis entre masculino e feminino; mais o professor-pesquisador, 32 anos, com formação em Letras Português e Espanhol, a coordenadora pedagógica, 34 anos, com formação em Educação Física; e o diretor da instituição de ensino, 48 anos, com formação em Letras Português e Espanhol além de Pedagogia. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (Processo nº 50720021.6.0000.5400). Os participantes maiores e os responsáveis legais pelos menores de 18 anos assinaram o TCLE (Apêndice B). A fim de preservar a identidade de todos, as referências aos participantes são feitas por meio de nomes fictícios.

⁹⁶ Nesse sentido, essa maior (ainda que pequena) proximidade dos estudantes com o professor como deles com a LE podem ter colaborado em sua motivação.

Para a presente pesquisa, conforme os preceitos da pesquisa-ação (Tripp, 2005), participantes são todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a prática, ou seja, considera-se desde o diretor da instituição, passando pela professora coordenadora e pelo professor-pesquisador, até chegar aos alunos. Todos importantes, mas são nesses últimos que se focaliza o objeto deste trabalho, escolha essa que (como será analisado no Capítulo 4) gerou críticas positivas e construtivas deles próprios, mas também, contrariedades.

Vale lembrar que faz parte da pesquisa-ação um “professor como um praticante autorreflexivo, inquiridor, e motivado pela crítica⁹⁷” (Burns, 2009, p. 289, tradução nossa), porque as melhoras só podem ocorrer por meio de transformações. Assim, para que as vozes desses participantes gerassem, além das melhorias em sua própria prática, ressonâncias em práticas doutrem, foram buscados instrumentos e procedimentos que pudessem coletar o máximo de informações que eles produziram, e optou-se por uma forma de análise que pareceu melhor representá-los individual e coletivamente.

Um desses instrumentos é a entrevista semiestruturada, da qual apenas três estudantes efetivamente participaram (Enrique, da turma de Administração; Paulo, de Automação Industrial; e Ricardo, de Desenvolvimento de Sistemas). Vários são os fatores que justificam essa grande falta: as aulas eram em tempo integral; alguns estudantes trabalhavam; quase todos estavam engajados nos estudos para vestibulares; todos alegaram terem pouco tempo livre para um possível contato on-line. Dessa forma, as três únicas entrevistas ocorreram durante o período de intervalo, do qual esses três alunos, gentilmente, se dispuseram a abdicar. Sendo assim, os poucos dados referentes a elas não serão apresentados de forma individualizada, mas aparecerão ao longo da análise. Para apresentar melhor essa dinâmica escolar, e de modo especial, com a inserção da metodologia da ALBP, segue-se para o próximo item.

3.3 A metodologia da ALBP desenvolvida na escola

Como explanado no item 2.3, a ALBP tem como principal característica a indissociabilidade entre a atuação do estudante, dentro e fora da escola, e a investigação sobre essa prática, portanto, é importante ressaltar que aparecem no item 3.3 termos científicos (questões, objetivos, coleta de dados etc.), mas relacionados aos projetos dos alunos e não à presente investigação. Nesta subseção se relata como o planejamento do projeto deu-se na prática, desse modo, em vez de apresentar o planejamento apenas como um apêndice, trouxe seu texto na íntegra para o corpo do trabalho, a fim de colaborar na sequenciação das partes do projeto.

⁹⁷ “*teacher as a self-reflective, inquiring, and critically motivated practitioner*”.

3.3.1 A escolha do grupo *Backdoor*

Fundado em 2012, o canal brasileiro de esquetes audiovisuais, Porta dos Fundos, em 13 anos, já ultrapassa a marca de 18 milhões de inscritos, e um dos seus vídeos (*Sobre a mesa*) bateu a quantia de 29 milhões de visualizações. Além da repercussão, defende-se, neste trabalho, que seu conteúdo apresenta potencialidades como insumo educacional. A concomitância entre suas representações artísticas e os eventos do real é o primeiro ponto relevante quando pensamos em materiais socialmente situados para o ELE. Isso se deve, sobretudo, pelas coerções do ambiente de circulação: o *YouTube* tem uma logística que, dentre outras características importantes, funciona por “notificação”, isto é, seus inscritos podem deixar ativada a opção de serem avisados assim que um novo vídeo é publicado, e isso diminui a distância temporal entre produção e recepção.

Em 2019, o Porta dos Fundos inicia um projeto de internacionalização com o grupo *Backdoor* no México. O canal já conta com mais de 5,3 milhões de inscritos e um de seus vídeos (*Harina*) chegou a 81 milhões de visualizações⁹⁸. Essa presença massiva em uma comunidade de fala espanhola também se faz um aspecto importante na escolha de materiais para a aula de LE. O processo de criação dos esquetes, então, passa a ser cooperativo, com boa parte dos roteiros que um grupo criou sendo adaptada ao contexto/cultura local do outro grupo, e vice-versa. A possibilidade de observar as particularidades dessas criações e adaptações mexicanas e brasileiras se apresentam como um profícuo meio para a aprendizagem da LE. Se um dos princípios da arte é a ressignificação de objetos e experiências cotidianas, nesse sentido, esses esquetes problematizam em seu pano de fundo temas como feminismo, racismo, sustentabilidade, novas tecnologias, religião etc., que estão, como se observou no item 2.2, em intersecção com os temas dos letramentos.

Resumidamente, as características do esquete facilitam sua utilização. Eles têm a classificação indicativa permitida para a faixa etária do ensino médio e o tempo de duração é adequado à carga horária semanal. Outro aspecto importante está, também, em seu formato. Na velocidade normal de exibição (24fps⁹⁹), uma história dura em média 5 minutos. Esse objeto fílmico representa apenas um elemento em meio a outros no todo das atividades, mas o fato de ser de curta duração permite aos alunos conhecerem mais de uma possibilidade e escolherem qual será seu ponto de partida. Quanto à aprendizagem da língua espanhola, destaco a relevância de um material socialmente situado e, tal

⁹⁸ Abre-se um parêntesis sobre a diferença de amplitude entre o vídeo brasileiro e o mexicano. De um lado, a população mexicana é quase metade da brasileira, do outro, a quantidade de visualizações que um vídeo do grupo daquele país atingiu é mais que o dobro da que o grupo brasileiro marcou. Assim, ainda que seja preciso uma investigação que apure esses dados, o fenômeno pode ser um indício de que o canal tem atingido outros países de fala espanhola.

⁹⁹ Sigla para fotogramas por segundo – basicamente, a quantidade de fotografias que sequencialmente conformam cada segundo de um vídeo.

função, como foi discutido anteriormente, é cumprida pela linguagem cinematográfica. No subitem a seguir, apresento a forma como propus abordar esses esquetes dentro do planejamento de ensino.

3.3.2 Planejamento do projeto

Para que sejam feitas referências aos eixos temáticos na análise, sobretudo das competências e habilidades em língua espanhola, faz-se necessária a exposição de quais e como os componentes curriculares do curso foram planejados e, depois, desenvolvidos. Vale dizer que a estrutura composicional deste trecho segue mais aquela dos planejamentos escolares que propriamente do corpo de uma tese.

Uma vez que o trabalho está ancorado em uma disciplina de língua espanhola de nível iniciante, a avaliação própria do programa de conteúdos trabalhados paralelamente aconteceu de modo habitual, e isso marcou certo monitoramento das formas utilizadas pelos estudantes, mas não impediu que o processo (e para o caso do período de aprendizagem em desenvolvimento, até mesmo o produto) fosse translíngue, tal qual observam García, Johnson e Seltzer (2017, p. 17, tradução nossa), “quando alunos bilíngues escrevem ou criam algo novo, eles podem filtrar certas características de seus repertórios linguísticos para criar o produto, mas o processo sempre será bilíngue¹⁰⁰”. A seguir, portanto, apresento o planejamento do projeto, com as seções transcritas tais quais aparecem no texto de origem¹⁰¹.

Materiais de apoio a serem utilizados: dicionários e tradutores simultâneos on-line; gramáticas e livros didáticos, e vídeos de produções significativas¹⁰² – em sua maioria, disponibilizados via plataforma *Teams*;

Semana 1:

- I. Apresentação geral: do projeto de pesquisa; do projeto de ensino; das avaliações; da entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁰³.
- II. Divisão das equipes (funções atribuídas):

Orientação: os estudantes deverão buscar suas equipes de acordo com sua área de afinidade ou interesse, que foram divididas por foco de atuação como:

¹⁰⁰ “When bilingual students write or create something new, they may filter certain features of their linguistic repertoires to create the product, but the process will always be bilingual.”

¹⁰¹ Nesta seção, mantive inclusive o tempo verbal no futuro, preservando a ideia que traz um planejamento. Assim, na versão final da tese, há alterações apenas em decorrência da revisão textual.

¹⁰² Como materiais socialmente situados se incluem as representações artísticas – tema discutido no item 2.2.

¹⁰³ Apêndice B.

A. *produção executiva* (auxilia as equipes de direção, arte e fotografia, buscando, principalmente com os próprios colegas de classe, os materiais necessários);

B. *arte* (figurino, maquiagem, cenário, montagem das personagens e dos *sets* de filmagem);

C. *fotografia* (montagem e manutenção das cenas, continuísta);

D. *direção* (a direção geral será coletiva, tanto o tema surgirá de um debate, como também, todos poderão opinar sobre qualquer detalhe que possa melhorar o esquete. A essa equipe propriamente caberá: roteiro; gestão das equipes; orientações de cena, principalmente, dos atores);

E. *gravação* (iluminação e acústicas dos *sets*; captação de áudio e imagem);

F. *atuação* (atores, figurantes e contrarregras; representação das personagens);

G. *edição* (manuseio de áudio e imagem por meio de programas de computador);

III. Estudos da língua

Orientações: os estudantes serão informados de que os conteúdos curriculares trabalhados nesta aula darão suporte sobretudo à construção das personagens.

Esquete de abertura: *Abuela*¹⁰⁴

Conteúdos curriculares: (de acordo com os planos de cursos do currículo de referência institucional¹⁰⁵)

- Apresentações profissionais, pessoais e de terceiros, cumprimentos e saudações, informações pessoais como: idade, origem, ocupação, endereço etc.¹⁰⁶;
- Pedido e aceitação de desculpas, esclarecimento de dúvidas etc.

Atividade 1: identificar nas personagens do esquete, suas características: físicas (inclui corpo, maquiagem e figurino); comportamentais (identificadas a partir de expressões ou discursos); e sociais (papeis expressos ou aparentes que assumem nas micro ou macrorrelações).

Orientações: em algumas situações, será mais prático dizer como ou o que “não” é determinado papel (por exemplo “ele não tem uma profissão”).

¹⁰⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MrRu0CPfDGw&t=26s>>.

¹⁰⁵ Disponíveis em: <<https://www.etecbayeux.com.br/?p=downloads>>.

¹⁰⁶ O conteúdo de língua espanhola no currículo está em português. Apesar de este trabalho discordar da forma transparente com que foi feita a passagem de uma língua à outra, manteve-se a forma original, dado o caráter institucional do documento.

Conteúdos curriculares:

- Pronomes – sujeito (variações formais e informais, além das regionais);
- Adjetivos;
- Preposições.

Atividade 2: Ainda sobre o esquete *Abuela*, os alunos terão que identificar os valores:

- dos pronomes (interrogativos e exclamativos) – na cena aparecem com a função de dar iniciativas às conversas entre as personagens;
- dos adjetivos – apreciações e depreciações de uma personagem sobre a outra;
- das preposições e das conjunções (essa última acrescentou-se ao curso, embora não figurara no currículo de referência) – estruturam frases mais complexas nas argumentações das personagens.

Orientações: informar os estudantes que os conteúdos desenvolvidos deverão compor a produção textual, principalmente, nas falas das personagens.

IV. Preparação do projeto:

Conteúdo curricular:

- pronomes interrogativos – para o desenvolvimento das questões-problema;

Com um catálogo dos esquetes do grupo *Backdoor* organizados por temáticas, cada equipe (sendo que as duas menores ficarão juntas nesta atividade) definirá com qual assunto trabalhar. Poderá opcionalmente abordar outra problemática que não tenha aparecido. Com isso, desenvolverão uma questão-problema que seja significativa para eles e sua comunidade, a qual será levada a um debate com toda a turma na semana seguinte. Como tarefa para a semana, os estudantes realizarão pesquisas prévias, farão buscas de informações para construir ou reforçar argumentos. Cada grupo terá que vir preparado para defender uma posição contrária à que outro grupo coloque ao responder à questão. Eles serão desafiados, também, a desenvolver questões que podem estar presentes no âmbito profissional da carreira de sua formação.

Semana 2

I. Práticas em língua espanhola

Conteúdo curricular:

- conversação – por se tratar de iniciantes na aprendizagem do idioma, serão orientados a utilizar um roteiro escrito de apoio às suas falas;
- vocabulário técnico – serão motivados a buscar questões relacionadas à área de formação, mas essa não será uma exigência;

Atividade 1: Para o debate, o professor organizará os seis grupos da semana anterior em três pares de oponentes. Um deles colocará sua questão para o outro, que deverá construir um argumento para produzir uma resposta. Os grupos poderão, no momento em que produzem suas respostas, ver o vídeo escolhido pelos colegas, que motivou aquela pergunta, ou ainda, utilizarem outros recursos, como a pesquisa na *Web*.

Ao receber a resposta, o grupo que a fez deverá desenvolver uma “réplica” confrontando a opinião colocada. Mesmo que as opiniões criadas sejam contrárias à real opinião do aluno, esse exercício irá tirá-los de sua zona de conforto, de modo a conhecer um pouco mais sobre como outras pessoas pensam, e ainda que isso não altere sua posição inicial, irá aprimorar sua força argumentativa.

II. Preparação do projeto:

Conteúdos curriculares:

- Substantivo – pelo desafio de nomearem o tema trabalhado;
- Verbo – utilizados para apresentar os objetivos a serem alcançados. Os estudantes serão apresentados tanto à forma nominal do infinitivo quanto ao presente do indicativo.

Após o debate, será definido em conjunto o tema do esquete a ser produzido, justificando a escolha por objetivos a serem alcançados.

Semana 3

I. Estudos da língua e da linguagem cinematográfica

Esquete de abertura: *Vendedora*¹⁰⁷

Orientações: preferencialmente, essas aulas serão no laboratório de informática para a maioria das equipes – *direção, fotografia e atuação* poderão trabalhar no espaço da sala de aula.

Conteúdos curriculares:

- Formas de comunicação cotidianas (hotel, restaurante e nos meios de transportes)

Atividade 1: Cada equipe buscará descrever o *designed* (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) oferecido pelo esquete em relação às suas funções no projeto. Além disso, deverão desenvolver hipóteses sobre

¹⁰⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DxHsmDu7Keo>>.

os porquês dessas opções e não outras. Por fim, notarão se haverá um aproveitamento desse *designed*, mesmo que por uma transformação (*desining*), ou até, por sua negação.

II. Prática

Produção: partindo do rascunho, chegando à montagem, e passando pela revisão.

Orientações: *Direção, fotografia e atuação* podem trabalhar em conjunto já na construção do rascunho e de sua revisão. Enquanto isso, as outras equipes farão pesquisas (por exemplo, em tutoriais no *YouTube*) sobre formas mais acessíveis de realizarem suas funções; buscarão entre todos os participantes os acessórios de que necessitam, realizarão divisão de tarefas, organogramas e testes – as decisões serão sempre negociadas com a direção.

Embora o produto final seja o esquete, os grupos deverão registrar suas atividades, de preferência em formato multimodal, com o propósito de desenvolver um material que possa, futuramente, colaborar com outras turmas que também queiram produzir esquetes.

Semana 4

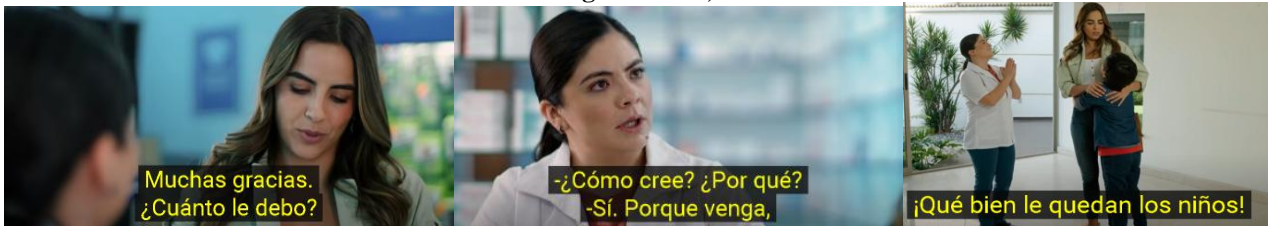
I. Estudo e prática da língua

Conteúdos curriculares:

- Pronomes exclamativos e interrogativos;
- Acentuação;
- Pontuação.

Atividade 1: em um exercício, também sobre o esquete *Vendedora*, os estudantes devem buscar a sistematização dos porquês de haver ou não acento nas palavras da legenda. Poderão fazer comparações com a língua portuguesa, por exemplo, a respeito da prosódia: tanto em termos de palavras heterotônicas quanto em elisões, ou ainda, em fonemas.

- *Pronombres interrogativos y exclamativos:*

Fotogramas A1; A2 e A3¹⁰⁸

Fonte: *Vendedora, Backdoor.*

- *Monosílabos distintivos por acentuación:*

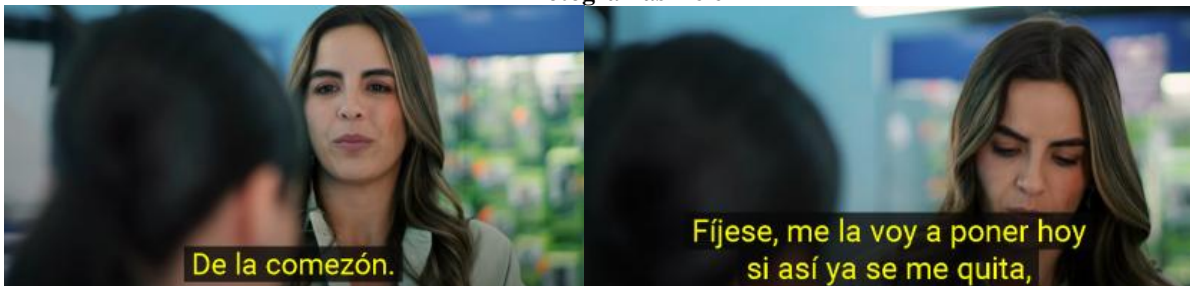
Fotogramas A4 e A5



Fonte: *Vendedora, Backdoor.*

- *Agudas:*

Fotogramas A6 e A7



Fonte: *Vendedora, Backdoor.*

- *Graves o llanas:*

Fotogramas A8 e A9

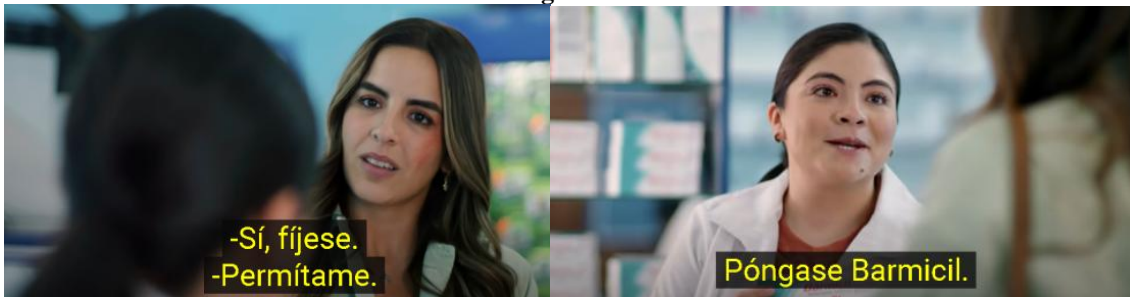


Fonte: *Vendedora, Backdoor.*

¹⁰⁸ Optei por nomear os fotogramas utilizando a primeira letra em maiúsculo do título de cada esquete (neste caso, letra A de *Abuela*). Quanto aos números, eles marcam a própria ordem de exibição dos fotogramas mais representativos dentro da história. Assim, na sequência deste trabalho S e J referem-se, respectivamente, aos esquetes *Soborno* e *Jóvenes en la pandemia*.

- *Esdrújulas*:

Fotogramas A10 e A11



Fonte: *Vendedora, Backdoor*.

- Heterotónicos:

Fotograma A12



Fonte: *Vendedora, Backdoor*.

Orientações: como não há ocorrência de *sobresdrújulas* no esquete, apresentar exemplos de fora.

Atividade 2: descrever os sinais de pontuação, criando hipóteses sobre seus usos. Nesse momento, os alunos finalizam o roteiro e começam a desenvolver o Planejamento de execução. Cada equipe trabalha com suas anotações projetando seus preparos de materiais e de ações para cada cena e cada *set* de filmagem. Para tanto será importante que essas anotações sejam bem estruturadas, sobretudo com os elementos de textualidade. Além disso, os atores deverão se preocupar nesse momento com suas representações.

Semana 5

I. Prática

Orientações: o professor auxiliará na revisão do roteiro desenvolvido, e os estudantes colocarão em prática a gravação do esquete. Se julgarem necessários ajustes sobre outros elementos do produto, isso também pode ser feito nessa aula.

Semana 6

I. Socialização:

Orientações: os alunos apresentam seus esquetes aos colegas, que podem dar sugestões de mais ajustes, ou então, de novas formas de esse esquete ser compartilhado com um público maior.

Avaliação: i

- Apresentação: todos devem colaborar com o professor para críticas e apreciações sobre competências comunicativas;
- Participação: além das observações que o professor faz durante as aulas, pelo registro do *Making of* (que a equipe de gravação fará), será possível observar a participação de cada membro das equipes;
- Autoavaliação: a ser respondida por cada aluno.

No subitem a seguir, apresento como se deu na prática a realização desse planejamento.

3.3.3 Relato sobre a execução do projeto

Findada a apresentação do planejamento do projeto, darei início ao relato de sua execução, dessa forma, aparecerão algumas alterações, intencionais ou não, além de incursões teóricas, que serão recuperadas para justificar as ações.

O processo de realização do projeto fora idealizado para ocorrer apenas durante os horários de aula, respeitando o contexto no qual os participantes estavam inseridos. O trabalho ocorreu em três etapas ao longo de seis semanas (criação de questões-problema; desenvolvimento de respostas-esquete; socialização), fundadas a partir de trabalhos revisados por Condliffe *et al.* (2017). Os encontros ocorreram presencial e semanalmente com duração de duas horas-aula (1h40min) com as turmas integradas¹⁰⁹, e de uma hora-aula (50min) com a não integrada. Complementarmente, de forma remota e assíncrona, os estudantes e eu trocávamos mensagens e materiais pela plataforma *Microsoft Teams*, institucionalizada pelo sistema de ensino. Para facilitar o carregamento e o armazenamento de arquivos maiores, como as próprias produções dos esquetes, criei uma pasta da disciplina no *Google Drive*¹¹⁰, em conta disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr-Unesp).

Tendo como base teórico-prática a pedagogia dos letramentos com os “processos de conhecimento” “experencial”, “conceitual”, “analítico” e “aplicado” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020), que se explanou no item 2.2, iniciei o projeto com a exibição de esquetes do grupo *Backdoor*, com os alunos ainda no papel de espectadores. Na sequência, levei alguns *making-off*, bem como roteiros das produções, de modo que fosse desenvolvida a compreensão de todo o trabalho

¹⁰⁹ No item 3.2, foram apresentados detalhadamente o contexto e os participantes.

¹¹⁰ Uma vez que os estudantes puderam subir seus trabalhos, nos quais há marcas de identificação pessoal, não disponibilizo o acesso a essa pasta a fim de preservar suas identidades.

“experencial”). A partir desses esquetes, de pesquisas na *Web* (“conceitual”) e de um debate em grupo sobre o tema que escolheram para trabalhar (“experencial”, novamente), os participantes fizeram um reordenamento dos elementos que fariam parte de seus próprios esquetes (“analítico”). Por fim, chegaram ao momento da produção audiovisual (“aplicado”).

Embora as etapas de análise e aplicação sejam aquelas diretamente relacionadas à inovação da pesquisa, é de suma importância valorizar os dois primeiros momentos, os de experiência e conceitualização, reconhecendo e incorporando movimentos históricos, “em que se aprende aquilo que é socialmente relevante e conectado com as experiências de vida e as identidades dos aprendizes.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 77)

Embora as etapas de análise e aplicação sejam aquelas diretamente relacionadas à inovação da pesquisa é de suma importância valorizar os dois primeiros momentos, os de experiência e conceitualização — conforme se evidenciou na sequência de atividades iniciadas com a exibição de esquetes, seguidas pela exploração de *making-off* e roteiros —, reconhecendo e incorporando movimentos históricos, “em que se aprende aquilo que é socialmente relevante e conectado com as experiências de vida e as identidades dos aprendizes.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 77)

O primeiro encontro sobre o projeto ocorreu na segunda semana de aula. Um desafio bastante grande, pois para três turmas, o espanhol estava no currículo apenas do terceiro ano, enquanto uma turma já vinha tendo aulas do idioma desde o segundo ano. Sendo assim, a maioria dos estudantes nunca havia tido contato nem com a língua estrangeira, nem comigo. O projeto foi apresentado aos alunos que, até a aula seguinte, com um catálogo de esquetes do grupo *Backdoor* organizados por temáticas (Apêndice A), definiram em grupos com qual tema trabalhar, podendo, opcionalmente, abordar outra problemática que não tenha aparecido. Orientei os alunos para que o principal critério de escolha fosse a importância daquele assunto na sua vida pessoal e coletiva.

Começar o trabalho por aquilo que já se produz do objeto esperado é uma forma de estar no mundo dialogicamente, ou melhor, “descobrir o que está disponível antes de decidir sobre qualquer uma das opções é uma prática responsável¹¹¹” (McNiff, 2002, n.p., tradução nossa). Responsável é quem responde por seus atos, e por extensão, quem busca respostas para a sua comunidade. Portanto, durante os primeiros encontros, eu trouxe os esquetes escolhidos pelos alunos aproveitando as possibilidades de seleção, edição e exibição do material multimídia¹¹². Nesse processo, foram abordados tanto os conteúdos curriculares da disciplina como as temáticas do projeto. Buscou-se,

¹¹¹ “*finding out what is available before deciding on any one option is responsible practice*”.

¹¹² Por exemplo, de acordo com a disponibilidade, selecionei falas em que apareciam termos técnicos relacionados à sua área de formação, editei fotogramas para destacar aspectos da montagem, exibi (por exemplo) com mais lentidão trechos para analisar as falas na LE.

assim, encontrar novas formas de aprendizagem em língua espanhola, por exemplo, pelas diferentes formas de exibição do vídeo: áudio e legendagem concomitantes na língua-alvo, e retardamento na exibição (de 24 para 18 fotogramas por segundo).

A tipografia da legendagem que acompanha os esquetes é do tipo Arial, uma fonte *sans serif* – o que facilita sua leitura rápida, embora não seja a mais indicada para textos longos (Lima-Lopes, 2015, p. 118). O recurso permite adequação aos diversos níveis dos aprendizes, de forma que a legenda pôde ser retirada, a velocidade acelerada, e ainda, os alunos puderam assistir às versões brasileiras das histórias. Cada um desses movimentos facilitadores ou desafiadores pôde se adequar a propósitos distintos, por exemplo, ora visando à formação crítica outrora à fluência na língua estrangeira.

Nos segundo e terceiro momentos, conceitual e analítico, algumas técnicas cinematográficas para a construção de significados foram reconhecidas ou apresentadas a partir dos esquetes de *Backdoor* e, depois, apropriadas nas produções dos alunos, tais como o *zoom*, o distanciamento, o *plongée* e o *contra-plongée*¹¹³. Deu-se um destaque para esses dois últimos termos justamente porque, no viés crítico proposto, foi comum o tema das relações de poder, representando, respectivamente, superioridade e inferioridade. No Fotograma S13, extraído de um dos esquetes, por exemplo, para encenar um tribunal e a marca de superioridade do juiz, os alunos utilizaram da técnica *plongée*, com a câmera representando o olhar daquele para baixo em direção aos demais:

Fotograma S13



Fonte: A autoria dos participantes de *Soborno*

O quarto e último momento, aquele da aplicação – que pode ser real ou simulada (Kalantzis, Cope e Pinheiro 2020, p. 79) –, não se limita a preparar os sujeitos para desenvolverem esquetes audiovisuais (muito menos, que se tornem produtores profissionais), como toda atividade de criação e representação artística: o projeto envolveu, também, a reflexão sobre uma variedade ampla de papéis sociais, tendo os estudantes que investigar suas funções previstas e condutas recorrentes, a fim de imitá-las ou (e principalmente) questioná-las. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020),

¹¹³ *Plongée* é traduzido do francês como “mergulho” e diz respeito à posição da câmera, de cima para baixo, e por oposição, tem-se a técnica *contra-plongée*, com a câmera de baixo para cima.

“aplicar criativamente é, portanto, um processo de tornar o mundo novo com novas formas de ação e percepção” (*Ibid.*, p. 79).

Como mencionado na introdução, o tema da pesquisa surge da própria prática do pesquisador com uma turma de ensino médio técnico na disciplina de língua espanhola, ao verificar a problemática de seus alunos na produção textual grafocêntrica (*Ibid.*, 2020) e individual(ista) (Pinheiro, 2016). Entre esse problema observado na prática e a idealização teórica de um coletivo produzindo esquetes audiovisuais, estão as negociações que são próprias da pesquisa-ação, metodologia que

se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (Tripp, 2005, p. 447).

Ocupando-se dessa discussão sobre transformações das e pelas práticas, no Quadro 2, a seguir, apresentam-se recortes do planejamento visto no subitem anterior, e as alterações que se mostraram necessárias sob as demandas dos participantes, além dos períodos e as respectivas etapas (da ALBP):

Quadro 2 – Síntese do planejamento do projeto

PERÍODO (ETAPA)	PLANEJAMENTO	PRINCIPAIS ALTERAÇÕES
21/2 a 25/2 (I)	Divisão das turmas em sete equipes. A partir de um tema, cada equipe desenvolveria uma questão-problema.	A maior mudança aconteceu na turma de Ensino Médio não integrado ao técnico (doravante, EMNIT), que (por questões de relacionamento), em vez de a turma toda se dividir em equipes, negociou-se a divisão em dois grupos com a subdivisão das equipes ¹¹⁴ . Alguns alunos também pediram para participarem de duas equipes em concomitância, uma vez que alguns trabalhos não seriam necessariamente simultâneos.
28/2 a 4/3 (I)	Debate e definição de uma proposta de resposta-produto em formato de esquete.	Uma equipe do EMNIT trouxe a proposição de trabalharem com o tema “problemas psicológicos em adolescentes durante a pandemia”, o que não aparecia em nenhum dos esquetes do <i>Backdoor</i> .
7/3 – 18/3 (II)	Iniciam a produção – do rascunho à montagem, passando pela revisão. Todos, sobretudo a equipe de gravação, deveriam registrar suas atividades, de preferência em formato multimodal (<i>making of</i>).	Embora o registro audiovisual ocorresse na maioria das equipes, ao perceber um conflito sobre o desnivelamento de responsabilidades entre participantes, eu elaborei uma ficha impressa para descrição manuscrita do que os integrantes faziam, o que, sobretudo para os alunos, geraria maior formalidade do trabalho e supervisionamento da minha parte. A preparação precisou de um tempo maior que o previsto, duas semanas e não uma. A turma de Administração pediu para desistir da participação no projeto, alegando a princípio considerar o trabalho complexo ¹¹⁵ .
21/3 a 25/3 (II)	Durante o encontro, as equipes fariam a gravação dos esquetes.	Duas das três turmas pediram para gravar cenas em outros ambientes além dos disponíveis na escola, e em outros momentos além do horário da aula.
28/3 a 1º/4 ¹¹⁶ (III)	Encontro para socialização e avaliação das práticas e dos produtos.	Apenas uma turma socializaria na semana seguinte à gravação, porque as edições das outras tardaram até quinze dias.

Fonte: elaboração própria

Quando não direta, ou seja, ao menos indiretamente, todos os participantes produziram o planejamento, principalmente, nas alterações durante os encontros. Nesse *continuum* teoria e prática, Tripp (2005) aponta para dez características da pesquisa-ação. Ela se propõe a ser:

1. inovadora, no sentido em que modifica uma prática;
2. contínua, por lidar com uma prática em mudança;
3. proativa estrategicamente, uma vez que as ações acontecem por iniciativa do pesquisador com base nas informações coletadas e compreendidas;
4. participativa, de modo que todos os envolvidos (professor e alunos) têm voz sobre a trajetória a ser seguida;

¹¹⁴ Os alunos pediram a divisão em quatro grupos, alegando que muitos não conseguiam manter um convívio amigável. No entanto, como um dos desafios dos letramentos é justamente formá-los para a diversidade social (e suas adversidades), eu insisti na manutenção de um grande grupo, e após negociar, chegou-se a divisão por dois.

¹¹⁵ Apesar de acatar a desistência, o que estava previsto no convite, eu pedi para realizar um grupo focal e entrevistas individuais com os participantes. Alguns aceitaram e deram seus depoimentos. Este material, além dos produtos já realizados – como um rascunho do esquete – serão analisados.

¹¹⁶ Data correspondente ao prazo estabelecido no projeto. Conforme mencionado, alguns esquetes foram entregues posteriormente, sendo o último recebido no dia 15 de abril.

5. intervencionista, com o pesquisador propondo alterações que respeitem o contexto da prática;
6. problematizada, já que visa sempre à melhoria de uma prática;
7. deliberada, com a necessidade de julgamentos competentes, feitos continuamente, sobre aquilo que ainda é desconhecido;
8. documentada, pela produção de registros de uma etapa à outra;
9. compreendida, de modo que a prática seja entendida de forma lógica por seus participantes;
10. disseminada, a fim de compartilhar a prática com outros professores.

A maioria dessas características se manifestaram no próprio planejamento do projeto – a começar pelo fato de que ele foi desenvolvido por mim, portanto, um trabalho proativo (3). Segundo, observa-se, na metodologia da ALBP, os alunos levando suas questões-problema (6), como apresenta o primeiro campo à esquerda do Quadro 2 e, mesmo antes disso, ocorre uma das inovações (1) ao propor um trabalho em equipes maiores, o que geraria um incômodo nos estudantes, narrado no primeiro campo à direita. Dialogicamente os alunos e eu (4) produzíamos a continuidade (2) de uma etapa a outra, com a documentação (8) realizada pelos alunos – 3º campo à esquerda. Sobretudo nas notas de rodapé, estão as fundamentações que embasavam as negociações intervencionistas (5) que eu propunha.

Como será visto nos fotogramas que compuseram os esquetes (Capítulo 4) e no relato do meu diário reflexivo¹¹⁷, a disseminação (10) no ambiente escolar, ocorreu em dois movimentos: primeiro, um grupo de alunos convidou um professor de outra disciplina para que atuasse em seu esquete; depois, alguns outros funcionários, ao observarem os alunos em outros espaços que o da sala de aula, quiseram assistir aos esquetes e a coordenadora pedagógica pediu, no replanejamento semestral, que eu compartilhasse os vídeos e a ideia do projeto com os colegas. Por fim, embora a deliberação (7) fosse contínua, principalmente pelos diálogos entre os alunos e eu, a compreensão (9) dessa prática participativa ficou mais evidente na última etapa da pesquisa, quando os alunos de fato avaliavam o projeto.

Encerrados os ciclos da pesquisa-ação junto aos participantes, eu inicio por meio da análise de conteúdos (Bardin, 2016) minha retomada aos dados colhidos. Vale apontar que a análise de conteúdos é moldada segundo cada pesquisa e suas fases não são necessariamente subsequentes. A primeira delas, pré-análise, é a que mais ocupa espaço no trabalho, porque vai da criação do projeto até a organização dos dados. Geralmente, nessa etapa se busca cumprir “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores [subcategorias] que fundamentem a interpretação final” (*Ibid.*, p. 126).

¹¹⁷ Apêndice F.

A exploração do material, por sua vez, envolve a análise propriamente dita, com a aplicação das subcategorias sobre todos os dados, observando se esses estão positiva ou negativamente colocados sobre o item relacionado. Nesse momento, é imprescindível a realização de inferências, correlacionando as subcategorias aos dados e desses exprimindo significados. Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação dizem respeito à colocação da pesquisa para a comunidade, pelo desenvolvimento de “diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (*Ibid.*, p. 132) e, à luz de pressupostos teóricos, chega-se às conclusões, que podem ou indicar caminhos para novas pesquisas ou produzir teoria.

Para se chegar a essa análise, antes, fora importante estabelecer os instrumentos e os procedimentos de coleta da pesquisa – ambos são expostos no próximo item.

3.4 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados

A fim de acompanhar o desenvolvimento do projeto, os dados foram coletados por meio de grupos focais (Apêndice C), gravações de entrevistas semiestruturadas (Apêndice D), questionários individuais (Apêndice E), diário reflexivo (Apêndice F), além dos produtos dos esquetes e seus *makings of*. Nos apêndices mencionados, bem como ao longo das análises, é possível conhecer mais detalhadamente os instrumentos utilizados. Sumariamente, apresento no Quadro 3 os instrumentos, os momentos de suas aplicações, bem como seus respectivos objetivos:

Quadro 3 – Instrumentos de coleta, momentos de aplicação e respectivos objetivos

Instrumento de coleta	Momento(s) de aplicação	Objetivo
Diário reflexivo	Do fim da primeira aula até o fim da penúltima.	Refletir sobre e replanejar os encontros e as etapas do projeto.
Roteiros para o debate	Durante a segunda parte da etapa I	Produzir recursos de preparação ao projeto.
Questionário individual	A partir da segunda parte da etapa I até a entrega do esquete.	Capturar algumas expressões que são ocultas nos encontros face a face, mantendo opiniões sem influências externas.
Entrevista semiestruturada	Na etapa II, enquanto produziam os esquetes.	Acessar emoções e sensações singulares sobre a experiência que estava em fase intermediária.
Registro do <i>Making of</i>	Na segunda parte da etapa II, durante as gravações.	Alcançar expressões que fizeram parte do processo, mas que foram ocultas do produto final.
Registro do esquete	Na etapa III, quando socializariam os esquetes já editados.	Produzir observações sobre os recursos e as estratégias expressivos que os estudantes selecionaram para compor seus esquetes.
Grupo focal	Entre o início da última etapa e o fim do projeto.	Produzir reflexões e ponderações sobre o projeto de uma forma mais geral.

Fonte: elaboração própria

Para acompanhar as análises, trago as opções de *QR codes* de acesso aos vídeos dos esquetes no corpo do texto e, nos Apêndices O e P, seus fotogramas representativos. Nas imagens, as legendas foram inseridas por mim sem fazer uma transcrição fonética de ordem técnica, uma vez que isso não está no objetivo desta pesquisa. Assim, apresento uma transcrição acessível considerando o alfabeto da língua espanhola. Ainda que os aprendizes tenham utilizado palavras que não fazem parte do léxico

desse idioma ou com alguma alteração, busquei representá-las como se existissem, por exemplo, no uso de “*sinto*” no lugar de “*siento*”.

Com o intuito de tornar a leitura mais fluida, ao trazer referências dos dados que eram de ordem verbal, optei por separá-las do corpo do texto com recuo de 4cm e redução da fonte para 10pts., ainda que essas tivessem menos que três linhas – pois as normas da ABNT tratam especificamente de citações de obras –, exceto para menções a palavras e expressões curtas. De modo a diferenciá-las dos textos bibliográficos, noto com um marcador de topicalização e a fonte em itálico, como neste exemplo:

- *Ricardo: Acho que mais tempo (Entrevista semiestruturada, Apêndice J)*

Quanto às imagens, os rostos dos participantes foram tarjados a fim de preservar suas identidades, assim como no áudio, em que suas vozes foram alteradas. Como atualmente as gravações audiovisuais são formadas, em média, por 24 fotogramas por segundo, optou-se pela apresentação apenas de fotogramas que representassem as formações dos quadros cênicos, isto é, de quando ocorre, pelo menos, a movimentação mais marcada de uma personagem ou da câmera. Para referências ao longo da análise, optei por trazer a inicial do título do esquete seguida de numerais indo-arábicos de acordo com a ordem do vídeo.

Figura 5 - *Qr codes* de acesso ao vídeo de *Jóvenes en la pandemia*



(Opção 1)



(Opção 2)¹¹⁸

Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

¹¹⁸ Dado o caráter mais volátil de arquivos disponíveis na *Web*, optei pela disponibilização dos vídeos em duas plataformas, o *Google Drive* e o *Youtube*.

Figura 6 – Qr codes de acesso ao vídeo de *Soborno*

(Opção 1)



(Opção 2)

Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Neste subitem se trata de apresentar algumas das características gerais desses instrumentos (sobretudo aquelas de relevância para a esta pesquisa), além de descrever com detalhes os metadados da prática, que situacionalizam e dão sentido aos dados da coleta. Toda pesquisa qualitativa exige uma flexibilidade de seus componentes, assim, “o modo de fazer depende do que o objeto demanda e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (Minayo, 2012, p. 622). Isso se intensifica na metodologia da pesquisa-ação, por exemplo, para compreender o objeto (neste trabalho, relembra-se que os objetos de análise são a forma como as estratégias e os recursos translíngues, bem como os aspectos do gênero esquete audiovisual, são desenvolvidos por meio da ALBP, e ainda como se deram os processos interativos e reflexivos durante o projeto), o modo de fazer a pesquisa teve de ser produzido com o máximo de particularidades sobre os desafios encontrados. Foi necessário propor um projeto que fosse: i. em equipe, desafiando e, até certo ponto, levando-os a conflitos, mas fazendo com que os diálogos e as negociações se sobrepusessem; ii. amplo, tanto em relação ao tempo como à produção artística.

Ao adotar a pesquisa-ação, para que o ciclo acontecesse no curto período de um bimestre letivo, considerando ainda a presença de ciclos dentro de uma única etapa, os “epiciclos” – como planejar um planejamento – (Tripp, 2005, p. 454), a pesquisa-ação produziu dois “*portfolios*” constituídos por a) “registros” (*Ibid.*, p. 449) dos alunos, em fichas de planificação, b) em notas de campo, em meu diário reflexivo. Por meio de reflexões sobre os *portfolios*, pude descrever e avaliar a reação dos estudantes às ações propostas, de modo que a cada aula fosse possível replanejar o projeto. Dessa forma, utilizei a pesquisa-ação não apenas em sua forma cíclica, mas na forma espiral (Burns, 2005, p. 290), considerando que cada encontro marcava continuidade e avanço nas etapas de realização dos esquetes (ver Quadro 2).

Volto para o destaque que dei à própria definição de Tripp (2005, p. 445) sobre a pesquisa-ação, ao defender a necessidade de “aprimorar seu ensino”. Essa busca pelo aprimoramento, ou pela melhoria, das aulas, é a principal justificativa do uso dessa metodologia e, portanto, “a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão” (*Ibid.*, p. 450) sobre a prática. Sendo assim, desde o primeiro encontro no projeto, eram feitas propostas de modificações tanto com base nos princípios norteadores dessa pesquisa como a partir de “deduções teóricas” (*Ibid.*, p. 452) da aprendizagem de línguas, subjacentes à formação do professor. As observações de campo devem aparecer em forma de “orientações” que rumam no sentido dos princípios que fundamentam a pesquisa (Minayo, 2012, p. 623). Portanto, no diário reflexivo, além de eu descrever a configuração de cada cenário, marcas de expressões dos alunos participantes etc., no período entre uma aula e outra (muitas vezes, em apenas 50 minutos), era preciso buscar estratégias para reorientar o projeto com base em nosso objeto.

Como procedimentos de análise de dados, conforme mencionado anteriormente, a pesquisa orientou-se pelas diferentes etapas da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), as quais foram descritas na Natureza da pesquisa (item 3.1). Retoma-se, a seguir, seu formato aplicado aos procedimentos de análise do presente trabalho.

1ª fase – pré-análise: durante e logo após a coleta, foram definidos aqueles dados que poderiam ser produtivos para a exploração. Embora, na pesquisa qualitativa, um “acontecimento” seja tão relevante quanto (ou, até mais que) a frequência (Bardin, 2016, p. 144), nessa etapa excluí os dados obtidos pela ferramenta de gravação das aulas, uma vez que a qualidade do material foi muito prejudicada pelo contexto¹¹⁹.

Concomitantemente, foram realizadas as revisões dos objetivos e dos pressupostos, que foram compreendidos por dois eixos temáticos, pontos de partida para a análise:

Eixo temático 1. Recursos e estratégias translíngues e aspectos do gênero esquete audiovisual utilizados pelos alunos nas produções.

Eixo temático 2. Interações e reflexões sobre os processos formativos.

Tomando tais eixos como base, foram obtidos seus indícios por meio de uma leitura flutuante dos dados. Entende-se por indício “a menção explícita de um tema numa mensagem” (*Ibid.*, 2016, p. 130), o que pode ser considerado tanto a partir do significado como do significant. No entanto, considerando a natureza flexível e aberta da abordagem qualitativa, sobretudo da perspectiva da

¹¹⁹ O prédio escolar se situa entre ruas movimentadas e, conseqüentemente, as salas são afetadas pelo barulho sobretudo dos veículos. Também o alto número de alunos por turma, em média 40, gerava ruído mesmo com o bom comportamento deles. Somado a esses problemas, eu não contava com uma aparelhagem profissional para a captação de áudio.

translinguagem, que orienta esta pesquisa, optei¹²⁰ por não apresentar os dados diretamente a partir desses indícios, evitando um enquadramento excessivamente segmentado que poderia comprometer a fluidez interpretativa.

A fim de não perder de vista, porém, os princípios de sistematização e rigor analítico exigidos pela metodologia adotada, foi feita uma comparação entre esses indícios, de modo a codificar cada um por suas características e agrupá-los em tipos quanto às suas semelhanças. Esses tipos são chamados de subcategorias – “precis[a]s e segur[a]s” (Bardin, 2016, p. 130) –, que apontaram para os resultados da análise, e será por meio delas que os dados serão apresentados e discutidos no capítulo a seguir, visando oferecer uma análise mais coerente e integrada à perspectiva deste trabalho, respeitando a complexidade dos dados observados.

Com relação, especificamente, aos “aspectos do gênero esquete audiovisual”, os indícios partiram tanto do nosso referencial bibliográfico (subitem presente no item 2.2) quanto da observação de três esquetes do grupo *Backdoor*, a saber, *Espejito espejito*¹²¹, *Pasado monstruoso*¹²² e *Soborno*¹²³, os quais os participantes escolheram como pontos de partidas para a produção dos esquetes *Patrones de belleza* e *Jóvenes en la pandemia* e *Soborno*, respectivamente.

O Eixo temático 1 foi desmembrado em três categorias enquanto o segundo, em duas. Dos indícios encontrados na leitura flutuante, quatro categorias se dividiram em três subcategorias e uma categoria se dividiu em quatro subcategorias: a) **recursos translíngues** (i. multimodais, ii. de adequação, iii. de preparação); b) **estratégias translíngues** (i. modais, ii. de aprimoramento, iii. de socialização); c) **aspectos do gênero** (i. comunicativos, ii. contextuais, iii. formais); d) **interações** (i. para a sociabilidade, ii. de apoio, iii. sobre competências); e) **reflexões** (i. analíticas, ii. sobre formação integral, iii. sobre autenticidade, iv. sobre promoção pessoal).

Como os processos de nomeação e agrupamento são excludentes, ao trazer para a discussão os “acontecimentos” na forma como aparecem nos dados coletados, em certa medida, recuperarei informações que não apareceriam pela ótica das categorias de análise. Destaco que as subcategorias recursos e estratégias translíngues basearam-se nos quatro propósitos cunhados por García, Johnson e Seltzer (2017, p. 29, tradução e grifos nossos), a saber:

1. Apoiar o envolvimento dos alunos com conteúdo e textos **complexos**
2. Fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem práticas linguísticas para **contextos acadêmicos**

¹²⁰ Também a partir do consenso, gerado no debate da banca de defesa, de que o enquadramento analítico dos dados feito por meio dos indícios estava muito limitante e tendendo à lógica da normatividade, que contraria os princípios desta pesquisa.

¹²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aR1AX5pazr0>>.

¹²² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pJr9FNEu3YY>>.

¹²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Twb_-NYIL4>.

3. Abrir espaço para o bilinguismo e as **formas de conhecimento** dos alunos
4. Apoiar o desenvolvimento **socioemocional e as identidades** bilíngues dos alunos¹²⁴

Respectivamente, esses propósitos refletem em quatro princípios de análise na pesquisa – a complexidade, a cientificidade, o repertório e a singularidade. Visei olhar para recursos e estratégias como forma de atender à particularidade e à profundidade do objeto em estudo. Nos dados coletados, foram observados, por exemplo, “estratégias como adivinhar o significado a partir de contextos e outras pistas semióticas (como fontes e imagens)¹²⁵” (Canagarajah, 2013, p. 04, tradução nossa). Para tanto, além de estudar a LE, observei que seria fundamental um estudo de outras modalidades da língua e, ainda, de outras linguagens, discussão que trarei na sequência.

A fim de elucidar esse processo de conformação entre categorias e subcategorias, referenciando à bibliografia consultada¹²⁶, produzi os quadros 4, 5, 6, 7 e 8 a seguir, apresentando cada uma das subcategorias:

Quadro 4 - Categoria: recursos translíngues

	Apresentação
Subcategoria: multimodais	Compreende os critérios utilizados para analisar a articulação de modos semióticos na produção dos esquetes audiovisuais (Bezemer e Kress, 2020; Kress, Martins e Ogborn, 1999). A subcategoria reúne seis indícios: expressão, multimídia, figurino, <i>set</i> , encenação e filmagem, que delimitam aspectos expressivos, estéticos e técnicos da linguagem multimodal (Zolin-Vesz, 2022; Xavier, 2005). A análise considerou o uso de gestos, entonação e expressões faciais (expressão), a integração de suportes e tecnologias (multimídia), as escolhas visuais no figurino e objetos de cena (figurino), a ambientação (<i>set</i>), as interações corporais (encenação) e os movimentos de câmera e enquadramentos (filmagem).
Subcategoria: de adequação	Reúne os critérios utilizados para analisar a organização composicional e operacional dos estudantes na produção dos esquetes audiovisuais. A subcategoria foi composta a partir de quatro indícios: composição, tamanho do grupo, nivelamento de tarefas e tempo. Cada um delimita aspectos da organização do trabalho, da sua combinação com a gestão na prática. A análise considerou as combinações de signos entre modalidades (composição) (Canagarajah, 2013), a quantidade de integrantes e a divisão de tarefas (tamanho do grupo) (Alda, 2018), o engajamento e a distribuição de responsabilidades (gestão de tarefas) (Condcliffe <i>et al.</i> , 2017) e o gerenciamento dos prazos (tempo) (Dreesler <i>et al.</i> , 2020).
Subcategoria: de preparação	Organiza os critérios utilizados para analisar a apropriação de práticas sociocomunicativas pelos estudantes durante a produção dos esquetes audiovisuais. A subcategoria foi composta a partir de três indícios: gênero, planejamento e ensaio. Cada um delimita aspectos relacionados à preparação e estruturação das práticas. A análise considerou a identificação de traços históricos na composição de um gênero (gênero) (Bakhtin, 2000), a elaboração e o uso de materiais de organização das práticas (planejamento) (Alda, 2018) e a realização de exercícios prévios para o desenvolvimento e fixação da apresentação (ensaio) (Charney, 2004).

Fonte: elaboração própria

¹²⁴ “1. To support student engagement with complex content and texts / 2. To provide opportunities for students to develop linguistic practices for academic contexts / 3. To make space for students' bilinguism and ways of knowing / 4. To support students' socioemotional development and bilingual identities.”

¹²⁵ “Strategies such as guessing the meaning from contexts and othersemiotic cues (such as fonts and images)”

¹²⁶ As referências marcam os pontos de encontro entre os dados obtidos e os conteúdos da fundamentação teórica, não necessariamente indicando uma defesa daquela subcategoria para determinado autor, o qual pode inclusive tratar com críticas o aspecto em discussão. Como exemplo disso, nos dados houve a subcategoria “interações de apoio”, dentro da qual, participantes defenderam a transmissão de conteúdos feita do professor para o aluno. Para referenciar essa subcategoria em nossa fundamentação, busquei os momentos em que, por exemplo, Kilpatrick, 2011[1926] e Freire, 2011 fizeram críticas sobre a questão da reprodutibilidade técnica.

Quadro 5 - Categoria: estratégias translíngues

	Apresentação
Subcategoria: modais	Considera os critérios utilizados para analisar o comportamento e a postura dos estudantes durante a produção dos esquetes audiovisuais. A subcategoria foi composta a partir de três indícios: disciplina, funcionalidade e atenção. Cada um delimita aspectos relacionados à condução e ao comprometimento no trabalho. A análise contemplou apreciações sobre o comportamento durante as atividades (disciplina) (Kilpatrick, 2011 [1926]), a qualificação das atitudes segundo a realização das tarefas propostas (funcionalidade) (Lima-Lopes, 2018; 2019) e a aferição do foco dos participantes na execução das atividades (atenção) (Dewey, 1987).
Subcategoria: de aprimoramento	Analisa critérios relacionados ao desenvolvimento de valores e habilidades individuais ou coletivas durante a produção dos esquetes audiovisuais. A subcategoria foi composta a partir de quatro indícios: responsabilidade, estilo, dedicação e liderança. Cada um delimita aspectos da postura e atuação dos estudantes no projeto. A análise refletiu sobre o desenvolvimento do valor da responsabilidade (responsabilidade) (Perrenoud, 2007), a criatividade na articulação dos elementos cênicos (estilo) (Rocha e Megale, 2023), a aplicação e empenho dos participantes (dedicação) e a condução de atividades por parte de lideranças emergentes (liderança) (García, Flores e Spotti, 2017).
Subcategoria: de socialização	Direciona a análise para as interações e dinâmicas coletivas estabelecidas entre os estudantes durante a produção dos esquetes audiovisuais. A subcategoria foi composta a partir de quatro indícios: paradigma, comunicação, cooperação e colaboração. Cada um delimita aspectos da capacidade de articulação e de trabalho conjunto. A análise envolveu a identificação do uso de formas adequadas às situações de interação (paradigma) (Bakhtin e Volochínov, 2006), a observação dos modos de contato entre participantes e equipes (comunicação) (Valente, 2014), a verificação da divisão de tarefas em atividades comuns (cooperação) (Dooly e Masats, 2020) e a apuração do trabalho conjunto na execução de tarefas (colaboração) (Cazden <i>et al.</i> , 2021).

Fonte: elaboração própria

Quadro 6 - Categoria: aspectos do gênero esquete audiovisual

	Apresentação
Subcategoria: comunicativos	Foca na análise dos elementos expressivos e estilísticos presentes nos esquetes audiovisuais, especialmente nas estratégias de comunicação usadas pelos estudantes. A subcategoria foi composta a partir de três indícios: sátira e grotesco, humor com crítica, oralidade. Cada um delimita aspectos específicos da construção da narrativa. A análise considerou a tessitura de humor e crítica no vídeo (humor com crítica), a predominância da modalidade oral no conteúdo (oralidade) (Travaglia, 2017) e o uso de exageros estilísticos como recursos cômicos (sátira e grotesco) (Marques, 2020).
Subcategoria: contextuais	Analisa os critérios utilizados para entender como os estudantes conectaram seus esquetes com elementos do cotidiano e com a recepção de diferentes públicos. A subcategoria foi composta a partir de três indícios: popularidade e familiaridade, cotidiano, plataforma de <i>streaming</i> . Cada um delimita aspectos da relação entre a produção e o contexto cultural e social. A análise envolveu a exploração de situações cotidianas na vida das pessoas (cotidiano) (Lier, 2010), o grau de familiaridade da temática e sua abordagem com públicos diversos (popularidade e familiaridade) (Bruno, 2014) e as adequações feitas ao ambiente típico de circulação digital, como as plataformas de <i>streaming</i> (plataforma de <i>streaming</i>) (Agrela, 2017).
Subcategoria: formais	Foca na análise de como os estudantes estruturaram suas produções em termos de narrativa e estilo. A subcategoria foi composta a partir de três indícios: microcena, autoria e brevidade. Cada um delimita aspectos da construção e do formato do esquete. A análise considerou a seleção dos momentos mais representativos da narrativa para o vídeo (microcena) (O'Donnel, 1988), a originalidade na apropriação de situações conhecidas pelo público (autoria) (Freire, 2011) e a duração curta do vídeo como característica estilística (brevidade) (Travaglia, 2017).

Fonte: elaboração própria

Quadro 7 - Categoria: interações

	Apresentação
Subcategoria: para a sociabilidade	Analisa os critérios utilizados para observar as dinâmicas interpessoais e a organização coletiva durante a produção dos esquetes audiovisuais. A subcategoria foi composta a partir de cinco indícios: grupo, discussão, afetividade, conflitos e conversa. Cada um delimita aspectos das interações e relações entre os participantes. A análise considerou a organização e colaboração no trabalho em equipe (grupo) (Soares, 2021), a importância da troca de ideias nas tomadas de decisões (discussão) (Carpenter e Matsugu, 2020), o desenvolvimento de laços afetivos entre os participantes (afetividade) (Orlandi, 2006), os problemas interpessoais surgidos durante o processo (conflitos) (Paiva, 2005) e o papel do diálogo na formação dos estudantes (conversa) (Vassallo e Telles, 2009).
Subcategoria: de apoio	Explora as interações entre os estudantes e o professor durante o desenvolvimento do projeto. A subcategoria foi composta a partir de três indícios: ajuda, unidirecionalidade e professor-estudantes. Cada um delimita diferentes formas de troca e apoio. A análise envolveu os momentos de assistência mútua entre os participantes (ajuda) (Bronckart, 2009), as ocasiões em que os estudantes buscavam apenas receber informações do professor (unidirecionalidade) (Freire, 2011) e as trocas de informações entre o professor e os estudantes (professor-estudantes) (Rozenfeld e Marques-Schafer, 2021).
Subcategoria: sobre competências	Põe foco nas interações dos participantes sobre diferentes aspectos do projeto. A subcategoria foi composta a partir de quatro indícios: debate, identificação, conversar na língua estrangeira e cultura. Cada um delimita marcas da dinâmica e engajamento dos participantes. A análise considerou a importância dos confrontamentos de opiniões entre os participantes (debate) (Vigotski, 1991), os momentos em que eles demonstraram gosto pela função ou conteúdo trabalhados (identificação) (Ghiraldelo, 2003), os desafios enfrentados pelos estudantes com o uso da língua estrangeira em sala (conversar na língua estrangeira) (Cassin, 2014) e os aspectos culturais promovidos pelo projeto (cultura) (García, Flores e Spotti, 2017).

Fonte: elaboração própria

Quadro 8 - Categoria: reflexões

	Apresentação
Subcategoria: Analíticas	A subcategoria aborda a evolução do projeto e os desafios enfrentados pelos participantes. Composta por três indícios — complexidade, cientificismo e exaustão — a análise levou em conta a profundidade das etapas do trabalho (complexidade) (Vita, 2005), o caráter investigativo das atividades realizadas (cientificismo) (Dewey, 1979) e o cansaço manifestado pelos participantes ao longo do processo (exaustão) (Dreesler <i>et al.</i> , 2020).
Subcategoria: sobre formação integral	Esta subcategoria foca em como os participantes desenvolveram habilidades e perceberam a importância do projeto. Os três indícios abordados foram: criticidade, significância e facilitação. A análise destaca os momentos em que os participantes demonstraram pensamento crítico (criticidade) (Pinheiro <i>et al.</i> , 2021), reconheceram a relevância das atividades para sua formação pessoal (significância) (Gleasson e Link, 2020) e experimentaram um processo de aprendizagem mais fluido, devido às características do projeto (facilitação) (Leffa, Duarte e Alda, 2016).
Subcategoria: sobre autenticidade	Enfoca como os participantes expressaram e vivenciaram aspectos importantes do processo de aprendizagem. Os três indícios analisados foram: criatividade, autonomia e translinguagem. A análise destacou as ideias originais apresentadas pelos participantes (criatividade) (Perrenoud, 2007), a percepção de independência nas suas ações sem a intervenção do professor (autonomia) (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) e o reconhecimento do sucesso na articulação de suas expressões linguísticas (translinguagem) (García, Johnson e Seltzer, 2017).
Subcategoria: sobre promoção pessoal	Examina como os participantes percebem e se relacionam com diferentes aspectos de sua trajetória educacional e futura. Inclui os indícios: nota, projeto de vida, vestibular e suposições. A análise observou a importância atribuída pelos participantes aos critérios de avaliação tradicionais (nota) (Dreesler <i>et al.</i> , 2020), suas expectativas e desejos sobre o futuro (projeto de vida) (Ng, Cheung e Jang, 2020), as influências das provas de acesso às universidades no planejamento educacional (vestibular) (Martin, 2020) e as reflexões dos participantes sobre seus processos de aprendizagem (suposições) (Becket e Slater, 2020).

Fonte: elaboração própria

Ainda que a explicação dos procedimentos faça com que a análise de conteúdos se relacionasse de forma direta com os objetivos da pesquisa, é desses objetivos que se elaboraram os eixos temáticos e, por afinamento, cada **categoria**. Assim, uma categoria forma uma expressão junto à subcategoria encontrada nos dados – como se observa anteriormente, por exemplo, a categoria reflexões se divide entre diferentes atributos formando as subcategorias: reflexões analíticas, reflexões sobre formação integral, reflexões sobre autenticidade, reflexões sobre promoção pessoal. Como será possível observar durante as análises, algumas categorias são objetos da coleta de determinados instrumentos, não se manifestando em outros. Para que haja cruzamentos e triangulações, porém, toda categoria aparece em, pelo menos, dois instrumentos.

Optou-se por contabilizar as ocorrências e não a quantidade de estudantes que expressaram informações sobre cada subcategoria porque, sobretudo nos instrumentos de coleta, que são dialógicos, o aparecimento ou desaparecimento de um tema tende a ser proporcional ao processo de convencimento de sua importância (ou perda) para os participantes. Nesse sentido, o questionário individual tem uma vantagem de melhor particularizar as opiniões de cada participante com o mínimo da influência dos demais, por isso, apresentam-se na análise algumas informações quantitativas provenientes desse instrumento em específico. Dos 60 estudantes que participaram do projeto, 34 responderam ao questionário individual, um total que considero relevante para tecer considerações de caráter quantitativo.

2ª fase – exploração do material: nesse estágio, são organizados os dados de cada instrumento àquelas subcategorias encontradas na fase anterior. Quantifiquei o número de vezes que um dado se correlaciona a uma subcategoria e, principalmente, notei que tipo de relação se estabelece, se positiva ou negativa, a respeito do que se indica, de modo a ressaltar os acontecimentos, isto é, aquelas expressões que têm um significado paradigmático sobre o *corpus*.

3ª fase – o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: por se tratar de um procedimento de natureza qualitativa, com a observação de problemas e propostas de intervenções pelos próprios participantes, os dados foram interpretados de acordo com Mcniff, que observa que

se disser: "Penso que tal e tal aconteceu", pode esperar que alguém diga: "Prove-o". A resposta é que não pode. Não se pode provar nada. A palavra "provar" não existe na pesquisa-ação. No entanto, pode produzir provas razoáveis que sugiram que o que sente que aconteceu realmente aconteceu, e não está apenas inventando¹²⁷ (Mcniff, 2002, n.p., grifos da autora, tradução nossa).

¹²⁷ "If you say, 'I think that such and such happened', you can expect someone to say, 'Prove it.' The answer is that you can't. You can't prove anything. The word 'prove' does not exist in action research. You can however produce reasonable evidence to suggest that what you feel happened really did happen, and you are not just making it up".

Portanto, as conclusões para uma pesquisa-ação de análise interpretativista serão expostas por verbos como sugerir, suggestionar, indicar, insinuar, denotar, sinalizar etc. Tais termos se adequam à particularidade da prática em estudo, que, embora possa servir de parâmetro para outros professores, também compreende as diferenças de outras conjecturas. Para realizar essas análises, como eu havia obtido muitos dados, fiz um recorte, conforme apresento no item a seguir.

3.5. Recorte para análise

Este item expõe sumariamente quais foram os dados coletados durante a pesquisa, apontado aqueles que compõem (e os que não) o texto final deste trabalho. Ademais, são apresentadas justificativas dessas escolhas. Uma vez que essas informações são de uma natureza mais organizacional, decidi por apresentá-las por meio do Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Recorte dos dados para a análise

DADOS COLETADOS			JUSTIFICATIVAS
	ANALISADOS	NÃO ANALISADOS	
Roteiro de <i>Jóvenes en la pandemia</i>	X		Verificar aspectos comuns nos roteiros. Observar apontamentos com menor regularização. Notar interações e reflexões. Cruzar dados de diferentes instrumentos.
Roteiro de <i>Patrones de belleza</i>	X		
Esquete <i>Jóvenes en la pandemia</i>	X		
Questionários individuais	X		
Grupo Focal 1 Desenvolvimento de Sistemas	X		
<i>Making of</i> de <i>Jóvenes en la pandemia</i>	X		
Diário reflexivo do professor-pesquisador	X		Em relação aos dados coletados nos demais instrumentos, esses são os menores em quantidade, e foram usados sobretudo para cruzamentos e triangulações.
Entrevista semiestruturada com Enrique	X		
Entrevista semiestruturada com Ricardo	X		
<i>Making of</i> de <i>Soborno</i>	X		Verificar aspectos comuns nos esquetes e em seus metadados. Cruzar dados de diferentes grupos focais para observar interações e reflexões dos participantes.
Grupo Focal 1 EMNIT	X		
Grupo Focal Administração	X		
Esquete <i>Soborno</i>	X		
Registro escrito dos debates Automação Industrial		X	Tamanho excessivo do <i>corpus</i> ou descumprimento de parâmetros propostos no início do projeto ¹²⁸ .
Grupo Focal 1 Automação Industrial		X	
Fichas para relatório escrito das atividades		X	
Esquete Pré-conceitos		X	
Grupo Focal 2 (Automação; Sistemas; EMNIT)		X	
<i>Making of</i> de Pré-conceitos		X	
Entrevista semiestruturada com Paulo		X	
Roteiros dos debates em cada turma (Administração; Automação; EMNIT; Sistemas)		X	

Fonte: elaboração própria.

Com o desenvolvimento da metodologia utilizada nesta pesquisa, a descrição dos participantes e do contexto e, por fim, com a apresentação do recorte para análise, chega-se ao capítulo da análise, que é apresentada no Capítulo 4.

¹²⁸ Ainda que o projeto tenha uma flexibilidade em seu formato, essa deve servir para atender as particularidades do contexto, e não para eximir os participantes de cumprir suas etapas. Alguns dados não analisados se referem a grupos cujas protelações de tarefas afetaram diretamente a qualidade do esquete entregue ao final do projeto.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Um trabalho com produtos cinematográficos no ensino de LE tem grande potencial para aproximação dos estudantes de um material socialmente situado. No entanto, o desafio do projeto é chegar o mais próximo a uma experiência multisensorial, isto é, à “capacidade de construir significados de vários modos – por meio da **escrita, imagem, gesto, espaço e tato** –, alternando-os” (Cazden *et al.*, 2021, p. 40, grifos nossos). Para tanto, considere que os estudantes deveriam ser mais responsáveis por sua aprendizagem, na medida em que precisariam trabalhar com a produção audiovisual, ou seja, de maneira mais reflexiva e ativa para, desse modo, experienciarem o texto nos mais variados sentidos. Assim, partindo dos eixos, categorias, subcategorias e indícios apresentados, é trazido, no presente capítulo, um estudo dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Como exposto no capítulo anterior, a análise estará articulada a partir dos seguintes eixos temáticos:

Eixo temático 1¹²⁹. Recursos e estratégias translíngues e aspectos do gênero esquete audiovisual utilizados pelos alunos nas produções.

Eixo temático 2. Interações e reflexões sobre os processos formativos.

Na sequência desta seção, esses eixos nomeiam, respectivamente, os itens a seguir.

4.1 Recursos e estratégias translíngues e aspectos do gênero esquete audiovisual utilizados pelos alunos nas produções

A fim de compreender como se deu a mobilização dos estudantes ao longo do projeto, este primeiro bloco de análises contempla os recursos e as estratégias translíngues empregados, bem como os aspectos composicionais e expressivos do gênero esquete audiovisual. Essas três categorias permitem observar como os participantes recorreram às múltiplas linguagens, às línguas que circulam em seus repertórios e às convenções do gênero, revelando práticas criativas e heterogêneas de significação. As análises a seguir articulam dados obtidos por meio das ferramentas de coleta durante a realização do projeto.

4.1.1 Recursos translíngues

A turma de EMNIT que, como dito na metodologia, dividiu-se em dois grupos, que produziram um esquete cada¹³⁰, “*Jóvenes en la pandemia*”¹³¹ e “*Soborno*”¹³². O primeiro representa uma turma de jovens que retorna às atividades escolares presenciais após o isolamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. Despreparados sobretudo emocionalmente para esse contato

¹²⁹ Durante a análise, faço apenas menção ao número do eixo.

¹³⁰ Sugiro que, antes de acompanharem as análises, os leitores acessem aos vídeos dos esquetes para facilitar o processo de referência, de qualquer forma, sintetizo aqui os seus enredos.

¹³¹ Jovens na pandemia. A partir daqui, a título de padronização, as referências aos enunciados dos participantes será grafada com o uso de aspas e, quando em LE, também com itálico.

¹³² Suborno.

e influenciados pelos conflitos políticos que efervesceram o país nesse período, professor e alunos passam por enfrentamentos, até que uma aluna propõe aos colegas que dialoguem sobre a tarefa deixada pelo docente. A proposta gera identificações entre os colegas, tornando a atmosfera mais amistosa, o que permite um encerramento do esquete com bastante humor.

Em “*Soborno*” os participantes buscaram mostrar como aconteceria a corrupção por trás do processo de um homem que se encontra preso acusado por tráfico. O esquete começa com um policial que vai à sala de um juiz oferecer-lhe propina em troca de inocentar o réu. Após aceitar o trato, durante as sessões de audiência e de julgamento, as ações do magistrado evidenciam seu favorecimento à parte do acusado, o que gera a revolta da outra parte. Na cena final, no presídio onde se encontra o réu, ele e o policial estão acertando os últimos detalhes do plano, mas percebem que foram flagrados por um policial que era contrário à corrupção. Com humor, a história se encerra no ato de perseguição ao personagem que desvelaria o crime.

Nos quadros cênicos iniciais de “*Jóvenes en la pandemia*”, muitas informações nos são apresentadas, dentre as quais uma escolha peculiar do *set*¹³³ de gravação, a biblioteca escolar:

Fotograma J3, J4 e J5



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Para produzirem uma ambientação problematizadora, os estudantes utilizaram os seguintes *recursos translíngues* (Canagarajah, 2013): as blusas de frio, o travesseiro de pescoço, as máscaras de proteção e o fone de ouvido; o silêncio e a mínima movimentação dos atores; e a biblioteca. Curiosa e ironicamente, a história começa no cenário em que os roteiristas chamam de “*Centro de detención*”, correspondendo ao lugar de uma sala de aula, abarrotada por fileiras e pilhas de livros físicos remetendo a um ensino mais tradicional¹³⁴, focado apenas no conteúdo e na sua transmissão pela figura do professor¹³⁵.

¹³³ Para distinguir dos dados e do corpo de nosso texto, as referências aos critérios de análise serão feitas com o uso apenas de itálico.

¹³⁴ Em minha interpretação, não estou aqui criticando o uso do espaço da biblioteca para o ensino e a aprendizagem, muito pelo contrário, considero como um lugar bastante rico para ser aproveitado pelos professores em meio a outros espaços e materiais, de modo a atender à diversidade de seus estudantes. A qualificação de “ensino tradicional” tem a ver com a exclusividade que a personagem desse professor parece dar ao livro físico e ao caderno em suas aulas.

¹³⁵ A crítica ao espaço escolar é reforçada, mais adiante, na fala da personagem do aluno Pablo “*Me he despertado com la noticia de que tiene que volver la escuela. Sólo decepción*”.

Os espaços selecionados para as cenas dizem respeito a uma diversidade das modalidades de linguagem (Cazden *et al.*, 2021, p. 40) e, como eu relatara no diário reflexivo (Apêndice F), havia o interesse dos alunos por explorarem outros ambientes além da sala de aula. Com enquadramentos em “primeiro plano” (Mnemocine, 2009, n.p.), enquanto o personagem do “*professor*” chama os estudantes para registrar suas presenças, “*Pablo*” dorme debruçado à mesa, e “*Lupita*” apenas olha em direção ao docente e acena para ele com um levantar sutil de sua mão direita.

Essas inações geram efeitos de sentimentos e sensações negativas das personagens. Junto delas, o travesseiro de “*Pablo*” marca a inércia entre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a volta ao presencial, pelo uso de um acessório para dormir, indicando que, naquele momento caótico, os alunos faziam isso até mesmo durante as atividades síncronas¹³⁶. Enquanto o fone de “*Lupita*” produz uma mensagem de que a aluna não quer interagir com as pessoas, um significado que pode ser agravado pelo uso das blusas de frio, escondendo por completo os corpos desses adolescentes e jovens, que tiveram que lidar com o retorno à socialização.

Uma “montagem paralela” (Mnemocine, 2009, n.p.) é feita do lado de fora da sala, a partir de um “plano americano” (*Ibid.*) que apresenta o segundo *set* da gravação – presença da luz solar, toldos e um banco de cimento:

Fotogramas J12, J13 e J14



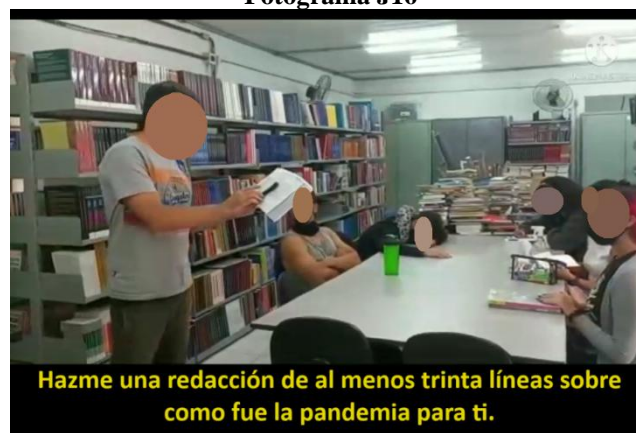
Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

“*María*”, a personagem de uma das estudantes, esbarra no aluno de outra turma. Isso ocorre porque a jovem está atrasada para a aula, e corria pela área comum da escola, o que é acompanhado por um “chicote”, qual seja a movimentação rápida da câmera na visão “panorâmica” (*Ibid.*). Com movimentos de encenação e expressão, enquanto se levanta, a aluna pega seu material com uma mão ao mesmo tempo em que com a outra e o olhar direcionado ao aluno, pede-lhe desculpas. Anterior à cena de “*María*” e “*Dulce*”, as tomadas de filmagem já produziam alguns sentidos no texto, como as diferentes posições do professor e dos alunos e o confronto político entre “*Juan*” e “*Dulce*”.

¹³⁶ Nas tentativas de realizar aulas na pandemia de Covid-19, era muito comum que os estudantes ficassem com suas câmeras e microfones desligados, além de sequer interagirem pelo *chat* escrito.

O Fotograma J14 apresenta um distanciamento da câmera, conformando um “plano médio” (Mnemocine, 2009, n.p.), de modo que é possível notar todo o movimento corporal das estudantes, sobretudo a retração e o recuo de “Dulce”, significando seu medo de contaminação pelo contato com a colega que inesperadamente atravessa a porta no mesmo instante. A composição de cenas constrói o conflito de um professor com seus estudantes, um dos principais assuntos tratados no esquete. A expressão de culpa que “María” apresenta, mais que um traço de sua personalidade, pode ser uma reação à postura do professor, como se nota no Fotograma J16. Nele, um *recurso de preparação*, recuperando o gênero (Bakhtin, 2000) aula, aparece, quando a personagem do professor dá uma ordem à aluna:

Fotograma J16



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

A forma de tratamento informal de que professor faz uso para se dirigir à aluna (*tú*, marcado tanto pela desinência do imperativo afirmativo como pelo complemento indireto), corresponde à sua característica de profissional autoritário, pois indica a distância hierárquica dele com relação a ela. Isso se efetiva pelo *recurso multimodal*, com a sobreposição de planos, segundo a posição social de cada personagem: o professor à frente e os estudantes ao fundo. Na sequência, “María” e “Dulce” passam a estabelecer uma comunicação mais aproximada:

Fotogramas J18 e J23



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

No Fotograma J18, os *recursos translíngues*, fala e gesto, (Bezemer e Kress, 2020) aliados à encenação (Zolin-Vesz, 2022), marcam o momento em que “Dulce” encerra um acesso de crise, em que andava agitada sem saber ao certo a direção que seguia, pedindo em voz alta e ritmo acelerado por álcool (para desinfecção) a qualquer um que via pela frente. O movimento de sentar-se e a presença de uma aliada fazem baixar seu estado de perturbação. Isso lhe permite dar uma resposta relativamente positiva, quando sua colega pergunta sobre como ela se sentia naquele momento. A fala de “Dulce” vem marcada com a *conjunción contrastiva* (“Pero”), que imprime a ideia de que o fato de um colega não usar a máscara corretamente afeta de forma negativa seu bem-estar.

Já no Fotograma J23, ao interpretar o que estava planejado, a aluna traz de seu repertório um *recurso de preparação* (Canagarajah, 2013) no uso: de um termo ofensivo (*idiota*) que lhe remete ao mesmo campo semântico da indignação; de seu corpo, com as mãos apoiadas na mesa, fazendo dela um apoio para tomar impulso e levantar-se em ataque ao colega, e com seu tronco inclinado e o olhar (embora não apareça aqui pelo uso da tarja) direto para os olhos da colega denotando a importância do tema para ela; por fim, dos objetos que possui (Kress, Martins e Ogborn, 1999), organizados como se formassem um escudo contra o perigo iminente.

Anunciado desde a primeira cena, o confronto entre “Dulce” e “Juan” chega ao seu ápice, por meio de *recursos multimodais* (Kress, Martins e Ogborn, 1999; Zolin-Vesz, 2022) trazidos pela personagem, o que é observado entre os Fotogramas J19 e J21:

Fotogramas J19 e J21

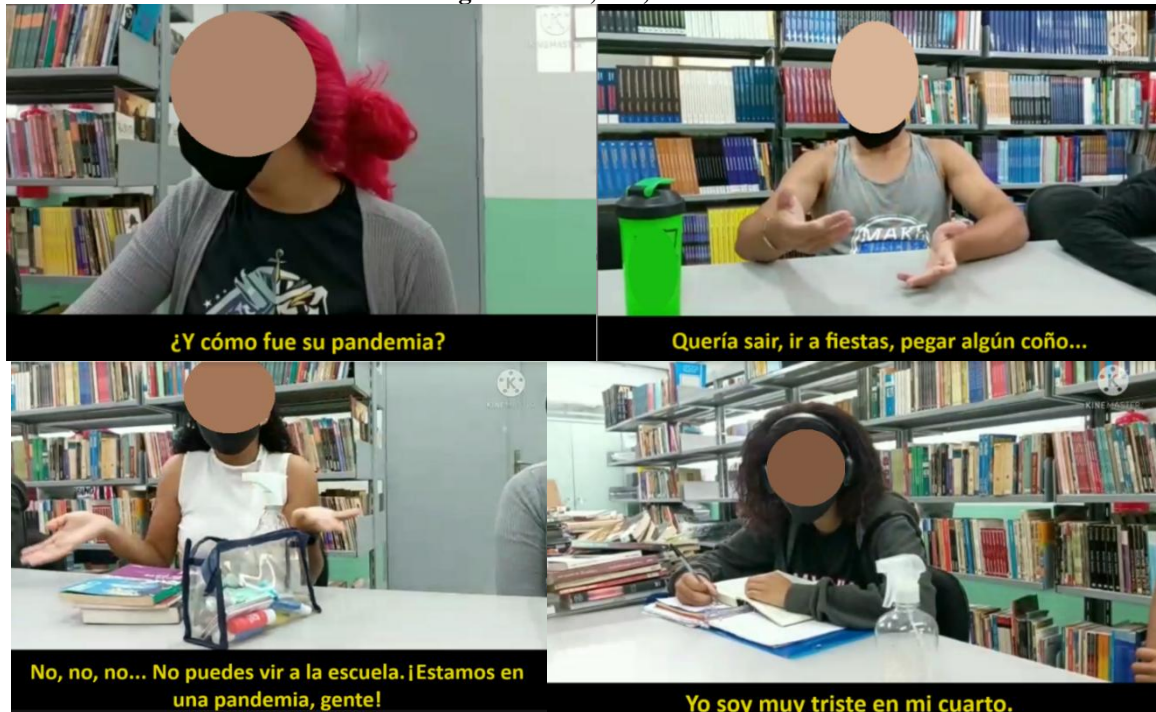


Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Após a crítica de “Dulce” à postura de “Juan”, inicia-se uma “gradação” (Mnemocine, 2009, n.p.) no conflito entre as personagens, utilizando de *recursos multimodais*: no Fotograma J19, “Juan” se levanta e vai até “Dulce”, curva-se e aponta o dedo em sua cara (Fotograma J21). Esses gestos representam uma agressividade mais intensa, que buscam (na falta de uma razão) “responder” à altura aos argumentos da colega. O contexto pandêmico agrava ainda mais o ataque de “Juan”, afinal, ele tanto infringe a obrigatoriedade do uso adequado da máscara, como se aproxima de “Dulce” para importuná-la e a colocar em risco.

Com o desenrolar de um clima tenso, buscando solucionar esse problema e mudar a temática da interação entre seus colegas, “*María*” chama a fala e o *zoom* da câmera para si, conforme fotogramas a seguir.

Fotogramas J24, J26, J29 e J30



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

A aluna põe para discussão em grupo o tema da redação escolar. Individualmente, a câmera foca cada aluno que está dando seu relato pessoal (Welp e García, 2022), capturando suas expressões (Bezemer e Kress, 2020) como as gesticulações exageradas de “*Juan*”, a indignação de “*Dulce*” para com ele, utilizando-se do “campo e contra-campo” (Mnemocine, 2009, n.p.), e o desânimo de “*Lupita*”. Além dos *recursos multimodais* apareceram os *recursos de adequação* (como tamanho do grupo, gestão de tarefas ou tempo), mencionados por metade dos estudantes (lembro, de um total de 34) que responderam ao questionário individual (Apêndice F).

A necessidade de um tempo maior foi o *recurso* mais citado pelos participantes, e isso está relacionado à baixa carga horária que a língua espanhola tem na grade semanal – apenas 1 hora-aula para a turma não integrada ao técnico e 2 horas-aula para as demais. Sobre essa presença massiva, no diário reflexivo do dia 8 de abril (Apêndice F), eu relatara que um dos grupos da turma do EMNIT pediu à coordenadora a permissão para utilizarem a biblioteca no horário de almoço:

• **P.P.¹³⁷**: *Por sua vez, o grupo que começou as gravações hoje mostrou-se bem-organizado: haviam conversado com a coordenadora para utilizarem o horário de almoço para finalizar as gravações, já prevendo que não haveria tempo necessário durante nossa aula. A cena aconteceu na sala de biblioteca, com figurino bem arranjado e textos ensaiados. (Diário reflexivo, Apêndice G)*

¹³⁷ Professor-pesquisador.

Na entrevista semiestruturada, ao ser perguntado sobre o que o professor poderia ter feito para melhorar o projeto, Ricardo concentra sua opinião em único ponto:

- **Ricardo:** *Acho que mais tempo* (Entrevista semiestruturada com Ricardo, Apêndice J)

Mais adiante, porém, o aluno assume que os estudantes (inclusive ele) têm um problema na gestão do tempo (Dressler *et al.*, 2020), conforme é possível notar no excerto:

- **Ricardo:** *Eu acho que se passar de um mês teria muito tempo, mas como a gente já sabe como o povo é, deixa tudo pra última hora. Passar “ah, o prazo é 2 meses por causa que é um trabalho muito extenso”. Eu deixei meu artigo científico, que é muito grande, pra o último dia. Também fica muita cobrança, por si mesmo. Daí vem a questão da procrastinação, “nossa, tem aquele trabalho né?” Daí você fala “ah, eu faço depois”, daí dá o último dia e você vai fazer.* (Entrevista semiestruturada com Ricardo, Apêndice J)

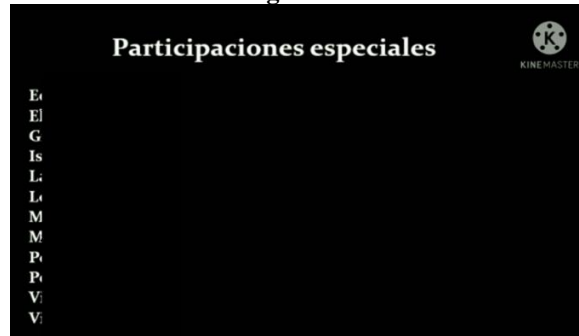
Esse comportamento reflete a dificuldade em equilibrar planejamento e execução, mesmo diante de prazos considerados adequados. Nesse sentido, durante o projeto, alguns participantes assumiam mais trabalhos que outros, apontando para o problema com a gestão de tarefas (Condliffe *et al.*, 2017). Embora a metodologia que assumi nessa pesquisa possa ter contribuído para diferenças na forma de participação entre os estudantes – uma vez que grupos muito grandes tendem a tornar o trabalho em equipe mais difícil – ela não seria o único fator. Além disso, observei um aproveitamento diverso na LE, o que, dentro da perspectiva translíngue adotada, não deve ser entendido como desigualdade ou déficit, mas como manifestação de repertórios linguísticos múltiplos e competências diversas, expressas de formas distintas por cada aluno:

- **P.P.:** *Na aula de hoje, com a apresentação dos debates, isso [a relação entre o empenho individual e a proficiência¹³⁸ em LE] ficou muito claro: tivemos desde uma equipe que entregou o trabalho incompleto em português (mesmo na parte escrita) até outra que o apresentou em espanhol, com bastante cuidado na pronúncia, e ainda, tomando a responsabilidade de comentá-lo aos colegas.* (Diário reflexivo, Apêndice F)

Se na orientação para a atividade eu buscara atender à demanda de estudantes em fase inicial da aprendizagem na LE, pedindo que ao menos a parte escrita fosse em espanhol, nota-se que enquanto alguns não cumpriram o mínimo estabelecido, outros se desafiaram a fazer além. Notou-se que, assim como o tempo e a gestão de tarefas, o tamanho do grupo (Alda, 2018) fora um indício bastante discutido durante o projeto. O tema aparece em evidência já nos créditos do esquete *Jóvenes en la pandemia*, quando os estudantes citam os nomes daqueles que fizeram as “*Participaciones especiales*”:

¹³⁸ Faz-se necessário lembrar que no momento da coleta de dados, eu ainda não havia tido o contato necessário com a teoria da *translinguagem* para fazer análises apropriadas sobre que acontecia durante o projeto. Isso marcaria um contraste entre as minhas falas daquele momento e as do momento de escrita da tese.

Fotograma J44



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Mantive apenas as iniciais desses nomes, preservando suas identidades. Esses doze membros foram onze colegas de outras turmas e até um professor de outra disciplina convidados para colaborarem na produção do esquete desse grupo que, até então, contava com apenas 18 estudantes. Essa integração da comunidade escolar avalio positivamente, e em outras condições, poderia ser mais explorada. No geral, o grande tamanho do grupo incomodou bastante os alunos das turmas inteiras que trabalharam em um único esquete (conforme dados dos questionários individuais, de um grupo focal e do diário reflexivo – Apêndices E, F, L), mas essa crítica não apareceu na turma do EMNIT, que preferiu ser dividida em dois grupos. Em opiniões individuais, além disso, houve participante que demonstrou preferir sempre uma maior quantidade de integrantes nos grupos:

- **Enrique:** *Eu gosto muito de grupo. A partir de dupla eu já me sinto muito confortável. De dupla, pra trio, pra quatro. Pra mais pessoas eu já me sinto muito mais confortável.* (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K)

Para ilustrar a relevância dessa temática, destaco outros acontecimentos. Nos questionários individuais, observa-se a diversidade de opiniões:

- **Juliana:** *a divisão dos grupos felizmente ficou flexível.*
- **Daniel:** *trabalho extremamente difícil de realizar em um grupo tão grande de pessoas.* (Questionários individuais, Apêndice E)

Outro tipo de dificuldade é apontado por Ricardo, que diz respeito ao uso excessivo que eu fizera da LE durante as aulas. Sobre isso, eu havia percebido uma particularidade do contexto de ensino, como relato em meu diário reflexivo:

- **P.P.:** *As turmas são muito numerosas: são mais de 40 alunos em cada. Somado a este fator, a disciplina espanhol, além de ser obrigatória, conta apenas com duas aulas semanais e participa somente do último ano letivo no currículo. Tudo isso corrobora em desafios pedagógicos, como construir afinidades, tanto entre a matéria e os alunos, como entre esses e o professor. Muitas vezes, a língua materna servirá como ferramenta para lidar com tais problemas.* (Diário reflexivo, Apêndice F)

Portanto, nota-se a grande relevância do uso da translinguagem, sobretudo pelo acesso à LM para esse momento de acolhimento na LE. De qualquer forma, Ricardo conta que, aos poucos, vai conseguindo entender a LE, primeiro, por suas estratégias intuitivas de compreensão, depois, pela

complementação da modalidade escrita sobre a oral (Bezemer e Kress, 2020), sobretudo aquelas disponibilizadas pelas legendas dos vídeos de *Backdoor*, um recurso cuja inserção é facilitada a partir da multimídia *Web*.

Em “*Jóvenes en la pandemia*”, os estudantes produziram uma cena pós-crédito, cujo recorte é apresentado no Fotograma J45:



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Segurando a câmera voltada para si e com profundidade para capturar as personagens dos “zombies”, “*Pablo*” corre no 3º set de gravação desse esquete. Trata-se de um corredor ao lado das salas de aula, situado no piso superior do prédio, portanto, com uma parede de proteção, o que produz um sentido de aprisionamento em meio à tentativa de fuga. Ao fundo, os atores correm de forma desordenada para representação de suas figuras, enquanto, à frente, “*Pablo*” está com o cabelo todo bagunçado e com “olhar de cumplicidade”, ri da situação, demonstrando que aquilo é apenas fruto de sua imaginação.

O *making-of* que eu havia pedido para gravarem é inserido no final dos próprios esquetes, como este, de “*Jóvenes en la pandemia*”:



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Para o *Making-of*, os estudantes utilizaram um filtro com tons de cinza e uma moldura que imita a tela da câmera de filmagem, cujo ano de gravação marca 1992. Apesar da incoerência com relação ao tempo histórico representado, o efeito pretendido é o da simbologia de um trabalho que ficaria documentado na história desses estudantes. No Fotograma, nota-se que houve tensão e descontração nos momentos que antecediam as atuações – a atriz que representa *Dulce* aparece ensaiando quando é surpreendida pela câmera, se assusta e ri.

Já no outro esquete, *Soborno*, um *recurso translíngue* aparece logo em seu primeiro quadro cênico. Observa-se em particular a Imagem 2, um olho (recorte para destacar) do Fotograma S2. Nele os estudantes expuseram a ficha criminal de “*Marínez*”, um “*policia*” acusado de suborno:

Fotograma S2



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Imagem 2 - Olho sobre o gênero sobreposto

Nombre: JAVIER MARTINEZ

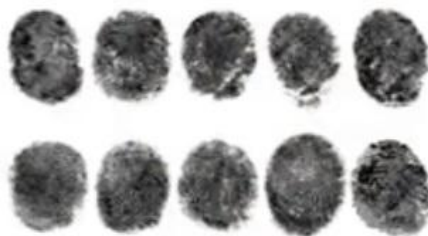
Nombre de la madre: MARIA CARMEN MARTINEZ

Número de registro: 551.789.939-12

Número de protocolo: 0007.8524964-003

Profesión: oficial de policia

Huellas dactilares:



Observaciones: Acusado de corrupción y asociación con el narcotráfico internacional, el oficial fue visto en negociaciones con narcotraficantes durante un operativo promovido por el agente Alejandro Jiménez.

Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

A característica marcante do Fotograma S2 é a incorporação do gênero ficha criminal ao gênero esquete, – esse hibridismo é um *recurso de preparação* (Bakhtin, 2000) muito rico tanto à literatura quanto ao cinema. Na sequência, com um giro da câmera fica praticamente completa a apresentação do *set* de gravação escolhido pelos participantes:

Fotogramas S4 e S5



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

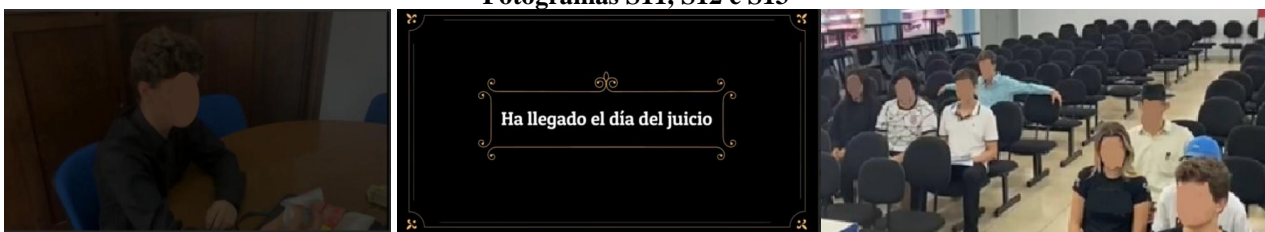
Na entrevista com Enrique, ao avaliar pontos que foram positivos no projeto, um deles teria sido:

- **Enrique:** *A ideia em si. Trazer algo. A gente tá falando de uma escola pública, de uma instituição. A gente passa por regras, e a gente não tem uma certa liberdade. “Ah eu vou pegar uma sala de informática”, “Vai lá dá seu nome, faz o seu cadastro”. Dependendo, vem uma mãe buscar um aluno, é CPF, é não sei o quê... Então, a gente vive num mundo de tipo... é X, X e X. Ah, se eu quiser colocar Y... ah, não tem como. Você já trazer já é um passo. [...] (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K, grifos nossos)*

Da mesma forma que ele relata o quanto era difícil, na rotina escolar, os estudantes poderem explorar os espaços da instituição, como a “sala de informática”, e enaltece como o projeto possibilitou isso, os participantes de “*Soborno*” aproveitaram dessa liberdade para pedirem ao diretor do colégio que emprestasse sua sala como um *set* de gravação. Gentilmente, o gestor concedeu esse espaço a eles, que usufruíram de sua composição original, com móveis rústicos e troféus (preservados pela escola por ser um patrimônio histórico da cidade), para representarem a sala do “*juez*” pelo caráter conservador e tradicionalista.

A fim de representarem o término de uma cena, os editores exploraram o uso do *fade out* (escurecimento):

Fotogramas S11, S12 e S13



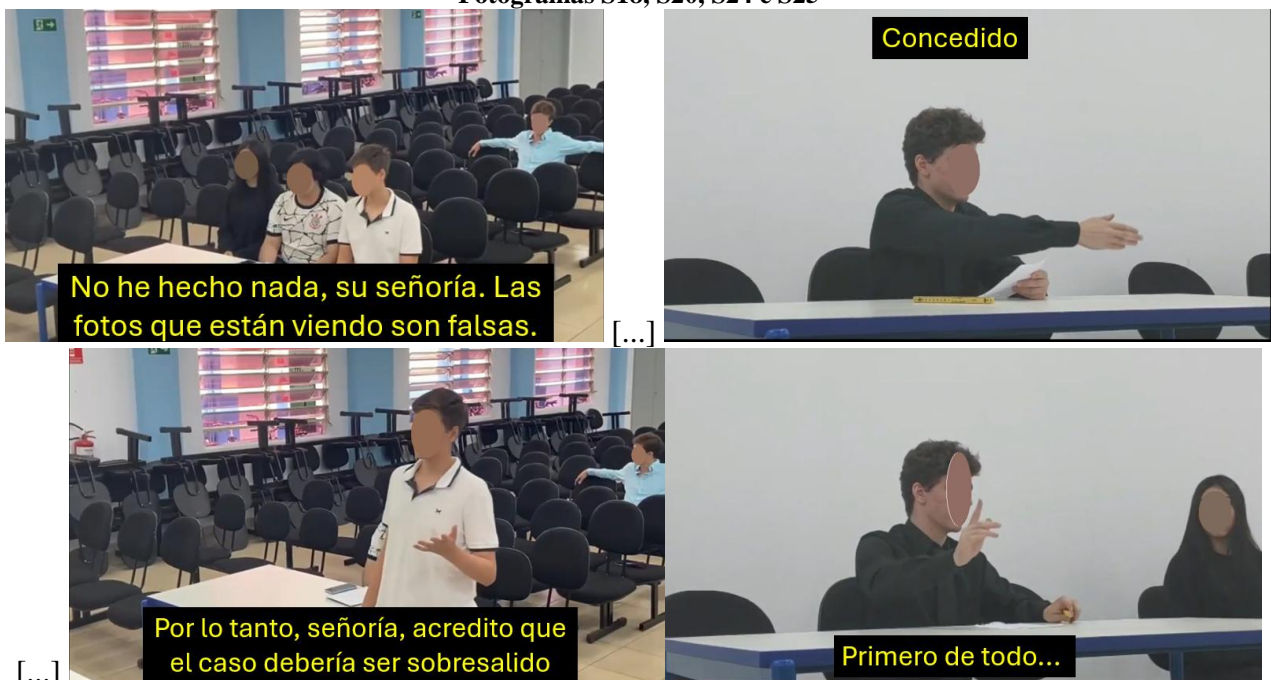
Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Uma vez mais, põem um texto escrito sobre o quadro escuro, agora, representando um narrador que auxilia na compreensão do evento encenado. O segundo *set* de gravação foi o auditório

do colégio, mais um espaço que os estudantes conseguiram reservar junto à gestão escolar. Oito personagens estão separadas igualmente pela própria configuração do espaço, e representam os dois lados em um processo judicial. Elas são caracterizadas, na maioria (com exceção do “*policía Martínez*”), por *recursos multimodais* (Kress, Martins e Ogborn, 1999; Zolin-Vesz, 2022) simples, por exemplo, um jovem com a camiseta de um time de futebol, um senhor com um chapéu e outro jovem com um boné, de novo, destoando do “*policía*”, que traz *recursos* mais sofisticados, uma camisa de mangas longas, além do que, enquanto todas estão com os braços retraídos junto ao tronco, exatamente o “*Martínez*” é o único que expressa estar relaxado diante da situação, esticando seus braços nos encostos dos assentos que há ao seu lado.

Nessa história, o *policía* suborna o *juez* que fará o julgamento de um homem acusado de tráfico. No início desse julgamento, o réu é convidado a responder o que tem a dizer sobre uma denúncia que trazia fotos sobre o caso:

Fotogramas S18, S20, S24 e S25



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Por utilizarem a fotografia como uma prova de evidência do crime, no Fotograma S18, os participantes estão valorizando o *recurso* da imagem. Nos Fotogramas S20, S24, S25 e S26, destacam-se os gestuais de braços e mãos como *recursos multimodais* (Bezemer e Kress, 2020) que contribuem, nesta ordem: para o “*juez*” mostrar que é ele quem detém o poder e quem determina a organização do juízo; para o “*abogado*” expressar que o seu argumento tem uma lógica categórica, que daria cabo ao julgamento; para o “*juez*” ditar novamente as regras e com um dedo levantado representar aquilo que faria primeiro.

Além disso, destaco a encenação (Zolin-Vesz, 2022) desenvolvida pelos atores nos Fotogramas S30 e S31:

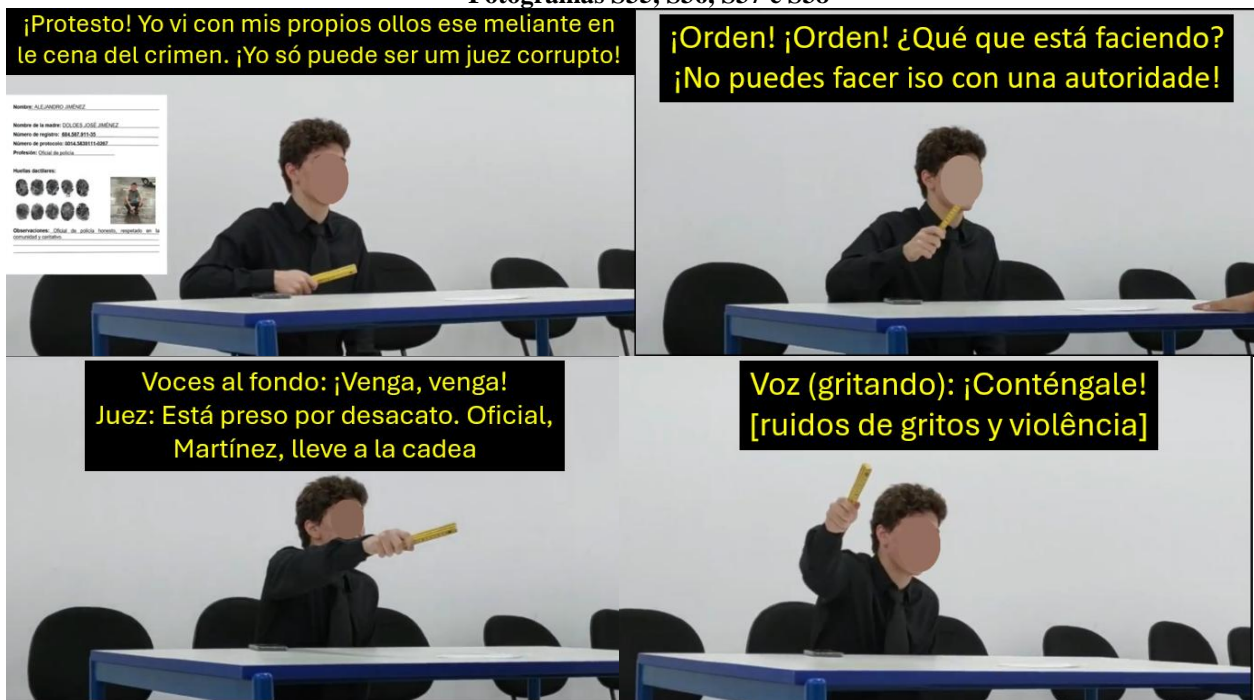
Fotogramas S30 e S31



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Mesmo com o “*juez*” tomando a palavra para si (“voz em *off*”), a câmera mantém o olhar para os outros, isso porque os participantes consideraram esse *recurso multimodal* de mostrarem todos se sentando mais representativo para o significado de obediência ao superior. “*Perez*”, brevemente, decide pela inocência do acusado, o que enfurece uma testemunha da acusação:

Fotogramas S35, S36, S37 e S38



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

A testemunha é o “*oficial Jiménez*”, que só aparece pela apresentação de sua ficha, com a descrição:

- *oficial de policía honesto, respetado en la comunidad y caritativo* (transcrição do Fotograma S35, Apêndice P)

Com esse *recurso multimodal* (Welp e García, 2022) por uma focalização seletiva, o olhar da câmera se torna cúmplice da decisão tomada. Com expressão exaltada, o homem profere a acusação

de “*corrupto*” ao “*juez*” e, na encenação, bate com a mão em sua mesa. Buscando responder à altura, “Perez” diminui seu monitoramento no uso da língua espanhola, dando lugar ao seu repertório translíngue. Esse fenômeno evidencia um caso de bilinguismo (García, Johnson e Seltzer, 2017), no qual ele recorre a palavras e expressões da LM, ajustando sua fala para um tom alto e um ritmo acelerado, a fim de melhor significar sua bravura. Dada a voz de prisão a “Jiménez”, de novo, a filmagem não acompanha os gritos e sons de violência que se pode escutar, ou seja, a câmera demonstra seu poder de censura.

Daniel é o aluno que interpreta o *juez*, e no *making of* dessa produção, é possível observar como estavam seus ânimos durante as gravações:

Fotograma S46



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Tentando se concentrar para atuar, o aluno se irrita quando é interrompido por risadas de um colega que não está em cena. Revoltado e parecendo se misturar com os traços de seu personagem, ele aponta com veemência para esse colega e ordena que o retirem daquele espaço – sua expressão facial nesse momento é de bastante irritação, embora a tarja impeça essa constatação. Observados os *recursos translíngues* utilizados pelos estudantes nas produções, passo para a análise de suas estratégias na articulação desses recursos, tema do próximo subitem.

4.1.2 Estratégias translíngues

Em meu diário reflexivo, notei que o projeto foi um espaço de acolhimento para estudantes que voltavam ao ensino presencial na turma de EMNIT:

- **P.P.:** *Sobre esse último ponto, percebo que praticamente todos os alunos são envolvidos pela atividade. Inclusive, uma aluna que começou o ano letivo fora da sala de aula (em decorrência da pandemia de Covid-19) passou a frequentar o presencial, e mais que isso, tomou para si um papel de liderança. (Diário reflexivo, Apêndice F)*

Nesse excerto também é possível observar que no trabalho alguns estudantes desenvolveram uma *estratégia de aprimoramento* (Becket e Slater, 2020), a liderança em suas equipes. A mesma *estratégia* era esperada pelo aluno Enrique (como relata na entrevista semiestruturada) quando eu pedira para se afiliarem às equipes de seus interesses:

- **Enrique:** [...] dentro da direção eu me encontro, porque eu quero seguir muito a área administrativa, eu gosto de mexer com pessoas. Então, na hora que você falou “direção, vai mexer com pessoas”, então, “cara, eu fui o primeiro a levantar a mão, eu quero isso!”, e eu vi que algumas pessoas também estavam engajadas, outras não [...] (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K)

Se nesses momentos por identificação os participantes assumiam o papel de líderes, o que é um efeito positivo da ALBP, em outros momentos, eles demonstravam reconhecer a existência de papéis e funções sociais paradigmáticos (Bakhtin e Volochínov, 2006). No esquete “*Jóvenes en la pandemia*”, depois de correr, cair e derrubar seus materiais, na transição para o ambiente da sala de aula, a personagem “*María*” esbarra novamente com outra colega, “*Dulce*”, que provavelmente estaria saindo para encontrar alguém que tivesse álcool contra a contaminação. “*María*” se detém próxima à porta, e com os materiais junto ao corpo, assumindo um paradigma de aluna “bem-comportada”, justifica-se ao professor (do Fotograma J13 ao J15, Apêndice O).

Os paradigmas enquanto *estratégias de socialização* não estão limitados a essas formas clássicas de estar no mundo. Dessa mesma turma do EMNIT, mas no Grupo Focal 1 (Apêndice M), nasce uma discussão sobre a necessidade de transformação paradigmática – portanto, a criticidade apresenta-se enquanto um efeito da ALBP:

- **Vinicius:** [...] A nossa geração começou a implementar tudo isso [respeito à diversidade], na televisão, no dia a dia e começou a tratar isso com mais liberdade.
- **Galdino:** A nossa geração que vai ensinar...
- **Vinicius:** ... a próxima, desde o começo! Porque agora a gente ainda convive com pessoas que não concordam com muita das coisas que acontecem no mundo. É um processo muito grande porque tem que... envolve, tipo, muitas gerações, envolve muitos pensamentos, envolve muitas formas de criação diferentes. É importante a gente aprender isso na escola, mas realmente o que a gente aprender aqui só vai impactar na sociedade no futuro quando a gente for a geração predominante.
- **Galdino:** Mas e as pessoas intolerantes que ainda existem, a gente só esquece elas, e só importa com quem tá formando agora?
- **Vinicius:** É porque quem tem a cabeça com esse tipo de pensamento, muito provavelmente, não vai mudar [...] (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M, grifos nossos)

Nesse diálogo efervescente entre os colegas, mesmo com os recortes que fiz, fica claro o quanto Vinicius procura fazer sua opinião prevalecer, mas são as duas breves participações de Galdino que destaco. Primeiro ele percebe a necessidade de sistematizar a valorização do “respeito à diversidade” quando diz que é preciso ensiná-la. Depois, o aluno, retoricamente, chama a atenção do colega para a imediatez de resolver o problema que é a intolerância na sociedade atual, mas sua tentativa é em vão. Galdino faz críticas para a desnaturalização dos paradigmas existentes e quer que novos sejam pulverizados, inclusive para as gerações mais velhas, seu discurso é uma *estratégia de socialização* (Bakhtin e Volochínov, 2006) pensando na melhoria de sua comunidade.

Paralelamente, relembro do esquete “*Soborno*”, no momento da chegada do “*juez*” para a sessão final do julgamento (Fotogramas S30 e S31, Apêndice P), em que todas as outras personagens se levantam, perfazendo um paradigma de respeito à autoridade. Em “*Jóvenes en la pandemia*”, toda

a representação da estudante que faz o papel de “*María*” marca a apropriação da *estratégia modal* (Kilpatrick, 2011 [1926]) da disciplina, pela qual a figura do professor (o “*maestro*”) esperava. Igualmente, essa também foi uma *estratégia modal* abordada em uma das entrevistas semiestruturadas:

- **Enrique:** *Todo mundo foi pra uma ideia, não se sentiram mais confortável, viram que não era aquilo, e se acharam no direito de “não quero, vou deixar os outros fazerem por mim” [...] Porque no começo quando tava naquele debate, que você deu um tempo a mais, eles viram esse afrouxamento “ah, esse professor é de boa”.* (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K)

Assistir a vídeos humorísticos do *Backdoor*, poder fazer parte de uma equipe com a qual se identificavam, tudo isso foi motivador para os estudantes da turma de Administração. Porém, ao se confrontarem com conflitos entre os colegas e com as responsabilidades do projeto, houve uma mudança de comportamento interessada mais pela forma de avaliação que sentiam de minha parte. O projeto foi realizado próximo ao período de publicação do decreto do então governador de São Paulo, João Dória, que desobrigava o uso de máscaras em locais públicos a partir do dia 17 de março de 2022. No dia 03 daquele mês, eu relatara, em meu diário reflexivo (Apêndice F), que tive de intervir no fato de cerca de cinco alunos dessa turma chegarem à sala uns dez minutos atrasados e consumindo doces (portanto, colocando em risco a si mesmos e aos demais).

Essas oposições da vida real foram aproveitadas no discurso ficcional (Xavier, 2005, p. 14) enquanto “conflito” da história (Mnemocine, 2009, n.p.) de “*Jóvenes en la pandemia*”, é o que apresentam os fotogramas J8 e J10:

Fotogramas J8 e J10



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

À esquerda, o personagem “*Juan*” responde à chamada do professor com o braço direito bem levantado, e à direita, a personagem “*Dulce*” aparece retraída segurando um frasco borrifador de álcool. Em oposição à estudante, que no “eixo dramático” (Mnemocine, 2009, n.p.) está posicionada em confronto a ele, o aluno representa o grupo dos negacionistas das medidas de prevenção à Covid-19. Principalmente pelo mau uso da máscara de proteção, colocada abaixo da boca, mas também por demonstrar ser o único que não sentiu os efeitos da tragédia no país. “*Juan*” se mostra extrovertido,

utilizando uma camiseta regata, expressando-se com maiores movimentos corporais e verbalizando extensivamente e em alto tom.

Na observação dos demais fotogramas, será possível notar, também, que o estudante não traz nenhum material escolar, mas uma coqueteleira de suplemento para musculação, o que indica sua preocupação com a força física. Apesar de representar o outro grupo, pelo devido uso da máscara e pelo apreço aos materiais de estudos (que apontam para sua vinculação à ciência), “*Dulce*” também carrega traços de uma espécie de adoecimento mental, pela dependência de um uso compulsivo do borrifador de álcool.

Na história, “*María*” também vai ser confrontada pelo “*maestro*”. Apoiando-se no paradigma da figura de um professor tradicional, o participante emprega o verbo no *imperativo afirmativo* (“*Hazme*”), mas dirigido à pessoa *tú*, também marcado pelo *complemento pronominal* (“*para ti*”) (Fotograma J16, Apêndice O), o que faz referência à segunda pessoa de uso informal. Conflitos como esse também ocorreram durante a realização do projeto. Como relatado no subitem 3.3.3, na quarta semana, a turma de Administração desistiu de seguir no projeto, alegando haver muita complexidade para desenvolverem o trabalho.

No entanto, alguns relatos da segunda e da terceira semana que apareceram no meu diário reflexivo (Apêndice F), apontam para um alto grau de descomprometimento de boa parte desses alunos: na segunda semana, metade deles relatou não ter assistido em casa ao esquete que o grupo escolhera. Ademais, na terceira semana, porque eu permitira o uso dos celulares para o desenvolvimento do trabalho, alguns os utilizavam com fins de entretenimento. Nesse sentido, embora a flexibilidade da metodologia de ensino-aprendizagem seja importante para atender às necessidades dos estudantes, vale considerar que há um sistema escolar de classificação que ainda tem um peso importante para a realização dessas *estratégias modais* (Kilpatrick, 2011 [1926]).

A pujança do conflito entre dois polos políticos na sociedade brasileira, no momento em que foi realizada essa pesquisa, reverbera no conflito escolar. Embora isso esteja evidente no esquete “*Jóvenes en la pandemia*” – pelo estilo grotesco de uma representação humorística –, esse conflito também apareceu no contexto do projeto, mas de forma silenciada, o que pôde ser percebido em uma das entrevistas semiestruturadas:

- **Ricardo:** Eu acho que teve um pouquinho de exclusão com os outros que realmente queria participar. Por causa que o roteiro teve umas duas pessoas que **quiseram estar lá, mas não fizeram nenhuma parte pra participar**.
- **P.P.:** Mas essas pessoas que se excluíram?
- **Ricardo:** Não, **teve gente que se excluiu e teve gente que foi excluída** por causa das outras pessoas. **Por causa da amizade mesmo**. Acho que tem vez que a amizade da sala atrapalha um pouco. (Entrevista semiestruturada com Ricardo, Apêndice J, grifos nossos)

Interessante a percepção de Ricardo sobre a forma como dois fenômenos de valores antagônicos, amizade e exclusão, podem estar ligados. No geral, muito se criticou a falta de

estratégias de socialização (Cazden *et al.*, 2021) de alguns colegas no projeto, mas aqui aparece esse contraponto importante. Eu, a princípio, achei contraditório pessoas que “quiseram” participar do roteiro, mas “não fizeram nenhuma parte” dele. Então, o estudante explica que isso aconteceu porque uma maioria dos integrantes eram amigos e, por isso, foram “partidários”, a fim de (mais que predominar) serem os únicos “participantes” de ideias e execuções das “partes” do trabalho. Essa microrrelação em sala de aula remete às grandes políticas governamentais, dado que, apesar de a democracia parecer em todo positiva, por fazer valer a voz da maioria, esse sistema acaba marginalizando, excluindo e apagando os grupos minoritários. No projeto, se as equipes fossem menores, talvez, o problema fosse remediado, porém, mais importante, e enquanto prática de letramentos, seria fazê-los reconhecer e valorizar as diferenças existentes em seu entorno.

Voltando ao esquete “*Jóvenes en la pandemia*”, em meio ao caos criado por cada personagem, em uma das cenas na sequência, “*María*” faz uso de uma *estratégia de socialização* (Valente, 2014) para sair da situação incômoda e buscar uma zona de conforto, perguntando a “*Dulce*” como ela está (Fotograma J17, Apêndice O). O cuidado que toma para representar essa passagem de estados de ânimo, articulando variados recursos, é uma *estratégia de aprimoramento* (Rocha e Megale, 2023) da estudante. Também no roteiro de “*Patrones de belleza*” há uma ocorrência dessa *estratégia*. Quando a personagem Elena faz uma *live* no *Instagram* e é criticada por seus telespectadores, um deles utiliza da *figura del language*, a *gradación*:

- ***Crítica 2***: *No eres nada guapa, me pareces muy fea, odio tu pelo, estás acabada.* (Roteiro de “*Patrones de belleza*”, Apêndice G, grifos nossos)

Uma característica de grande visibilidade quando olho para os dados dos diferentes instrumentos é o contraste entre a escrita do roteiro e a produção audiovisual. Como exemplo, observa-se como a escrita do primeiro passa a ser registrada no vídeo:

- ***Lupita***: *Creo que le voy a regalar unas máscaras* (Roteiro de *Jóvenes en la pandemia*, Apêndice H)
- ***Lupita***: *Voy a ter que arranjar unas máscaras* (Fotograma J23, Apêndice O)

São vários os fatores que podem ter influenciado essa mudança, mas os mais evidentes dizem respeito aos fatos de i) a correção na escrita ter sido um processo bem mais prático (ainda mais com o suporte das ferramentas de correção, pesquisa etc.), enquanto que no vídeo, para cada correção, uma tomada inteira da câmera deveria ser regravada; ii) a produção escrita ter sido coletiva e as falas individuais; iii) o pouco tempo que os estudantes tinham para revisar e corrigir o trabalho; iv) a emergência da translíngua no momento da interação face a face.

Assim como a *translíngua* emergiu no momento da atuação cênica, na qual há uma exposição clara dos corpos desses participantes, também durante as aulas os estudantes utilizaram

tudo o que tinham disponível para produzir ou compreender os sentidos produzidos, como relata o participante Ricardo durante a entrevista semiestruurada:

- **P.P.:** *Quais foram os pontos negativos do projeto?*
- **Ricardo:** *Pra mim foi o próprio espanhol, que eu não tenho muita experiência e não sei como falar. Daí... Tipo, nos primeiros dias de aula, você falou as aulas inteiras em espanhol. Eu... Teve uma [aula] que eu quase comecei a chorar porque eu não tava entendendo nada, falei “como que eu vou passar de bimestre tirando uma boa nota?” Daí eu só fui ouvindo e entendendo, o que eu achava que era, assim.*
- **P.P.:** *Então, usar o espanhol somente você acha que é uma barreira?*
- **Ricardo:** *É, o espanhol foi bastante difícil pra mim. Na real, tava escrito, então, não foi tão difícil, eu só tive dificuldade na pronúncia. (Entrevista semiestruurada com Ricardo, Apêndice J, grifos nossos)*

Embora a presença da LE deva ser constante na rotina dos aprendizes (fato que está coerente com a concepção de língua e a de sua aprendizagem defendidas nesta pesquisa), a reação extrema de Ricardo sugere adaptações. No primeiro dia de aula, eu havia explicado a importância do uso, já falando em espanhol, pausadamente, buscando orações explicativas e exemplos. O outro entrevistado, Enrique, por sua vez, valoriza o uso das multimídias na aprendizagem:

- **Enrique:** *[...] Um professor engajado, [...] que nem você trouxe, vai trazer pra gente um esquete, vai trazer, sei lá, um filme. A gente... Nossa! Quando um professor diz que vai trazer um filme. Nossa! A sala já tem o interesse, “Pô, um filme!”. Se fosse algo assim tão rotineiro, a gente ficaria “Nossa! Mais uma vez filme”. Não é rotineiro, mas eu acho uma ferramenta superinclusiva, e como eu falei, se a gente pegar as diferentes percepções de aprendizado de cada pessoa, a gente consegue trabalhar. Eu tenho uma visão melhor, eu tenho uma aprendizagem melhor de ler, de olhar, pegar a palavra lá e guardei na memória. Agora, o meu irmão, não. A gente faz inglês juntos, meu irmão se ele ouvir já fica, “beleza”. Eu já não tenho essa visão, essa vibe. Às vezes, eu não entendo a palavra, eu peço “escreve”. (Entrevista semiestruurada com Enrique, Apêndice K, grifos nossos)*

Como se observa, o estudante, além de ressaltar a importância que dá aos vídeos (metonimicamente, pela referência ao “filme”), faz alusão ainda a textos escritos e orais, pois, nesse processo reflexivo, ele entende que quanto mais modos disponíveis por meio de diferentes mídias, melhor a “inclusão” dos aprendizes. Apesar de as novas tecnologias terem auxiliado os estudantes, como nesses exemplos, um contraponto sobre o uso exclusivo delas é observado em meu diário reflexivo (Apêndice F), que na terceira semana (10 de março de 2022), reconsiderarei a ideia inicial de não trabalhar com materiais impressos, porque percebera que a falta de uma materialização para o relato das atividades diárias corroborava o descompromisso de alguns estudantes e o sentimento de injustiça de seus colegas:

- **P.P.:** *Obviamente, pontos continuam aparecendo para serem corrigidos sobre minha prática: eu havia pensado em não trabalhar com folhas impressas, porque são cerca de 120 alunos, o colégio não oferece esse instrumento, e meus custos para impressão na cidade não suportariam os gastos (em uma conta simples, calculei aproximadamente R\$500 apenas com essa ferramenta). No entanto, estou reconsiderando essa materialização como um modo de formalizar os registros, expressando melhor a importância da atividade. Podemos imprimir folhas por equipe em vez de imprimirmos por aluno (os custos reduzirão para cerca de R\$70). (Diário reflexivo, Apêndice F)*

Durante o projeto, o registro de atividades substituiu o papel de supervisão que eu teria enquanto professor se conseguisse acompanhar todas as equipes permanentemente. No esquete “*Jóvenes en la pandemia*”, um traço comum é observado. Sem a presença autoritária do professor, *estratégias de socialização* (Bakhtin e Volochínov, 2006; Valente, 2014) ganham espaço, um novo paradigma é posto em cena e a comunicação entre os estudantes ganha volume, mas essa ainda estava caracterizada por trocas de turno rápida sendo considerada como uma estratégia fática, que marca uma conexão entre um participante e outro.

Como é possível observar, há um antagonismo presente nos dados, o que revela que algumas práticas pedagógicas podem ser percebidas como diversas, por exemplo: dar a possibilidade de formação de grupos pequenos e médios; oferecer suporte para quem sente necessidade, mas também liberdade de criação para quem o prefere e, por fim, respeitar o espaço das atividades tradicionais, (talvez) intercalando com o desenvolvimento do projeto. Essa diversidade entre os estudantes também reflete no interesse pela aprendizagem da LE ou pela participação no projeto.

Basta olhar as tipologias das estratégias que emergiram dos dados (Quadro 5, no item 3.4) para entender o caráter da diversidade: tanto as *estratégias de aprimoramento* (García, Flores e Spotti, 2017; Becket e Slater, 2020; Rocha e Megale, 2023) como as *de socialização* (Bakhtin e Volochínov, 2006; Perrenoud, 2007; Valente, 2014; Dooly e Masats, 2020; Cazden *et al.*, 2021) quase todas dizem respeito, direta ou indiretamente, ao grau de envolvimento dos alunos. Tanto positiva, mas, sobretudo, negativamente, a gestão de tarefas entre os membros e entre as equipes foi um dos assuntos mais comentados pelos participantes durante o projeto, como se observa, por exemplo, na entrevista com Enrique, quando perguntado sobre o que não pode faltar em uma boa aula:

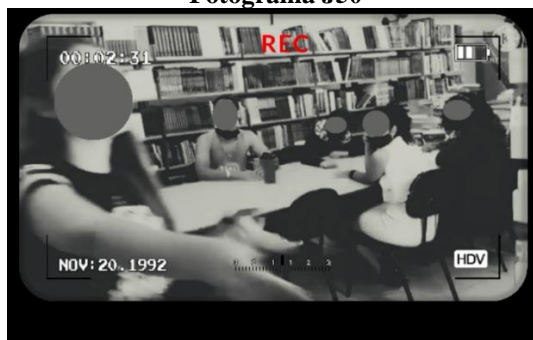
- **Enrique:** *Uma turma engajada a querer aprender, primeiro de tudo. E um professor, também, engajado a querer ensinar. Porque a gente já... Eu acho que você já teve experiência com uma turma que não quer aprender, como a gente também já teve experiência com um professor que não quer ensinar. E quando a gente tem essas duas visões, essas duas percepções, acho que a gente consegue juntar e fazer, que nem, um esquete. No caso, a gente conseguiria fazer um roteiro mais rápido, fazer uma gravação, então, teria uma participação melhor.* (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K)

Primeiro, o aluno demonstra a importância de *estratégias de socialização* (Dooly e Masats, 2020; Cazden *et al.*, 2021) entre todos os envolvidos em uma aula, na sequência relata que a falta disso faz parte de sua experiência escolar, deixando, por fim, implícita sua opinião sobre o insucesso na execução do projeto por parte de sua turma¹³⁹. O problema teria ocorrido pelo desinteresse de colegas e inclusive por minha postura enquanto um professor que insistira que os estudantes assumissem *estratégias de aprimoramento* (García, Flores e Spotti, 2017) e *reflexões sobre autenticidade* (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) na produção de texto e na aprendizagem. Nesse

¹³⁹ Enrique é um dos estudantes da turma de Administração, aquela que desistira de participar do projeto.

sentido, uma aliada que deve motivar os estudantes para a translinguagem no projeto é a autonomia, dado que, por meio dela, eles terão liberdade para e serão responsabilizados por produzirem seus esquetes. Exemplo de *estratégia de aprimoramento* aparece no *Making of* de “*Jóvenes en la pandemia*”:

Fotograma J50



Fonte: A autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Ao deduzir que um colega da equipe de atuação teria cometido um equívoco por causa de influências externas, uma integrante de outra equipe se incomoda com o ocorrido, passa em frente à câmera para fechar a porta a fim de melhorar a concentração dele. Como é possível observar do primeiro ao último fotograma desse esquete, o grupo utilizou, para a edição do vídeo, o aplicativo para *Androids*, *KineMaster*, que oferece uma versão “gratuita” em troca da publicação de uma marca d’água com o logo da empresa no canto superior direito da imagem. Um dado interessante disso é o uso que os alunos fazem de aparelhos com telas relativamente pequenas para tarefas mais minuciosas, como a edição de vídeos. Outro exemplo do uso de celulares ocorreu na turma de Administração, como relatei durante o projeto:

- **P.P.:** *Durante a aula, notei que muitos alunos estavam com os celulares em mãos, mas na grande maioria das vezes, utilizando aplicativos para troca de mensagens instantâneas para irem produzindo a escrita, além do uso de tradutores (uma vez que é o primeiro ano que eles têm espanhol).* (Diário reflexivo, Apêndice F)

Nesse caso, os estudantes utilizaram um grupo no *Whatsapp* para produzirem o roteiro de forma colaborativa (Cazden *et al.*, 2021). Com esses exemplos, mas com o contraponto de usos indevidos que também foram observados durante o projeto, considero que cabe ao professor e à instituição escolar ponderarem sobre pontos positivos e negativos do uso para fins didáticos, com o cuidado de não considerarem a Lei 15.100 (Brasil, 2025) como proibitiva, mas como restritiva. Dando sequência às categorias de análise do primeiro eixo da pesquisa, passo aos aspectos do gênero esquete audiovisual.

4.1.3 Aspectos do gênero esquete audiovisual

As produções de todas as turmas acrescentaram um *frame* com o título do esquete em sua abertura, como no exemplo de “*Soborno*”:



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Essa prática é comum entre produções cinematográficas, embora não seja um *aspecto do gênero esquete audiovisual*. Além do que, turmas de terceiro ano do ensino médio deviam estar bem familiarizadas com a cobrança de títulos em seus textos e, talvez, esse repertório de vivências escolares junto de sua memória sobre os filmes tenham influenciado na escolha por iniciarem dessa forma. A respeito do nome dado ao esquete, esse foi o mesmo do vídeo que escolheram do grupo *Backdoor*¹⁴⁰, no entanto, o que parece sugerir uma releitura do original, acaba tomando outro caminho e criando uma nova história.

Com isso, os participantes demonstram um repertório detalhista de produções contemporâneas, o que gera *aspectos contextuais* (Bruno, 2014) para aqueles telespectadores que possivelmente também consomem produções cinematográficas – tanto por essas formas como pela temática (evidenciada pelo título do esquete, pelos *recursos multimodais* [Kress, Martins e Ogborn, 1999] da primeira personagem, e pela ficha criminal sobreposta). No início desse esquete, após o “*oficial Martínez*” entrar na sala do “*juez Perez*”, uma ficha criminal apresenta essa segunda personagem:

¹⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Twb_-NY1L4>.

Fotograma S3



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Na fotografia que deveria registrar a face do criminoso, há uma *estratégia de aprimoramento* (Rocha e Megale, 2023) dos participantes, que criativamente, mostraram o “*juéz*” abraçado ao seu comparça, e ambos sorriem. Trata-se de *aspecto comunicativo* (Marques, 2020) sobre os profissionais que desrespeitam a seriedade esperada pela população, característica preservada do *gênero esquete*. Vale dizer que no curso, em consonância com os conteúdos curriculares dessa etapa de ensino (presentes no item 3.3.2 deste trabalho), estava previsto o estudo tanto dos pronomes sujeito (formal e informal) quanto das conjugações no presente do indicativo. Nesse âmbito, o aluno que representa “*Perez*” faz a conjugação na segunda pessoa do singular, *usted*, em “*¿Cómo está?*”, e o uso desse pronome de traço mais formal é coerente ao vocativo “*oficial Martínez*” empregado pelo “*juéz*”. Na sequência, observa-se a fala:

- **Perez:** *Lo sé. ¿Cuántos fueron desa vez?* (Fotograma S5, Apêndice P, grifo nosso)

A resposta de “*Perez*” faz uma referência anafórica a fatos que já são do conhecimento das personagens, mas que ainda é um mistério para os telespectadores. Tal marca é própria das microcenas (O’Donnel, 1988) um dos *aspectos formais* de maior presença entre os esquetes, e diz respeito ao modo de selecionar fragmentos de uma história sem perder o fio narrativo daquilo que se pretende contar. Os dois fotogramas a seguir são praticamente idênticos, mas sua única diferença traz uma característica importante para este estudo:

Fotograma S6 e S7



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Primeiro, há um *aspecto formal* (Freire, 2011) dos participantes, quando “Perez” utiliza apenas o qualificativo “*distribuidores*”, como referência a “*traficantes*”, marcando a eufemização dos criminos que seriam defendidos por ele. Esse jogo de palavras com referências parcialmente veladas gera mais *aspectos contextuais* (Bruno, 2014) do texto para seu público, pois quem consegue interpretar as informações sente-se participante da troca de sentidos.

Logo que revelam o problema pelo qual estão passando o “*policia*” e o “*juez*”, curiosamente, outro recurso é usado para o desenvolvimento da interação com o telespectador. Antes de tratá-lo, cabe destacar que o *aspecto comunicativo*, que quase¹⁴¹ todos os esquetes trouxeram, é a oralidade (Travaglia, 2017) como uma característica predominante no vídeo. Mas em “*Soborno*” esse *aspecto* é aproveitado para o resgate de outro *aspecto*: entre os Fotogramas S6 e S7, apesar de a composição dos quadros permanecer a mesma, uma “voz em *off*” vem significar que outra personagem está falando, e sabemos que a fala se refere à do personagem “Perez”, porque ele acabara de nos ser apresentado. O uso de apenas uma modalidade para gerar intercompreensão vem estimular, mais uma vez, *aspectos contextuais* (Bruno, 2014) para os interlocutores desse texto, isto é, já é possível reconhecer tal personagem apenas pelo timbre de sua voz. Para que a resposta à pergunta de “Perez” o impressione, agora, “Martínez” é quem recorre ao mistério:

Fotogramas S8 e S9



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Destaca-se, pelo enquadramento na filmagem, uma maleta fechada com um zíper que a rodeia por completo e, portanto, que será aberta paulatinamente, a serviço da curiosidade tanto do colega quanto do público. Como que evocando o ditado popular brasileiro, “uma imagem vale mais que mil palavras”, o argumento de “Martínez” é apenas a exposição daquilo que representaria uma grande quantia de dinheiro, acompanhada de um silêncio absoluto, o que deixa implícita a satisfação do “juez”.

Por meio de um *plongée* (mergulho), a câmera realiza um *zoom* no conteúdo da maleta, e os produtores quiseram deixar claro o objeto cênico que trouxeram para representar as cédulas: notas

¹⁴¹ O único esquete em que os estudantes preferiram se comunicar mais por encenação que por falas foi *Estereótipos*, produção que não fez parte do nosso recorte para a análise.

falsas de um brinquedo. O *aspecto comunicativo* (Marques, 2020) recuperado por esse material no momento de maior tensão sobre um tema de corrupção ética, o suborno, retrata uma tessitura do humor com crítica (Travaglia, 2017), marca identitária do *gênero esquete*. Após ser corrompido, durante o julgamento, o *juez* trata de forma diferenciada a parte do acusado:

Fotograma S26



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno*

Ao apontar de forma exagerada o caminho à testemunha do acusado – outro *aspecto comunicativo* (Marques, 2020) –, ele demonstra o interesse em tratar melhor um dos lados na audiência. Essa forma de destacar certos traços da realidade, seja por meio do exagero ou da seletividade na representação, também se manifesta na maneira como diferentes eventos históricos são lembrados e reconstruídos ao longo do tempo.

Com o passar dos anos, é natural que a memória individual e coletiva de um povo vá apagando como era a vida durante a pandemia da Covid-19. Contudo, no momento da produção do esquete “*Jóvenes en la pandemia*”, os participantes se dedicaram a recuperar esse aspecto contextual, característico dos esquetes: o interesse por *aspectos contextuais cotidiano* (Lier, 2010) de uma parcela específica da população. No Fotograma J22, retomo o ponto em que “*Dulce*” e “*Juan*” estão no momento mais tenso de seu embate.

Fotogramas J22 e J28



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

Agressivamente, “*Juan*” se aproxima de “*Dulce*”, que tem a intenção de se prevenir, mantendo distância sobretudo daqueles que não tomavam as medidas sanitárias. Mantendo-se sentada, a aluna – em um gesto que recupera um dos *aspectos comunicativos* do gênero esquete (Travaglia, 2017) –

para se defender, agarra um frasco de álcool e o esguicha no colega. Diferente dos planos anteriores, o Fotograma J38 apresenta todos juntos no mesmo plano, podendo significar o início de uma união do grupo de estudantes. Assim que “Dulce” propõe uma nova discussão, todos expressam suas aspirações e, novamente, os turnos de falas se encerram com “Pablo”, que faz uma brincadeira associando o período de retorno às atividades presenciais com os enredos pós-apocalípticos de ficções científicas – nesse momento, ele imita a figura de um zumbi (Fotograma J43, Apêndice O).

Os participantes de “*Soborno*” haviam me pedido se poderiam fazer gravações fora dos horários e espaços escolares. Orientei-os para que pedissem autorização aos seus responsáveis, não os impedindo, de minha parte. O lugar em que relatam ser na casa de um dos participantes tem um portão com tela de alambrado representando as grades de uma cela, e o espaço interno é bem pequeno, o que pode significar as duras condições pelas que passa um detento. Nesse espaço e no espaço da biblioteca para o esquete “*Jóvenes en la pandemia*” ocorrem os encerramentos dos esquetes:

Fotogramas J43 e S42



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia* e *Soborno*

Como elemento chave para a geração do humor no gênero esquete, em “*Jóvenes en la pandemia*”, a “peripécia” (Mnemocine, 2009, n.p.), inversão do conflito colocado no início da história, fica a cargo do personagem “Pablo”. Sintetizando o desenvolvimento do enredo, até então, esse gerava tensões em diferentes sentidos: o autoritarismo do “maestro”, o desânimo de “Lupita”, o atraso de “María” e o confronto entre “Dulce” e “Juan”. A “profundidade de campo” (*Ibid.*), no entanto, permitia observar que as “ações” de Pablo eram alienadas a tudo isso, afinal, o estudante permanecia dormindo. Quando desperta, porém, ele tem consciência da pergunta que lhe foi feita, foge da cena pela quebra da quarta parede, e com “olhares de cumplicidade” (*Ibid.*) ao espectador, suas falas são sempre cômicas.

Como sinal de virada dramática, todos riem de suas ações, e “María” propõe que deixem de falar do passado pandêmico para colocarem suas esperanças sobre o futuro (Fotograma J38, Apêndice O). De forma semelhante, com “olhar cúmplice” ao público, as personagens de “*Soborno*” se direcionam à câmera para expressar suas falas. Esse modo de produção pode ainda estar relacionado

a um *aspecto contextual* (Agrela, 2017), no qual a maioria dos vídeos é gravada em “*talking head*”, com a pessoa olhando para a câmera, como se estivesse em uma conversa direta com o telespectador.

Tanto “*Jóvenes en la pandemia*” como “*Soborno*” conseguiram atender à expectativa de um dos *aspectos formais* (Travaglia, 2017), a brevidade que tem cada história, uma marca central dentre as características do gênero esquete audiovisual: “*Jóvenes en la pandemia*” teve a duração de 4 minutos e 8 segundos, enquanto “*Soborno*” durou 4 minutos e 44 segundos (ambos contando com o *making of*) – lembro que a média temporal de um esquete é de 5 minutos, geralmente, não ultrapassando os 10. No próximo item, dou início à análise do segundo eixo, partindo da categoria das interações sobre os processos formativos.

4.2 Interações e reflexões sobre os processos formativos

No segundo bloco de análises, focalizam-se as interações entre os estudantes e as reflexões que emergiram ao longo da realização do projeto, considerando tanto os momentos de planejamento e produção quanto os depoimentos coletados após a conclusão das atividades. Esses dados permitem identificar percepções sobre a aprendizagem, os sentidos atribuídos às tarefas, bem como os modos como os estudantes significaram a experiência vivida. Ao valorizar as vozes dos participantes, esta seção contribui para a compreensão dos efeitos formativos do projeto e das dinâmicas colaborativas estabelecidas no processo.

4.2.1 Interações sobre os processos formativos

No Grupo Focal 1 da turma de Desenvolvimento de Sistemas, uma negociação entre duas estudantes dá início à discussão. Com uma pergunta sobre a importância da língua espanhola, Amanda é categórica ao responder com uma só palavra, enquanto, Mariana propõe um diálogo e uma análise mais minuciosa:

- **Amanda:** Currículo.
- **Mariana:** Eu acho que pra aprender uma nova língua mesmo, até porque o espanhol é a segunda língua.
- **Amanda:** É a terceira.
- **Mariana:** Eu acho importante aprender qualquer língua.
- **Amanda:** Todas as línguas importam.
- **João:** Até aquela língua que três pessoas falam?
- **Amanda:** Eu acho que se você quer se comunicar com aquela pessoa, sim. (Grupo Focal 1 com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L)

A primeira fala pretende sintetizar a importância por sua utilização no mercado de trabalho. Criticamente, a segunda traz mais dois pontos de importância, pelo conhecimento em si, e pela ampliação da rede de *interações*. João problematiza o que as colegas defendiam, questionando o sentido de se aprender uma língua com poucos falantes. E agora Amanda é quem lhe responde, argumentando que o significado pode estar na vontade pessoal de se comunicar com alguém

específico, uma *interação sobre competências* (Ghiraldelo, 2003) própria do estudante. Sobre isso, na entrevista semiestruturada, Enrique observara

- **Enrique:** *Que nem a turma da edição, tem lá o aluno X... Ele traz o setup dele, o teclado, o mouse. Então, tipo assim, você pergunta pra... “o que você vai fazer?”, “ah, eu fico jogando”. Pô, editar pra ele vai ser “algo do meu mundo. Eu não gosto de pessoas, mas pelo menos eu tô no meu mundo”. Engloba alguns grupos de diferentes mundos. (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K)*

Como se nota, não apenas o ELE, mas também o projeto promove *identificação* entre um aluno e uma determinada *competência*. Se a LE possibilita o contato com pessoas de outros lugares políticos e geográficos, o projeto possibilita a participação nos lugares aos que esses sujeitos sentem que pertencem. Mas nem todos viram o espaço como uma zona de conforto. Na sequência do Grupo Focal, Daiane comenta sobre o desafio que foi realizar o esquete.

- **Daiane:** *Se a gente fosse fazer em português mesmo já seria meio complicado pela vergonha porque, tipo, já não tem prática nisso. O lance de ser em espanhol deixa tudo mais complicado. (Grupo Focal 1 com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L)*

Em sua fala, a aluna demonstra que conversar na LE, uma *interação sobre competências*, mesmo com o uso de roteiros e ensaios, a princípio, era uma atividade quase impossível de ser realizada. Para alguns, a produção do esquete era vista como um problema, para outros, como uma oportunidade, conforme o excerto que segue:

- **Vinícius:** *Eu quando fiquei sabendo do projeto fiquei muito empolgado, porque eu gosto muito de filme assim, daí eu queria meio que fazer tudo sozinho. Daí eu até tentei só que eu fui barrado pelo meu grande amigo Carlos, mas é... eu senti meio um pouco de responsabilidade porque era um negócio que eu gosto muito de filme assim eu queria fazer bem feito, então, eu senti que cada detalhe ali eu tinha que estar muito atento para não deixar passar nada. (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M)*

Vinícius expressa um forte envolvimento pessoal com o projeto, destacando tanto sua empolgação inicial quanto a sensação de responsabilidade que sentiu ao perceber a complexidade da tarefa. Seu desejo de controle sobre o processo criativo foi desafiado pelas dinâmicas do grupo, o que ilustra a necessidade de negociar papéis e lidar com os desafios da colaboração. Não fosse a barreira das *interações para a sociabilidade* (Paiva, 2005), a experiência coletiva poderia ter sido ainda mais fluida, tanto pelo que apresentou Vinícius como pelo que aponta Básia ao refletir sobre a divisão de responsabilidades no grupo, conforme excerto a seguir.

- **Básia:** *Eu acho que foi uma coisa mais tranquila de fazer porque, assim, foi um grupo grande de pessoas então eu tinha uma responsabilidade para dividir com bastante pessoas. Então, dividir a responsabilidade de tornar o projeto um pouco mais fácil do que fazer um trabalho inteiro sozinho. Só que ao mesmo tempo, tipo, não deixou de ser uma coisa difícil, ainda assim era um trabalho de escola, ainda assim, era um projeto, então, é... apesar de ser mais tranquilo e mais dinâmico, assim, tipo, uma coisa mais descontraída de fazer, ainda assim, continua sendo difícil e, ainda assim, a gente continua tendo que se esforçar para fazer. (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M)*

O projeto como um todo tem seus diferentes momentos, suas diferentes partes e características, por isso, também pode ser avaliado de modo bastante diverso. O que destaco na fala de Bácia é como uma *interação para a sociabilidade* (Soares, 2021), tem um papel fundamental para o conforto de uma participante e para a conseqüente sensação de facilitação. Mas como já verifiquei anteriormente, o grupo pode ser positivo na opinião de um participante e negativo na opinião de outro:

- **Daiane:** *Eu tenho uma coisa de fazer as coisas no prazo, e querendo ou não, as pessoas não seguem o meu determinado prazo. Isso me irritava muito porque parecia que eu não sabia trabalhar em equipe, sabe, e aí eu ficava tipo “Mano, faz isso nesse momento!” Eu preciso disso agora, e aí meio que eu ficava muito irritada com isso.* (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M)

Daiane demonstra ser uma aluna que quer levar a sério a atividade escolar e não sente o mesmo compromisso por parte dos demais integrantes de sua equipe. Mais uma vez, o conflito entre uma participante e seus colegas causava um problema nas *interações para a sociabilidade* (Paiva, 2005). Como a reaplicação de uma atividade tende ao controle (inclusive dos possíveis desvios) do professor sobre os alunos e, em vez disso, a proposta de inovação tende a resultados não totalmente previsíveis (até mesmo com frustrações), a maioria dos envolvidos sente, em maior ou menor grau, perturbações que podem desmotivar em sua participação. No diário reflexivo, por exemplo, relato que fui surpreendido no desafio de mudar aquela postura de professor expositor:

- **P.P.:** *(...) com frequência, quando olhamos um profissional (no sentido mais abrangente do termo) realizar seu ofício, e na sequência, colocamo-nos a fazer o mesmo, e uma das primeiras expressões é a de autofrustração, então, dizemos “olhando você fazer, parecia tão fácil”. Isso porque, naturalmente, confundimos suas causas com suas conseqüências, ou seja, todos os seus processos de aprendizagem com os resultados que apresenta, por exemplos, confundimos a habilidade do profissional com sua tranquilidade expressa pelo corpo, o domínio que ele desenvolveu sobre os objetos de seu trabalho com sua praticidade no manuseio dos mesmos. Assim também, em uma aula que é mais expositiva que prática, os alunos responderão para você “ficou tudo muito claro”, “vai ser fácil fazer o mesmo”* (Diário reflexivo, Apêndice F, grifos do original)

E de repente, tudo vai se tornando obscuro e difícil. Por mais que a prática de ensino seja aprimorada, isso não garantirá uma boa aprendizagem. É necessário, portanto, que a prática para a aprendizagem seja o foco da didática escolar. Assim, durante os Grupos Focais (Apêndices L e M), os alunos avaliaram que as atividades precedentes ao projeto os deixavam mais cômodos e seguros, já que no início da aula o professor expunha a previsão do percurso e, no final, eles confirmavam pelos resultados.

No projeto, por sua vez, nem sempre o encerramento de um encontro era conclusivo, afinal, pelo fato de a prática estar embasada na pesquisa-ação, “muitas vezes, os resultados das mudanças [eram] imprevisíveis e revela[va]m caminhos novos ou inesperados para novas ações”¹⁴² (Burns, 2009, p. 290, tradução nossa). Em contrapartida, como observei em meu diário reflexivo (Apêndice F), em todos os grupos, e mais fortemente nos grupos focais (Apêndice L e M), havia a manifestação

¹⁴² “often, the results of changes are unpredictable and reveal new or unexpected avenues for further action”.

de *estratégias de aprimoramento* (Becket e Slater, 2020), o que confirma a ideia de tanto a ALBP – enquanto metodologia do projeto – como a pesquisa-ação – enquanto metodologia de pesquisa participativa – serem “fonte[s] de empoderamento pelos participantes¹⁴³” (Kemmis, McTaggart e Nixon, 2014, p. 4, tradução nossa).

Essa metodologia de pesquisa inclusive favoreceu um olhar aprofundado para *interações sobre competências* (García, Flores e Spotti, 2017), bastante discutidas durante um dos grupos focais:

- **Daiane:** [...] *Eu acho que realmente tudo começa na escola. Então, tendo aula de outras línguas e tudo mais, entre em contato com outras culturas porque não é só aprender um idioma, entendeu?! É aprender outros países que falam esse idioma ou como que funciona a cultura deles. E assim, é... pode não... não solucionar um problema global agora, mas tipo começando nessa escala, tipo, dessa geração, tipo, essa geração vai ser a geração futura em algum momento né?! [...]*
[...]
- **Galdino:** *A gente tem contato com outras culturas, mas ainda é um negócio muito accidental, tipo na escola a gente só teve em contato com o inglês, no máximo, espanhol. Mas acho que não deveria ser só isso, deveria ter contato com culturas do mundo inteiro, pra ver mesmo como é que é... culturas diferentes, costumes diferentes, pra a gente já estar mais acostumado ainda com a diversidade, porque quanto mais diversidade a gente tiver na nossa cabeça, mais costume com outros povos, línguas e culturas que a gente tiver, mais difícil vai se pra nossa cabeça ser mais intolerante com coisas novas.* (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M):

Consoante com a noção de língua desenvolvida nesta pesquisa, os estudantes demonstram reconhecer o ensino de uma LE como uma política de educação linguística na formação social e crítica dos sujeitos, e ainda como um projeto para uma sociedade mais justa e pacífica. O reconhecimento começa no argumento de Daiane, que vai persuadindo os colegas, e quando chega na fala de Galdino, o aluno já corrobora a necessidade de mais espaços além daqueles que estavam previstos para o ensino do inglês e do espanhol.

Na turma de Administração, que desistiu do projeto, mas da qual alguns estudantes aceitaram participar do Grupo Focal¹⁴⁴, quando discutimos a questão sobre como poderíamos tratar o respeito às diferenças na escola, uma aluna que se propõe a responder não desenvolve uma *reflexão sobre formação integral* (Pinheiro *et al.*, 2021), conforme é possível observar a partir do excerto:

- **P.P.:** *Em uma aula de língua estrangeira, esse tema poderia existir? De que forma?*
- **Vitória:** *Com certeza! O professor trazer alguma pergunta e a gente debater.* (Grupo Focal com a turma de Administração, Apêndice N)

Classifico essa fala como também uma *interação de apoio* (Freire, 2011), uma vez que a discente espera que as questões partam da figura do professor. Somado a isso está outra *interação de apoio* (Bronckart, 2009) que sua colega, Heloísa, preferia que ocorresse no projeto – a ajuda, implícita pelo indício de grupo (Soares, 2021):

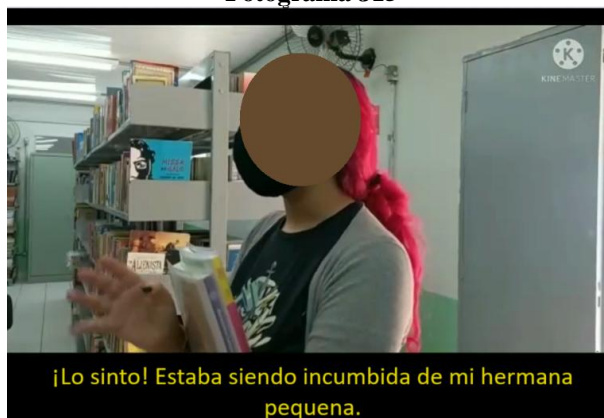
¹⁴³ “source of empowerment for participants”.

¹⁴⁴ Apesar da relevância no trabalho, pela baixa participação, optei por não organizar um subitem centralizador com os dados desse instrumento. Utilizo os dados para cruzamentos e triangulações.

- *Heloisa: Mesmo que a gente tivesse em casa, algumas coisas seria mais legal fazer todo mundo junto, sabe, em grupo?* (Grupo Focal com a turma de Administração, Apêndice O)

A vontade de trabalhar em grupo, para ela, superaria, inclusive, a barreira da falta de tempo para a realização do esquete. Em “*Jóvenes en la pandemia*”, os participantes representaram uma outra possibilidade de relação entre o professor e seus estudantes:

Fotograma J15



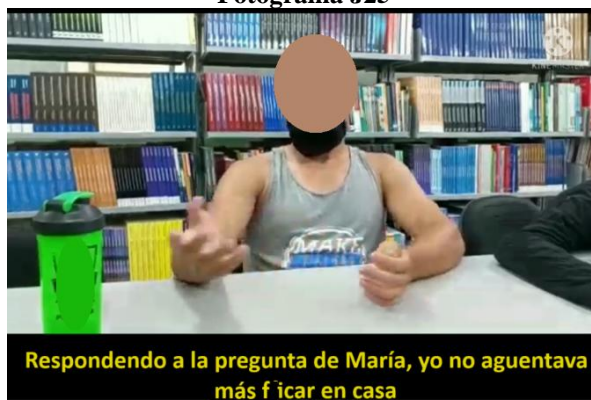
Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

O Fotograma J15 é gravado a partir de um *zoom* no rosto de “*María*”, a fim de detalhar um *recurso multimodal* (Bezemer e Kress, 2020) expressando o lamento para concordar com seu pedido de desculpas verbalizado ao professor (*recurso* que não é possível observar neste texto devido à preservação da identidade dos participantes). Para que o professor compreenda, a aluna explica sua demora recuperando um fenômeno de *interações sobre competências* (García, Flores e Spotti, 2017), de culturas marginalizadas sobretudo pela pandemia – muitos adolescentes foram afastados ou até excluídos da escola para ajudarem sua família durante esse período.

Na sequência (Fotograma J16, Apêndice O), o docente é o único que permanece em pé e toma a palavra para si, falando em alto tom, enquanto os discentes devem se sentar e escutar. Sua fala após as desculpas de “*María*” não é responsiva, mas imperativa: lê para a aluna uma tarefa do livro, que ironicamente recupera a famigerada “redação de como foram suas férias”, demonstrando a falta de planejamento do profissional ou uma visão tradicional da ação docente. Após o pedido, o “*maestro*” sai de cena, significando que não oferece a *interação de apoio* esperada aos estudantes durante suas atividades (Rozenfeld, Marques-Schafer, 2021).

Essas tensões estarão presentes nos dois esquetes, bem como no roteiro de “*Patrones de belleza*” (Apêndice G). Nesses textos, ao realizarem ofensas mais fortes, ocorrem marcas da LM na LE, uma evidência de que a translinguagem está presente nas práticas desses estudantes. Isso porque as expressões idiomáticas estão mais próximas da *interação sobre competências* (Ghiraldelo, 2003) dos interlocutores, portanto, produzem-lhes maiores afetações. Buscando amenizar a situação, “*María*” sugere um diálogo entre os colegas, e “*Juan*” dá início às falas:

Fotograma J25



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

A partir da fala de “Juan” o grupo passa a estabelecer uma *interação sobre competências* (Vassallo e Telles, 2009), que já se interessa pelo tema em questão. Essa conexão entre as personagens que se faz a partir da conversa também é observada entre os participantes, no *Making of*:

Fotograma J50



Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

É possível observar que os convidados buscavam orientações dos participantes e tinham afinidade com eles (Orlandi, 2006) – o professor que representa o “maestro” vai até a câmera contar com humor que não sabia se era para fazer um gesto que improvisou. Além do enriquecimento das interações, o projeto proporcionou o desenvolvimento de reflexões sobre os processos formativos, tema do próximo subitem de análise.

4.2.2 Reflexões sobre os processos formativos

Retomando o momento em que o personagem “Juan” dá início a uma *interação sobre competências* (Vassallo e Telles, 2009) (Fotograma J25), ele faz uma referência direta ao que sua colega perguntara, produzindo uma conexão relevante entre os discursos, depois, passa a desenvolver seu pensamento expressando uma *reflexão analítica* (Vita, 2005) sobre como foi sua história de vida privada no período problemático de isolamento social.

No Grupo Focal com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, uma aluna responde sobre a importância de aprenderem a língua espanhola:

- **Amanda:** *Você vai ver um tutorial no YouTube do nosso TCC. E se só tiver em espanhol?*
(Grupo Focal com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L)

A fim de persuadir o restante do grupo, a estudante busca um dever compartilhado por ele, o Trabalho de Conclusão de Curso. Então, ela reflete sobre a língua espanhola fazer parte da *formação integral*, pois dadas as *reflexões analíticas* (Dewey, 1979) e a especificidade de um TCC, é comum que encontrem fontes apenas em espanhol. Chama a atenção que as principais referências de pesquisa dessa geração sejam vídeos (sobretudo do *YouTube*), como também relata Enrique na entrevista semiestruturada, o que está em sintonia com o forte vínculo desses estudantes com os recursos multimidiáticos:

- **Enrique:** *[...] quando vem um filme pra gente, a gente fica mais ativo, a gente sabe que não é rotineiro, mas é algo que a gente sabe também que, “pô, isso daí aprende”, por isso, que todo mundo fica engajado, presta atenção, e aprende. [...] A gente se isentando de uma gramática, assim, pura pra uma gramática “olha, pessoal, estamos falando de vocês”.* (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K, grifos nossos)

Nesse excerto, o aluno faz uma correspondência direta entre vídeos e sua geração, sem sentir a necessidade de explicar essa relação, e ainda associa o purismo de uma gramática com a apresentação dessa por meio de apenas uma modalidade da linguagem. Durante essa *reflexão sobre formação integral* (Leffa, Duarte e Alda, 2016; Gleasson e Link, 2020), o uso de esquetes audiovisuais para ele é de facilitação e significância. Outro dado que marca o caráter de significância do projeto diz respeito à temática do roteiro do esquete “*Patrones de belleza*” (Apêndice H), quando os participantes quiseram representar uma cena comum ao universo adolescente, uma jovem conversando sobre produtos de maquiagem em uma *live* no *Instagram*.

Uma *reflexão analítica* (Pinheiro *et al.*, 2021) sobre forçar adolescentes a um padrão é discutida nesse roteiro (Apêndice H). A rubrica “(Abre la transmisión)” faz referência a uma releitura bastante rica dos estudantes sobre o esquete “*Espejito espejito*”¹⁴⁵ (que já se tratava de uma releitura do clássico “Branca de neve”), pois eles trocaram a cena da rainha má em frente ao espelho por uma adolescente diante da tela de seu celular, em uma transmissão no *Instagram*, uma situação cotidiana bastante comum para os adolescentes, e um comportamento sobre o qual julgaram necessária uma reflexão.

De volta ao Grupo Focal, Amanda e Mariana chegam à *reflexão analítica* (*Ibid.*, 2021) de que há um valor na apreciação das diferenças culturais, uma *interação sobre competências* (García, Flores e Spotti, 2017). A segunda pergunta para o grupo focal ligava-se a esse pensamento das alunas e o desenvolveria:

¹⁴⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=aR1AX5pazr0>>

- **P.P.:** *O que vocês acham que deveria ser feito para tratar da questão do respeito à diversidade? (Grupo Focal com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L)*

Dando sequência à *reflexão* da colega, de que a valorização das diferenças passa pelo entendimento, a aluna responde:

- **Mariana:** *Podia ser feito mais coisa na **mídia** por exemplo. De países mesmo, nem todo mundo tem **consciência**. Essa **falta de representatividade** nessa mídia, principalmente, essa norte-americana. O **governo** também falar sobre isso” (Grupo Focal com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L, grifos nossos)*

A estudante aponta que para chegar à consciência é preciso antes que as pessoas tomem ciência da diversidade social, o que depende de as grandes mídias darem espaço para a representatividade desses grupos, além, de conjuntamente o Estado assumir a responsabilidade sobre o tema. Nesse trecho, Mariana inicia uma *reflexão sobre promoção pessoal* (Becket e Slater, 2020) a respeito da importância das grandes mídias na formação do pensamento coletivo, e Amanda chama atenção para a forma cuidadosa de como que essa divulgação deve ser feita:

- **Amanda:** *Nos Estados Unidos tem muito **estereótipo** do latino.*
- **Mariana:** *O problema é que o povo ama reclamar quando tem **representatividade** nas coisas, porque daí fala que **tá forçado** e isso e aquilo. Por exemplo, tem um filme que a Disney fez, chama “Doze é demais”, que eles só fizeram o **remaker** do Doze é demais. Só que nesse filme, os pais já foram casados, então, eles já têm dois filhos, se não me engano, do outro casamento. E depois eles tiveram outros filhos juntos e uns eles adotaram. Então, a família tem indiano, tem negro, tem branco. Daí é **todo mundo muito diferente** e daí a **Disney fez um filme diferente**, e o povo reclama “nossa é muito forçado tudo”. O que é forçado? Quando Doze é demais é uma família de branco, loiro ou quando tem representatividade, entendeu? Porque quando no primeiro filme era uma **família feliz**, branca, de olho azul, todo mundo tava de boa, tranquilo. **Família tradicional** norte-americana, entendeu? Mas quando o filme tem pessoas que passam por **dificuldades diferentes, culturas diferentes...** Até no filme explora essas culturas, porque **eles não forçam os filhos** deles a deixar suas culturas pra se adaptar à cultura norte-americana. (Grupo Focal com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L, grifos nossos)*

A curta afirmação de Amanda busca incorporar um teor qualitativo no argumento quantitativo de Mariana (sobre as mídias de massa), por meio da denúncia de que há estereótipos em uma falsa representatividade dos outros povos. Mas a colega não recebe bem a proposta, e defende que há, sim, representatividade, e altera a nomenclatura do contra-argumento de Amanda – de “estereotipar” para “forçar”, o que induz a voz do “adversário” para um tom de menor *reflexão analítica* (Dewey, 1979) e mais pejorativo.

Para comprovar sua colocação, ela traz como exemplo uma das propostas de *remaker* que a indústria cinematográfica tem produzido com a finalidade de desenvolver uma nova versão de uma história clássica e, dentre outras coisas, corrigir preconceitos circulados na primeira edição. Reprodução dos imaginários de superioridade e inferioridade de cada cultura é o que parece refletir Amanda um pouco depois:

- **Amanda:** *Já ouvi muita história sobre livro. Vai fazer um livro LGBT, aí toda a história é em volta de uma pessoa LGBT, que a pessoa está sofrendo, sofrendo...* (Grupo Focal com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L, grifos nossos)

Por outro lado, se no início do argumento o verbo “forçar” fora usado no sentido volitivo da intenção de “assujeitamento” de uma personagem a uma forma irreal, no final, ele é usado de novo, mas no sentido de exercício “opressor” que os pais não realizam para com seus filhos. Isto é, no momento em que defende sua posição, a aluna infere um valor maior ao termo que aquele de quando ela buscava minimizar a estereotipação.

Ao propor *reflexões analíticas* (Vita, 2005) – relacionadas ao letramento crítico –, os estudantes tiveram o desafio de negociar sentidos que representem melhor sua participação no projeto. Nesse momento, também *reflexões sobre autenticidade* (García Johnson e Seltzer, 2017) emergiram como uma necessidade de expressão, e é por meio delas que os participantes puderam desenvolver sua “construção criativa e crítica¹⁴⁶” (García, Johnson e Seltzer, 2017, p. 20, tradução nossa). Objetivando a materialização das reflexões que os estudantes tiverem por meio de esquetes para serem levados à comunidade, “precisamos nos concentrar em práticas em vez de formas porque a orientação translingue trata a heterogeneidade como a norma em vez da exceção.¹⁴⁷” (Canagarajah, 2013, p. 05, tradução nossa)

Tanto na entrevista com Enrique (Apêndice K), quanto no Grupo Focal com sua turma (Apêndice N), recordo que o aluno desenvolvia *reflexões sobre promoção pessoal* (Ng, Cheung e Jang, 2020), manifestando seu desejo de dar continuidade à formação técnica em uma faculdade de Administração.

Inferi a partir dos dados coletados nos questionários individuais, que dar voz para os participantes pode contribuir para que eles se sintam mais responsáveis por produzirem *reflexões analíticas* ou *sobre formação integral*, com valores depreciativos. Isso fica evidente a partir do fato de que 12 deles (Básia, Beatriz, Daniel, Danilo, Fernanda, Garcia, Gustavo, Juliana, Luciano, Nilmar, Nilson e Rogério) – aproximadamente 35% –, terem produzido, em algum momento, comentários nesse sentido, como nestes exemplos:

- **Básia:** (...) bastante trabalhoso e demorado para editar (...);
- **Daniel:** Uma atividade muito complexa para a primeira atividade de uma matéria nova;
- **Garcia:** (...) depois de um certo momento pareceu que todo o projeto virou só um produto de uma linha de produção (...);
- **Luciano:** A taxa de aprendizado de espanhol foi muito pequena entre os alunos. (Questionários individuais, Apêndice E)

¹⁴⁶ “creative and critical construction”.

¹⁴⁷ “We need to focus on practices rather than forms because the translingual orientation treats heterogeneity as the norm rather than the exception.”

A crítica também aparece na entrevista semiestruturada, com o aluno Ricardo, que diz sobre sua experiência na aprendizagem de línguas estrangeiras:

- **Ricardo:** *Eu não tive nenhuma aula até agora que realmente me ajudou na linguagem estrangeira. Eu aprendi inglês sozinho desde, sei lá, acho que 9 anos.* (Entrevista semiestruturada com Ricardo, Apêndice J)

Dados de outros instrumentos sugerem que a causa de maior impacto sobre as insatisfações era o receio de haver uma injustiça na atribuição de nota. Um deles diz respeito à minha observação no diário reflexivo:

- **P.P.:** *Hoje, um dos alunos mais envolvidos relatou que ver colegas sem se envolverem com o projeto e sem colaborarem com as atividades foi algo que estava incomodando muito, que ele não gostaria que esses colegas tivessem boas notas.* (Diário reflexivo, Apêndice F)

Além de *nota*, o que esses estudantes que estavam no último ano do ensino médio tinham como sucesso era uma boa classificação nos *vestibulares* que prestariam, conforme o relato:

- **Básia:** *O espanhol, pra mim, é importante porque eu vou fazer faculdade onde eu preciso falar espanhol e tal, mas aí tipo eu acho que quem normalmente aqui no Brasil todo mundo faz vestibular né? E não é todo mundo que sabe falar inglês porque o inglês de escola é uma merda, então, eu acho que pode ser importante para quem vai fazer ENEM porque pode escolher o espanhol.* (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M)

A fala da aluna reverbera a importância que debati no subitem 2.1.1 deste trabalho, de que uma política de inserção do espanhol como opção de LE no Exame Nacional do Ensino Médio pode incluir estudantes que preferem realizar a prova nesse idioma. Mais uma dessas *reflexões*, mas agora sobre *formação integral* (Pinheiro *et al.*, 2021) é encontrada na fala de seu colega:

- **Vinícius:** *Tipo, primeiro eu acho que não tem como resolver um problema tão grande como esse [xenofobia] em escala mundial, tipo, agora. Tem que começar da escola, desde que a pessoa é criança, tem contatos com outras línguas outras culturas, diversidades. Eu acho que aula de línguas diferentes nas escolas, tipo espanhol, pode ajudar a favorecer a diminuição do preconceito com outras etnias e culturas.* (Grupo Focal com a turma de EMNIT, Apêndice M).

Avaliando reflexões como a de Vinícius, indico que o Grupo Focal seja utilizado para além de uma importante ferramenta de pesquisa, que esse instrumento também possa fazer parte da rotina escolar, sobretudo na sociedade contemporânea em que, como o próprio aluno notara, as diversidades são postas em constantes contatos. A *reflexão* sobre a LE dar suporte para eles prestarem vestibulares, aos poucos, é ampliada pela discussão com os colegas:

- **Galdino:** *[...] a língua seria um meio de introduzir outras culturas, mas não precisa ser na escola, tipo, dedicado como o inglês... que ensina teoria para o vestibular.*
- **Básia:** *Eu acho que a escola tem um grande problema nisso [para o vestibular], ser só focado no aprendizado de algo, de saber o básico, e esquece que poderia, também, apresentar uma outra cultura.* (Grupo Focal 1 com a turma de EMNIT, Apêndice M, grifos nossos)

Com criticidade sobre uma importância restrita que a escola daria ao vestibular, Básia encontra espaço, a partir da discussão proporcionada no projeto, para expressar seu anseio por

conhecer outra cultura. Esse interesse por serem apresentados a outros povos pode ir ao encontro da aspiração de saber sobre as diferenças que os próprios colegas têm entre um e outro, como aponta Débora no Grupo Focal com a turma de Administração, e que vai reverberar na fala de seu colega, Mateus:

- **Débora:** *Eu acho importante, também, pra uma pessoa entender o diferente, ela tem que viver também, ficar junto, não adianta ela ficar falando e não ter pessoas diferentes, culturas diferentes no ambiente que você vive.
[...]*
- **Mateus:** *Além de conversas, palestras, a gente podia ter algum incentivo para as pessoas diferentes poderem aparecer, porque, às vezes, elas não aparecem, elas são ofuscadas. Eu acho que pra gente ter um futuro melhor pra as pessoas diferentes, primeiro a gente precisa enxergar elas, dar oportunidade, porque elas estão aqui, e muitas vezes a gente esquece.
(Grupo Focal com a turma de Administração, Apêndice N)*

Débora era uma aluna que se identificava como uma menina trans, uma representante de um dos grupos marginalizados na sociedade brasileira, e é importante destacar que o Grupo Focal se tornou a atividade da qual ela mais participou durante todas as aulas. Aos poucos, a estudante alcançaria um espaço para colocar questões aos seus colegas. Mas vale dizer que a visão de Mateus carrega traços de uma perspectiva ainda influenciada por discursos normativos e hegemônicos, quando diz “as pessoas diferentes”, como se alguns fossem diferentes e todos os outros iguais (com o risco de cair no preconceito de anormalidade *versus* normalidade).

No entanto, a *reflexão sobre formação integral* (Pinheiro *et al.*, 2021), que Mateus parece indicar, é de que as pessoas marginalizadas pela maioria (do ponto de vista de ter o poder) possam ter espaço e voz para mostrarem quem são e o que querem. Essa mudança de perspectiva, de quem presumia uma aprendizagem por palestras e conversas para alguém que percebe a importância da “con-vivência”, ou seja, de experienciar as realidades dos outros qualifica uma *reflexão analítica* fundamental (Dewey, 1979) no olhar desse aluno.

Um dado importante, que não ficará visível na tabulação que trago no final deste capítulo (embora a quantidade de subcategorias aponte para isso), é o fato de os alunos, nos questionários individuais, terem escrito mais extensivamente no momento de apontarem os pontos positivos do projeto. Um exemplo está na resposta de Garcia, a seguir:

- **Garcia:** *Na minha visão o principal ponto positivo é que ele [o projeto] consegue trazer o estudo do idioma de uma forma que não parece que você está estudando, por exemplo: para ter algumas ideias na gravação foi necessário que assistíssemos algumas sketches do próprio BackDoor, então escolhemos os vídeos em espanhol, o que ajudou para aprendermos palavras e suas pronúncias, além de encontrarmos o que procurávamos no início (a inspiração de posicionamento das câmeras); como se estivéssemos “matando vários coelhos com uma cajadada só”. (Questionários individuais, Apêndice E, aspas do aluno)*

Mais que a quantidade de palavras e linhas nessa resposta, ressalta-se a qualidade da percepção do participante com relação às metodologias para aprendizagem da LE. Garcia descreve, com suas

palavras, aquilo que está na aprendizagem por *design* (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) ao notar que buscaram ideias de como realizar, por exemplo, o “posicionamento das câmeras” nos próprios “*sketches*” do *BackDoor*. Essa fala sobre o processo investigativo que ele e seus colegas realizaram é uma *reflexão sobre autenticidade* (Ibid., 2020).

A mesma *reflexão* esteve presente na resposta de outro estudante:

- **Enrique:** *Eu acho que jogar pra gente... “Pessoal, quanto tempo? Quanto? Ah, dois meses? Tá bom, dois meses”. Se não fizer em dois meses, ninguém tem nota. Vai ficar pra gente aquele tempo [...]”.* (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice K)

O aluno, nesse momento, relatara que sentiu a falta de negociarmos um cronograma e de que eu exigisse seu cumprimento, no entanto, havíamos determinado juntos os prazos, e porque a grande maioria (inclusive ele) não entregou a tempo, tive que prorrogar a execução. Portanto, o estudante parece reconhecer a importância da autonomia, mesmo que não tenham assumido a responsabilidade necessária para alcançá-la.

Somada a essas *reflexões sobre autenticidade* está a translinguagem (García, Johnson e Seltzer, 2017), com o uso dos repertórios próprios e múltiplos dos estudantes, o que foi notado em um dos grupos focais:

- **Vinícius:** *Ninguém fala “Nossa! Eu vou ler um texto de espanhol aqui para aprender, vou fazer uma redação em espanhol.” Não! Ouve uma música, um filme, sei lá. Literalmente, qualquer situação que se for usar uma língua, que não é a sua nativa, você não vai usar só uma habilidade específica. Você não vai usar só a habilidade de escrever, você não vai usar só a habilidade de ler se for para trabalho.* (Grupo Focal com a turma de EMNIT, Apêndice M)

Logo no início de sua argumentação, Vinícius ironiza a leitura e a produção de um texto escrito como formas de *interações sobre competências* (Ghiraldelo, 2003) para os sujeitos que as realizam. Depois de marcar sua preferência por materiais de entretenimento para a aprendizagem, o aluno nota que as diferentes situações de *interação* vão requerer diferentes e múltiplas habilidades e formas para a comunicação, e é por isso que todos praticamos a translinguagem (García, Johnson e Seltzer, 2017). Se, conforme verifiquei no item 2.2, essas formas translíngues são majoritariamente oportunizadas no contato entre falantes de línguas diferentes, observo que o desafio de usar a LE no projeto, para construir um produto cênico, também é um modo de instigar a translinguagem.

Como já apresentado no item 4.4:

- **Vinícius:** *eu fui barrado pelo meu grande amigo Carlos, mas é... eu senti meio um pouco de responsabilidade porque era um negócio que eu gosto muito.* (Grupo Focal com a turma de EMNIT, Apêndice M)

Sem as *interações para a sociabilidade* entre Vinícius e Carlos, a autonomia de alguns estudantes teria tido um espaço relevante nas *reflexões sobre autenticidade* promovida pelo projeto, e alunos como Vinícius poderiam ter alcançado as aspirações que tiveram nas ideias iniciais. Essa

diversidade entre os estudantes, portanto, leva a divergências, tais quais as que eu trouxe nas subcategorias, de uns estudantes considerarem o projeto de alta complexidade, difícil e de exaustão e outros, divertido, de significância e facilitação, e até uma aluna entende que o projeto teria duas faces opostas.

Vale dizer que os estudantes que produziram o roteiro de “*Patrones de belleza*” tomaram o cuidado, pedido pelo professor, de buscar uma questão que lhes fosse importante (Gleason e Link, 2020), como mencionam nas justificativas pré-textuais que incorporaram ao texto:

- *Características da história da Branca de Neve, aproximando do nosso dia a dia e com contexto adolescente.* (Roteiro de “*Patrones de belleza*”, Apêndice G)

Dessa forma, eles propuseram uma releitura da cena em que a personagem “Rainha Má” conversa com o espelho mágico, preocupada com sua beleza, sugerindo uma adolescente conversando com seus seguidores em uma *live* no *Instagram*. Em se tratando de uma turma que era introduzida ao ELE, o uso da LM como instrumento de comunicação nos intertextos do esquete fora bastante comum, como se observa nessas justificativas pré-textuais.

Voltando ao Grupo Focal, Mariana, que havia começado a argumentar sobre a valorização do ELE, agora, tenta fechar um acordo:

- *Mariana: Então, todos concordam que é importante?*
- *Lilian: Depende. É bom pra o conhecimento, se você vai trabalhar com isso.*
- *Mariana: Não é tão importante quanto o inglês...*
- *Amanda: Inglês só era usado no máximo de 15 países como oficial. O espanhol em mais países.*
- *Mariana: Concordamos que os Estados Unidos é o centro do mundo, então, todo mundo tem que falar inglês.*
- *Amanda: Por exemplo, nos países do Reino Unido todos eles têm como língua oficial o inglês. Mas se você vier para América Latina todo mundo tem que saber falar espanhol.*
- *Mariana: Cultural é importante!* (Grupo Focal 1 com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L)

Amanda tem a iniciativa de expressar e ordenar suas ideias utilizando diferentes termos:

- *Amanda: Respeito à diversidade é uma coisa bem difícil, porque você não é obrigado a entender todo mundo, precisa respeitar. Tipo, é uma linha muito tênue entre “não, eu te aceito e não te aceito”. Eu gosto daquela pessoa ou só aceito ela?* (Grupo Focal 1 com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L))

Dos “processos de conhecimento” (Kalantizis, Cope e Pinheiro, 2020), essa fala traz uma passagem entre as etapas “conceitualizando” e “analisando”, com a tentativa da estudante de nomear as informações que recebe na situação, e logo relacioná-las. Assim, a aluna, de forma crítica, chega à ideia de que respeitar alguém significa apenas aceitá-lo, enquanto para entender uma pessoa é preciso aprender a gostar dela, nesse sentido, ela parece defender o pensamento de que é necessária, além do respeito, a valorização das diferenças.

Nota-se que, na análise, Amanda articula critérios de aproximação e distanciamento interpessoal para avaliar os conceitos, de modo que respeito e aceitação têm a ver com tolerância, limite, sobretudo físico, de dividir um mesmo espaço com o outro. Por sua vez, o entendimento e o gosto são categorias internas do corpo humano, referem-se ao pensamento e aos sentidos – aqui, não se trata de dividir, mas de compartilhar um lugar. Mais uma vez, a referência de base argumentativa desses jovens e adolescentes advém de um produto audiovisual, o filme “Doze é demais”:

- **Mariana:** *é todo mundo muito diferente e daí a Disney fez um filme diferente.* (Grupo Focal 1 com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L, grifos nossos)

A aluna pretende construir uma lógica para suposições em torno de um termo em comum para dizer que a transgressão a que aparentemente o filme visa tem uma relação direta com a mudança das personagens. Então, a estudante compara dois tipos de famílias: critica aquela “tradicional e feliz” mostrada no primeiro filme, e apoia a outra de “diferentes culturas e dificuldades”, representada na nova versão. De fato, o contraponto é importante, mas valeria discutir sobre a possibilidade de essa oposição e essa associação entre “tradicional-feliz” e “diferentes-dificuldades” – feitas de forma superficial – servirem a uma fossilização da ideia de superioridade que o primeiro tipo de família tem sobre o segundo.

Em seguida, a estudante reflete sobre a questão de não se fazer diferença entre os valores de aprender uma língua ou outra:

- **Mariana:** Eu acho importante aprender qualquer língua.
- **Amanda:** Todas as línguas importam. (Grupo Focal 1 com a turma de Desenvolvimento de Sistemas, Apêndice L, grifos nossos)

Tal comentário convence Amanda, que reforça a *reflexão analítica* (Pinheiro *et al.*, 2021) de incluir línguas minoritárias. Os dados, no geral, apontam para adaptações que precisam ser feitas na proposta. Pondera-se que, embora o projeto já passara por uma fase piloto, buscando aprimorar a metodologia, isso se deu com outro grupo de alunos, fato que evidencia a diversidade existente entre os sujeitos (um dos pilares dos letramentos). Apesar de eu defender o trabalho em grupo, os argumentos de quem defende a individualidade são fortes, e devo pensar em respeitar esses momentos para a aprendizagem. Da mesma forma, devo valorizar a aprendizagem informal e advinda dos entornos pessoais desses estudantes, como aparece na crítica de Ricardo, que (de forma até radical) diz não reconhecer a aprendizagem no ambiente escolar. Mais adiante, o aluno relata ter um histórico de desgostos com a instituição:

- **PP:** *Ao longo de sua vida escolar, você se lembra de uma atividade da qual você gostou bastante?*
- **Ricardo:** *Não.*
- **PP:** *Nenhuma que você fala “ah, aquilo eu queria fazer de novo, não sai da minha memória”?*

- **Ricardo:** *Não, tudo o que eu fiz foi um **pesadelo** na minha vida. Foi **horrível** o que eu fiz de trabalho. O que eu fiz foi **bonito**, mas foi **puxado**, foi **difícil**. Passar por isso de novo? Ah, teve um projeto de Ciências. Mas eu acho que eu fui mais pela **amizade**, porque montar o projeto em si foi **chato**. A gente teve que fazer uma maquete, daí a gente envolveu automação no meio, só que foi lá no 9º ano. (Apêndice J, grifos nossos)*

Pesadelo, horrível, puxado, difícil e chato, apesar de bonito. O contrapeso de termos negativos que Ricardo utiliza para descrever as atividades escolares como um todo é um dado relevante para a relativização (mas não o apagamento) dessas *reflexões analíticas* (Pinheiro *et al.*, 2021). Fica claro que as opiniões com relação ao projeto estão focadas na crítica (no sentido freiriano do termo, de participação responsável). Mas chama a atenção que, nesse âmbito, a *subcategoria* mais citada seja de satisfação ou insatisfação com relação ao trabalho em equipe – seja aprovando ou desaprovando a forma como essas relações se deram, ou mesmo sugerindo mudanças.

Os segundo e terceiro dados dessa subcategoria dizem respeito às constatações nas entrevistas semiestruturadas, com Ricardo e com Enrique – ao afirmarem que:

- **Ricardo:** *Como eles disseram, não teve muita colaboração por boa parte da sala. Uns estiveram por nota, outros estiveram por achar engraçado, outros também estiveram por... não tá fazendo nada, só pra tá lá mesmo” (Entrevista semiestruturada com Ricardo, Apêndice K)*
- **Enrique:** *“[...] Ah, você não quer? A consequência vai ser sua”, que seria uma nota abaixo das outras pessoas. A gente vive num sistema que eles próprios já sabem onde vão estar. Então, se eles não fizeram, até atrapalharam de uma certa forma, “vocês nos atrapalharam, a gente vai te atrapalhar”. (Entrevista semiestruturada com Enrique, Apêndice L)*

Apesar de, na apresentação do projeto, eu ter explicado que a avaliação seria parcialmente individualizada (no sentido de que, com os registros produzidos, haveria a possibilidade de observar o grau de participação de cada membro e, assim, ponderar cada nota, os alunos mais engajados, frequentemente, lembravam o professor que seria injusto os menos participativos terem a mesma nota que os mais ativos. É bem provável que essa suposição também se fizesse presente na ideia dos colegas que não se manifestavam, o que justifica seu descomprometimento.

De toda forma, chama atenção que a nota permanece sendo o principal interesse. É possível justificar isso pelo fato de que, tradicionalmente, sempre foi por meio dela que obtiveram o chamado “sucesso escolar”. Por sua vez, Garcia reconhece – tal qual preceitua a ALBP – a *autenticidade* de uma proposta criativa (Perrenoud, 2007) quando o aluno afirma que o projeto:

- **Garcia:** *consegue trazer o estudo do idioma de uma forma que não parece que você está estudando. (Questionários individuais, Apêndice E)*

Assim, quando estavam engajados na produção do esquete, os estudantes demonstravam maior disponibilidade para realizarem tarefas, como relato em meu diário reflexivo:

- **P.P.:** *essa turma [de Desenvolvimento de Sistemas] passou uma imagem de proatividade ao receber bem o dever de lerem o catálogo de esquetes ao longo da semana, combinarem*

entre os membros do grupo com qual vão trabalhar, e assisti-lo para a próxima aula. (Diário Reflexivo, Apêndice F)

Embora alguns fatores externos¹⁴⁸ tenham comprometido a aplicação de características que são regulares na ALBP, algumas delas acabaram aparecendo informalmente, como é o caso da integração da comunidade escolar. Relembro que para colaborarem com a produção do esquete, os estudantes *integraram* (Leffa, Duarte e Alda, 2016) outros professores e servidores da instituição, inclusive, um dos grupos convidou um docente para que contracenasse com eles. Também, principalmente por terem ocupado outros espaços além da sala de aula, os alunos chamaram a atenção de quem os via, o que gerou curiosidade e envolvimento de outros atores da escola, por exemplo, coordenadora, gestor e professores pediram tanto para assistir aos esquetes como para que eu compartilhasse o projeto como uma prática que poderia ser difundida para outras turmas.

Nas produções dos *Making of*, também encontrei dados relevantes para o presente item:

Fotogramas S47, S48, S56 e J47



Fonte: Autoria dos participantes de *Soborno* e de *Jóvenes en la pandemia*

Durante a gravação de “*Soborno*”, Daniel respira e consegue interpretar sua fala, mas provavelmente alguém teria reagido com estranhamento à palavra “*abogado*”, ele responde com incredulidade e, por fim, ri e expressa o que parece ser uma mistura de divertimento com exaustão. Anterior ao Fotograma S56, acompanhamos a gravação de alguns segundos da porta fechada com um silêncio absoluto, que é cortado pelo barulho de três batidas na madeira em sentido de pedir que

¹⁴⁸ Aqui é importante lembrar que eu, primeiro, tive dificuldades para conseguir turmas de língua espanhola, depois, era interpelado pela possibilidade de meu contrato semestral como substituto não ser renovado. Por ter ingressado na escola há pouco tempo e ter que, então, desenvolver logo o projeto, não foi possível (pelo menos, formalmente) envolver outros sujeitos.

abrissem. Embora provavelmente entendessem o significado dessa expressão translíngua, ninguém quis assumir a culpa de interromper a tomada de filmagem.

Como se observa no Fotograma S56, Fred, o aluno que representa “*Martínez*”, finalmente consegue abrir a porta, mas entra gargalhando da situação e explica o porquê da demora e do pedido de ajuda:

- ***Martínez***: *É que a maçaneta saiu.* (Fotograma S56, Apêndice P)

A situação representa também um desses momentos em que os participantes estavam tensos com a ordem de trabalho que tinham para realizar e são relaxados por imprevistos. Reação semelhante à de Daiane na gravação de “*Jóvenes en la pandemia*” (Fotograma J47) – filmada deitada ao lado das cadeiras (exaustão) enquanto algo acontece e todos dão risada.

Reforçando os pontos que elenquei, pode-se cruzar o dado da entrevista com Ricardo, quando ele avalia os pontos positivos do projeto:

- ***Ricardo***: *Positivo foi que pode treinar o trabalho em equipe, pode mostrar também a responsabilidade das pessoas, ver como elas realmente lidam com essa parte da responsabilidade. Essa parte da responsabilidade foi tanto negativa quanto positiva.* (Entrevista semiestruturada com Ricardo, Apêndice K, grifos nossos)

A ambivalência, posta pelo aluno, sobre o conceito de responsabilidade (García, Flores e Spotti, 2017) vai no mesmo sentido do incômodo que aquela integrante teve com seu colega – ainda que seja um valor positivo (por isso, o esforço da estudante em tomar uma atitude), desenvolver responsabilidade exige a retirada da zona de conforto.

Assim como em Ng, Cheung e Jang (2020), a partir do presente trabalho foi possível notar que, por representarem usos cotidianos da língua, os participantes estiveram preocupados com o conhecimento de variações mais populares, e por terem pouco acesso a essas formas, as “lacunas” daquilo que não encontravam eram preenchidas por deduções criativas. Um dos estudantes, por exemplo, associou a fonética de uma variação encontrada no Paraguai à chamada variante caipira do português brasileiro e, por extensão desse repertório translíngua (García Johnson e Seltzer, 2017), caracterizou sua personagem a partir da imagem que ele faz desse último.

Percebe-se, assim, a importância de que, em meio a essas *reflexões sobre autenticidade* (Perrenoud, 2007), surgem questões importantes para minha mediação, no exemplo, alertei o aluno da problemática de se generalizar culturas produzindo estereótipos delas. O adolescente, porém, justificou que isso não seria um problema visto que a proposta de seu grupo era exatamente a de escancarar estereótipos de modo que o espectador pudesse questionar sobre a ideia de esses serem identidades definitivas dos sujeitos.

Os Quadros 10 e 11 sintetizam a análise apresentando o quantitativo das ocorrências em cada uma das subcategorias. Mesmo com a sistematização de apenas 3 divisões por cada categoria, com relação aos questionários individuais¹⁴⁹ (Apêndice E), por exemplo, somente uma dessas subcategorias (*recursos translíngues*) foi citada por 50% dos alunos, o que demonstra o forte teor da diversidade que atinge o grupo. No entanto, isso não quer dizer que os outros 50% não deram importância a essa subcategoria, o que só seria possível de mensurar caso o questionário fosse fechado. De qualquer forma, esses dados evidenciam que, ao reunir os discursos individuais, notei uma diversidade de preferências sobre *recursos* e *estratégias translíngues* e aspectos do esquete audiovisual utilizados pelos alunos no coletivo.

¹⁴⁹ Como referência quantitativa, considero essa ferramenta essencial porque, como marcado em sua própria nomenclatura, ela é a que melhor expressa a individualidade dos participantes, uma vez que eles puderam responder sem a presença de alguém que fosse interferir nas declarações.

Quadro 10 - Tabulação de dados das produções dos estudantes sobre o eixo temático 1

CATEGORIA	INDÍCIO	SUBCATEGORIA	OCORRÊNCIAS
Recursos Translíngues	Expressão	(Recursos) Multimodais	770
	Multimídia		
	Figurino		
	Set		
	Encenação		
	Filmagem		
	Composição	(Recursos) de adequação	248
	Tamanho do grupo		
	Gestão de tarefas		
	Tempo		
	Gênero	(Recursos) de preparação	43
	Roteiro		
Ensaio			
Estratégias Translíngues	Disciplina	(Estratégias) modais	186
	Funcionalidade		
	Atenção		
	Responsabilidade	(Estratégias) de aprimoramento	56
	Estilo		
	Dedicação		
	Liderança		
	Paradigma	(Estratégias) de socialização	92
	Comunicação		
	Cooperação		
Colaboração			
Aspectos do gênero esquete audiovisual	Humor com crítica	(Aspectos) comunicativos	289
	Oralidade		
	Sátira e grotesco		
	Cotidiano	(Aspectos) contextuais	223
	Popularidade e familiaridade		
	Plataforma de <i>streaming</i>		
	Microcena	(Aspectos) Formais	131
	Autoria		
Brevidade			

Fonte: elaboração própria

No quadro 11, a seguir, está tabulada a quantificação dos dados referentes ao eixo temático 2, acerca daquilo que encontrei sobre as categorias **interações** e **reflexões**:

Quadro 11 - Tabulação de dados sobre o eixo temático 2

Interações e reflexões sobre os processos formativos			
CATEGORIA	INDÍCIO	SUBCATEGORIA	OCORRÊNCIAS
Interações	Grupo	(Interações) para sociabilidade	45
	Discussão		
	Conversa		
	Afetividade		
	Conflitos		
	Ajuda	(Interações) de apoio	14
	Unidirecionalidade		
	Professor-estudantes		
	Debate	(Interações) sobre competências	22
	Identificação		
	Conversa na LE		
Cultura			
Reflexões	Complexidade	(Reflexões) analíticas	19
	Cientificismo		
	Exaustão		
	Criticidade	(Reflexões) sobre formação integral	17
	Significância		
	Facilitação		
	Criatividade	(Reflexões) sobre autenticidade	23
	Autonomia		
	Translinguagem		
	Nota	(Reflexões) sobre promoção pessoal	13
Projeto de vida			
Vestibular			
Suposições			

Fonte: elaboração própria

Tendo percorrido a análise das cinco categorias, no capítulo a seguir, retomo às questões de pesquisa observando em que medida elas puderam ser respondidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo do trabalho, retomo o olhar para o objetivo da pesquisa, que fora analisar as estratégias e os recursos translíngues além dos aspectos do gênero esquete audiovisual que alunos da disciplina Língua Espanhola do ensino médio-técnico utilizaram para a produção nesse gênero, bem como descrever e avaliar, à luz dos estudos dos letramentos, seus processos interativos e reflexivos a partir de uma proposta desenvolvida conforme as premissas da Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto. Por fim, desenvolvo algumas considerações sobre as limitações da pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

Como foi explanado, o presente trabalho se inscreve dentre aqueles que buscam a inserção de textos contemporâneos e multimodais no ensino de línguas na educação básica, o que marca sua relevância tanto na área específica da aprendizagem em LE como na formação integral dos estudantes. Como impactos, a investigação aponta que a proposta contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes, como autonomia, responsabilidade e pensamento crítico.

A princípio, estabeleci como objetivo de pesquisa: analisar as estratégias e os recursos translíngues e os aspectos do gênero esquete audiovisual, que alunos da disciplina Língua Espanhola do ensino médio-técnico utilizaram para a produção nesse gênero, bem como descrever e avaliar, à luz dos estudos dos letramentos, seus processos interativos e reflexivos a partir de uma proposta desenvolvida conforme as premissas da Aprendizagem de Língua Baseada em Projeto.

De modo a construir uma base de estudos que sustentasse uma proposta de intervenção para atingir tal objetivo, foram desenvolvidos quatro eixos teóricos. O primeiro deles fora uma revisão histórica e conceitual do ELE no Brasil, percurso esse marcado por uma instabilidade política entre avanços e retrocessos, com documentos que ora indicavam a inserção do idioma no currículo nacional, outrora impunham sua exclusão. A fim de se manifestar contra esses retrocessos, esta investigação apresentou sua concepção sobre esse ensino, trazendo pesquisadores que demonstram como a aprendizagem de uma LE enriquece a construção de perspectivas plurais dos sujeitos sobre a sociedade e o mundo em que estão inseridos. Isso se deve ao fato de que cada língua carrega ressonâncias das culturas e dos valores daqueles que a falam, inclusive, nos matizes do espanhol, que “tanto parecem” com a língua portuguesa.

A esse objetivo de construir perspectivas plurais na formação dos sujeitos, assomam-se os estudos da translinguagem nos letramentos. O Grupo de Nova Londres, desde 1996, e outros pesquisadores que se filiaram à sua proposta têm conformado conceitos e procedimentos para uma

pedagogia que lide com as diversidades social e das formas de comunicação. Kalantizs, Cope e Pinheiro (2020) propõem o trabalho com os “processos de conhecimento” (experienciando; conceitualizando; analisando; e aplicando), pelos quais os alunos estudam e produzem desde o que já é conhecido até aquilo que se está produzindo na contemporaneidade.

No que tange à translinguagem, tais processos reforçam a ideia de que o aprendizado não ocorre por compartimentação rígida das línguas ou dos modos de comunicação, mas pela integração dinâmica dos recursos linguísticos e semióticos disponíveis a cada sujeito. Desse modo, a translinguagem assume um papel central na construção de práticas pedagógicas que valorizem os repertórios dos estudantes, possibilitando que utilizem suas competências linguísticas, culturais e sensoriais em novos contextos. Isso implica reconhecer que as produções multimodais e bilíngues, longe de serem exceções, são representações legítimas e poderosas da vivência e expressão dos estudantes, capazes de refletir e transformar as realidades sociais nas quais estão inseridos.

Na intervenção realizada para esta pesquisa, os “processos de conhecimento” dos letramentos se articularam às etapas da ALBP, uma MAA que se interessa tanto pela aprendizagem da língua estrangeira quanto de conteúdos específicos (no caso, das multimídias e multimodalidades). A ALBP vem se desenvolvendo desde seu fundador, Kilpatrick (1926), passando pela organização de trabalhos próprios para o ensino de LE (Becket e Slater, 2020). Por meio dela os estudantes são motivados a trazerem questões-problema de seu interesse pessoal e coletivo, desenvolvendo investigações e interações em grupos, e elaborando uma resposta em formato de um produto com a capacidade de divulgar para a comunidade, de modo a colaborarem com a resolução dos problemas. Autonomia e responsabilidade formam a base da ALBP, e apesar de eu ter oferecido um espaço amplo para a criatividade dos estudantes, pedi que o produto de cada grupo fosse no gênero audiovisual, esquete, de modo a promover uma articulação com os letramentos.

Tal como se pode observar, não apenas os estudantes estavam diante de novidades, a metodologia da ALBP articulada aos letramentos e à produção de esquetes audiovisuais, tudo era estudado também por mim. Por causa disso e de todos os participantes serem atores centrais do projeto, a metodologia de pesquisa que melhor se adequara ao trabalho foi a pesquisa-ação. Sua aplicação se dá por epíclis, com a realização de cada etapa sendo registrada e analisada pelos participantes para que seja feita uma proposta de melhoria na etapa subsequente. Dados de diversos instrumentos foram coletados e uma parcela¹⁵⁰ deles foi analisada (A): três roteiros de esquetes (3A); três esquetes (2A); três *makings of* (2A); trinta e quatro questionários individuais (34A); cinco grupos

¹⁵⁰ O recorte se deu sobretudo pelo excesso de materiais coletados.

focais (2A); um diário reflexivo (1A); três entrevistas semiestruturadas (2A); quinze registros escritos dos debates (0A); trinta e cinco fichas de relatório escrito (0A).

Após as análises, chego a respostas das questões de pesquisa. Retomo a seguir cada pergunta com seus respectivos resultados:

1) De que forma a ALBP contribui para a produção de esquetes audiovisuais e para a prática de conhecimentos linguísticos e culturais na disciplina Língua Espanhola?

Após as análises, concluo que Aprendizagem de Língua Baseada em Projetos (ALBP) contribui significativamente para a produção de esquetes audiovisuais e para a prática de conhecimentos linguísticos e culturais na disciplina de Língua Espanhola ao propor um ambiente de engajamento coletivo, no qual os estudantes são incentivados a assumir responsabilidades e a trabalhar de forma colaborativa. A metodologia permite que eles explorem diferentes linguagens e gêneros textuais, o que amplia sua participação na comunidade por meio de práticas significativas. Ao produzir esquetes, os alunos carregam seu repertório próprio para transitarem entre o uso formal e criativo da língua-alvo, experimentando vocabulário, estruturas textuais e nuances culturais, enquanto lidam com a organização do conteúdo e as demandas do gênero.

Os dados apresentados demonstram que a ALBP promove tanto a autonomia quanto o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mesmo diante de desafios como o desnivelamento de participação. A partir da entrevista com Enrique (Apêndice K), que destacou a importância de uma turma engajada e de um professor comprometido, observa-se que o sucesso do projeto depende da corresponsabilidade entre os envolvidos. Essa dinâmica reforça habilidades de colaboração e liderança, essenciais não apenas para o aprendizado da língua, mas também para a formação de cidadãos preparados para lidar com os desafios do século XXI. A diversidade nas entregas dos grupos, desde trabalhos mínimos até produções que superaram as expectativas, reflete como a metodologia permite que cada estudante contribua conforme seu modo próprio de usar a língua, estimulando a prática de competências linguísticas, mesmo em atividades que o sujeito julgue ser mais complexas.

Complementarmente, a ALBP auxiliou a responder, de forma significativa, tanto ao que os alunos – individual e coletivamente – vivem no presente (partindo das questões que eles trazem) quanto ao que eles esperam de seu futuro (chegando ao produto de potencial intervenção em sua comunidade), fato que aponta para a relevância das atividades. Portanto, no espaço em que os letramentos resgatam essa metodologia ativa, sobretudo ao trazer as ideias de Dewey – precursor de Kilpatrick –, a proposta dessa investigação encontra um lugar fértil para o dialogismo teórico-metodológico.

Além disso, a produção audiovisual possibilitou que os estudantes vivenciassem a língua em um contexto mais amplo, incorporando aspectos culturais de forma criativa. No caso dos esquetes “*Jóvenes en la pandemia*” e “*Soborno*”, por exemplo, os alunos reproduziram cenários que aludiam a aspectos simbólicos e históricos, ainda que de forma lúdica, como o uso de filtros e referências temporais ou aproveitando do mobiliário centenário que era preservado pelo colégio. Esse trabalho exigiu deles uma leitura crítica da cultura hispânica, enquanto exploravam gêneros multimodais para transmitir suas ideias. O processo, como revelado nos *making-of*, foi marcado por momentos de tensão e descontração, evidenciando o quanto a experiência de criar em grupo estimula não apenas o uso funcional da língua, mas também a interação social e o fortalecimento de vínculos.

Por fim, a própria reflexão sobre o processo de produção, como relatado nos diários reflexivos e entrevistas, aponta que os alunos reconheceram a relevância do projeto para o desenvolvimento de valores como responsabilidade e colaboração. Essa percepção foi reforçada por episódios que destacaram a corresponsabilidade dos participantes, como o esforço de uma estudante em auxiliar seu colega para garantir a qualidade do trabalho coletivo. Assim, a ALBP, por meio da produção de esquetes audiovisuais, não apenas promove a prática de conhecimentos linguísticos e culturais, mas também instiga os estudantes a se posicionarem como protagonistas de sua aprendizagem, conectando o domínio da língua às competências socioemocionais indispensáveis no mundo contemporâneo.

2) Que recursos e estratégias translíngues são utilizados pelos alunos no desenvolvimento do projeto e quais aspectos do gênero esquete audiovisual são preservados em suas produções?

Foram observados resultados em comum a outras pesquisas sobre os estudos das multimídias e multimodalidades, quais sejam: a funcionalidade complementar que outras modalidades de linguagens cumprem sobre a modalidade oral ou escrita da LE, como de facilitação no processo de compreensão. Se de um lado os adolescentes se preocuparam com temas e formas de suas comunidades, como a tentativa de transpor gírias próprias de seus grupos, do outro eles demonstraram – em relação aos recursos e às estratégias translíngues – boa aplicabilidade da adequação aos traços culturais.

A produção do gênero esquete apresentou-se bem mais trabalhosa que, por exemplo, seu roteiro, sendo uma das evidências a dificuldade para se fazer uma correção sobre uma cena que fora gravada. Por causa disso, dois esquetes foram entregues sem uma revisão total das cenas, o que marcou muito mais as formas das oralizações. Não se trata, todavia, de a aquisição da escrita ser mais fácil que da oralidade e, sim, de que a facilidade maior (enquanto procedimento) está na revisão da primeira sobre a segunda. Construções bastante ricas e que, provavelmente, foram impulsionadas pela produção de um gênero artístico, foram os usos de *figuras del lenguaje*, como a *gradación*, a *metonimia* e a *metáfora*.

Além disso, a aplicação de recursos e estratégias translíngues demonstrou um engajamento significativo dos alunos na realização dos esquetes. Apesar das limitações correspondentes ao nível inicial de aprendizagem na LE, os estudantes usaram o espanhol como língua de trabalho principal, mas não hesitaram em incorporar expressões de seu repertório, refletindo suas identidades culturais e experiências pessoais. Essa abordagem permitiu que os alunos explorassem diferentes formas de fluência e se sentissem mais confortáveis em suas produções, resultando em um diálogo mais rico entre as línguas. A flexibilidade na utilização da língua também propiciou um espaço de aprendizagem colaborativa, onde os alunos puderam auxiliar uns aos outros na tradução de termos e na adaptação de expressões idiomáticas.

Também, a variedade de recursos audiovisuais utilizados no projeto não apenas enriqueceu as narrativas, mas também proporcionou uma compreensão mais profunda das formas de leitura do mundo que têm os estudantes. As decisões criativas durante a produção dos esquetes ilustraram a maneira como eles combinaram elementos de sua diversidade para criar um produto final que fosse significativo à realidade de sua comunidade. A experiência não apenas ampliou o conhecimento linguístico, mas também fortaleceu a consciência cultural dos participantes, tornando o trabalho um espaço de expressão significativa.

Os aspectos do gênero esquete audiovisual preservados nas produções dos estudantes incluem, principalmente, a concisão narrativa, o humor crítico e a exploração de situações cotidianas com viés satírico. O humor crítico, marca identitária dos esquetes, também se destaca, como na representação do suborno com notas falsas de brinquedo, que enfatiza a crítica à corrupção com um tom de ironia. Além disso, o uso de recursos técnicos como enquadramento e *plongée*, associados à simplicidade das encenações e à oralidade predominante, reforça o caráter acessível e dinâmico dos esquetes, aproximando a produção do público-alvo.

Outro aspecto significativo preservado é a capacidade de os esquetes terem mesclado humor e crítica social, dialogando com os repertórios culturais dos participantes e dos telespectadores. Além disso, a escolha de *sets* de gravação, como a biblioteca escolar, a sala do diretor, e o auditório da escola, demonstra como os participantes adaptaram os espaços disponíveis para criar uma ambientação verossímil, potencializando o efeito cômico e crítico das cenas. Assim, os estudantes mantiveram características estruturais e estilísticas do gênero, ao mesmo tempo em que exploraram inovações que dialogam com suas vivências e interpretações do mundo.

3) Como se constituem os processos interativos e reflexivos dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto?

De forma geral, este projeto inscreve-se no rol das ALBP, compartilhando as maiores regularidades, como: a busca por questões pertinentes à sua própria comunidade; o apontamento da necessidade de um tempo maior para a realização de um trabalho que julgaram complexo.

Pelo fato de as produções escritas terem sido colaborativas (principalmente no roteiro), praticamente todos tiveram contato com essa modalidade. Mas da produção oral, as equipes de atuação e direção foram as que mais participaram. O saldo, no entanto, não é negativo para este caso específico – lembra-se que o projeto foi uma intervenção durante um dos quatro bimestres do ano letivo e, ainda, a disciplina de língua espanhola é entendida como um instrumental para as formações técnicas, ocupando somente 1 dos 3 anos do EM integrado ao técnico, e apenas 2 horas-aula semanais na grade curricular.

Os estudantes foram orientados a realizar um trabalho colaborativo e, salvo exceções apontadas no capítulo anterior, atenderam a essa característica inerente ao desenvolvimento de um projeto. Ainda assim, observei que, em certa medida, cada tarefa era de maior responsabilidade de uma equipe que de outra. E apesar de essa ser a mesma lógica do mundo de trabalho, pode-se questionar como se dá o desenvolvimento das competências na LE, considerando as múltiplas formas de engajamento com a língua. Para a compreensão tanto escrita quanto oral, eu motivava que os alunos buscassem o que precisavam sempre em materiais socialmente situados de LE, sobretudo nos esquetes do *Backdoor*.

Ao buscarem temáticas de seus universos particulares, a opção por representar, em um dos grupos, interações nas redes sociais da *Web* produziu um desafio ainda maior na função referencial da linguagem, uma vez que a ubiquidade mistura diferentes espaços e interlocutores em um mesmo tempo, e isso gerou problemas na coesão textual. As marcas de identificação dessa geração apareceram tanto nos produtos quanto nos processos – os estudantes se sentiam mais à vontade para escrever e editar textos em seus aparelhos celulares em vez de computadores de bancada. Ainda sobre as TDICs, apesar de sua evolução acelerada, notei a necessidade de se considerar a passagem e complementaridade, por exemplo, dos materiais impressos para e com os digitais, de modo a conferir maior compromisso dos estudantes com relação àqueles, uma vez que eles veem no tradicional o lugar da maior responsabilidade (talvez, por uma remissão aos seus responsáveis familiares).

Por ora, considero que trabalhar com a pesquisa-ação pode ser um desafio para todo professor, pois ela põe em questão suas formas de ensino habituais, sua posição e suas funções em sala de aula. Não há só uma relação entre teoria e prática, mas também, entre “teorizadores” e “praticantes” (Keemis, McTaggart e Nixon, 2014, p. 4). Os teorizadores são, grosso modo, aprendizes, o que “pode ser ameaçador para muitos orientadores, porque envolve desestabilização, risco e coragem, mas

também pode ser libertador e estimulante¹⁵¹” (McNiff, 2002, n.p., tradução nossa). Até esse projeto, eu estava próximo de completar dez anos de prática docente¹⁵², com uma busca contínua para incorporar atividades contemporâneas e adequadas em sala, mas trazia poucas propostas de fato inovadoras.

A pesquisa, ainda que tenha proporcionado resultados significativos, apresentou algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, vale dizer que enquanto uma pesquisa-ação com ênfase qualitativa, a amostra de participantes é específica do local e situação em que foi realizada, o que pode não refletir a diversidade de experiências e contextos encontrados em outras turmas ou instituições. No entanto, ressalto que essa é mais uma característica da própria tipologia de pesquisa que propriamente uma limitação, aliás, instigo que sejam feitas outras investigações em formatos semelhantes, pois, devem chegar a resultados bastante fidedignos.

Uma limitação da pesquisa foi, por exemplo, em relação à metodologia utilizada para a coleta de dados, que não pôde contar com as gravações dos encontros para a análise devido à qualidade do material que consegui. A dinâmica entre os alunos, suas motivações e desafios enfrentados ao longo do projeto pode não ter sido capturada em sua totalidade, o que representa uma lacuna que futuras pesquisas poderão explorar. Embora as ferramentas utilizadas tenham permitido uma compreensão aprofundada das percepções e práticas dos alunos, a ausência de instrumentos, como questionários padronizados, também pode ter dificultado uma análise mais ampla das tendências e padrões emergentes.

Como discuti no subitem 2.1.1, a grande lacuna deixada no ELE no Brasil, com a revogação da obrigatoriedade de sua oferta pela Lei 13.415 em 2017, dificulta a pesquisa na área. Se a disciplina fizesse parte dos currículos da educação básica, cargos efetivos de professores seriam disponibilizados, e professores-pesquisadores como eu teríamos a possibilidade de concorrer a eles. Como relatado no item 3.2, o receio de não ter uma turma para realizar a pesquisa, em um momento razoável para cumprir o prazo estipulado pelo programa de pós-graduação, determinou que a investigação não ocorresse em melhores condições.

Considero, embora não seja possível mensurar objetivamente, que o projeto piloto desenvolvido com uma turma que eu já acompanhava há mais de um ano chegou a resultados mais positivos que esses apresentados na pesquisa, isso porque, lembro, tive que realizá-lo logo no primeiro bimestre letivo com turmas que não haviam tido contato ainda nem com a LE nem comigo. Essas

¹⁵¹ “*can be threatening for many managers, because it involves destabilisation, risk and personal courage, but it can also be liberating and exciting*”.

¹⁵² Incluí nessa contagem quatro anos ainda do período de minha licenciatura, quando ministrava aulas em diversas atividades: no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); nos projetos de extensão Espanhol na UFSCar, e Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros; também com substituições em colégios da região de São Carlos-SP.

limitações, embora desafiadoras, abrem caminhos para novas investigações e refinamentos na abordagem da ALBP e sua relação com a produção multimodal no ensino de línguas.

Por fim, trago algumas questões pertinentes que surgiram durante a pesquisa, embora não tenham sido relacionadas ao enfoque abordado. Poderão, portanto, ser objeto para estudos posteriores. A primeira diz respeito à minha metodologia enquanto professor, no uso da LM no momento de acolhimento na LE, a partir do indício (sobretudo na entrevista com Ricardo – Apêndice K) de que o uso exclusivo da LE pode ser também um uso excludente, quando um aluno demonstra um abalo emocional por estar em um ambiente “estrangeiro/estranho”.

Em outro possível desdobramento, seria razoável explorar apontamentos indicando que os estudantes, mesmo em um nível iniciante de espanhol, exploraram estruturas linguísticas e recursos que iam além dos objetivos propostos inicialmente. Em alguns casos, as adequações ocorreram pelo uso de ferramentas digitais, como corretores automáticos, que ajudaram a respeitar as normas da língua. Em outros, surgiram escolhas linguísticas marcadas por criatividade e contextualização cultural, como a adaptação satírica do bordão de Jair Bolsonaro no esquete "*Jóvenes en la pandemia*".

Outro destaque do projeto foi a forma como os alunos incorporaram variáveis linguísticas e traços semânticos que dialogavam com seus contextos de uso e com as situações comunicativas criadas. O uso de *pronombres personales*, a adequação ao registro informal, e a presença de construções como o *pretérito perfecto compuesto*, refletiram escolhas conectadas aos efeitos de sentido que os estudantes buscavam provocar, como a proximidade temporal em determinadas falas. Mesmo diante de construções que se distanciaram da norma padrão da LE — como o uso instável de *regencias verbales* ou variações no modo *imperativo* — o que se evidenciou foi uma atuação comunicativa intencional, construída com base em recursos híbridos, acessíveis e culturalmente significativos. Esses traços não são falhas isoladas, mas indícios da mediação entre repertórios linguísticos diversos e das escolhas criativas frente aos desafios da produção multimodal.

Além disso, percebi que os estudantes demonstraram autonomia ao articular os conteúdos explorados em aula com ferramentas externas, como tradutores e corretores digitais, de modo estratégico e contextualizado. Essas ferramentas foram usadas não apenas para "corrigir" a forma, mas também como suporte para ampliar possibilidades expressivas. Em alguns casos, os alunos extrapolaram as expectativas iniciais, apropriando-se da língua-alvo para criar efeitos de humor, crítica e aproximação cultural — como no uso satírico de expressões do discurso político no esquete "*Jóvenes en la pandemia*". O emprego de elementos como o artigo neutro “*lo*”, sujeito implícito, ou expressões idiomáticas próprias da LE revela o processo ativo de construção de sentido, em que a aprendizagem da língua não se restringe à sua estrutura normativa, mas emerge da experiência vivida e performada pelos sujeitos em seus contextos sociais e afetivos.

Como síntese, posso afirmar que a perspectiva translíngua adotada no projeto proporcionou um espaço de aprendizagem no qual os estudantes puderam experimentar a língua-alvo como uma prática viva, relacional e situada. As produções audiovisuais não apenas viabilizaram o uso da LE como meio expressivo, mas também revelaram como os alunos constroem significados a partir de seus repertórios múltiplos, negociando formas e sentidos com base em suas vivências, identidades e intenções comunicativas. Nesse contexto, a norma deixa de ser o único parâmetro de avaliação, cedendo espaço à valorização das estratégias criativas e à agência linguística dos estudantes em práticas de linguagem genuinamente significativas.

REFERÊNCIAS

- ABRALIN. *Eni Orlandi*. YouTube, 18 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MjCsJxfiXtg&t=6153s>>. Acesso em: 16 fev. de 2024.
- AGRELA, L. Os 50 sites mais acessados do Brasil e do mundo. *Exame*. São Paulo: Abril. Jun. de 2017. Disponível em: <<https://exame.com/tecnologia/os-50-sites-mais-acessados-do-brasil-e-do-mundo/>>. Acesso em: 4 out. 2022.
- ALDA, L. S. *Metodologias (cri)ativas na escola: a multiplicidade da aprendizagem de língua inglesa baseada em projetos*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- ALMEIDA, J. G. *O uso de jogos digitais e físicos para promover a educação para a cidadania na aula de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2022.
- ARANDA, M. C. T. *Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2011.
- BAKTHIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Martins fontes, 2000 [1979].
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTELMÉBS, R. C. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. *Metodologias de Estudos e Pesquisa em Educação III*. 2013. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1453/1/Texto_analise.pdf>. Acesso em: 23 mar. de 2023.
- BECKET, G. H.; SLATER, T. *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- BECKET, G. H.; SLATER, T.; MOHAN, B. A. *Philosophical Foundation, Theoretical Approaches, and Gaps in the Literature*. In: BECKET, G. H.; SLATER, T. *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Semiotic work in the science classroom. *Cultural studies of Science education*, v. 15, n. 1, p. 71-74, 2020.
- BORGES, L. M. Métodos qualitativos e quantitativos: conceitos aproximações e divergências. In.: TAQUETTE, S. R. e BORGES, S. *Pesquisa qualitativa para todos*. Petrópolis: Vozes, 2020. n.p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editoria, 2008.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. 1942. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/19371946/19371946/19371946.htm#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Gin%C3%A1sio%20ser%C3%A1%20o,dois%20cursos%20de%20segundo%20c%C3%ADclo.>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm>. Acesso em: 30 jan. 2025.

- _____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- _____. Ministério da Educação. Conhecimentos de Espanhol. In.: _____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume-_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2009.
- BRUNO, F. C. (Coord.) *De un género a otro: la didáctica de la transformación*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2014. 184 p.
- BURNS, A. Action research: an evolving paradigm? *Language Teaching*, p. 57-74, n. 38 v. 2, 2005.
- _____. Action research in second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, p. 289-297, 2009.
- CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. Routledge, 2013.
- CARPENTER, J.; MATSUGU, S. Translanguaging in Project-Based Language Learning. In.: BECKET, G. H.; SLATER, T. (ed.) *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- CASSIN, B. *Más de una lengua*. Tradução de Vera Waksman. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- CAZDEN, C., COPE, B., FAIRCLOUGH, N. GEE, J., KALANTZIS, M., KRESS, G., LUKE, A., LUKE, C., MICHAELS, S., NAKATA, M. *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CHARNEY, L. Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In.: CHARNEY, L.; SCHARTZ, V. R. (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. Tradução de Regina Thompson. 2 ed. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.
- CONDLIFFE, B. QUINT, J., VISHER, M. G., BANGSER, M. R., DROHOJOWSKA, S., SACO, L., NELSON, E. *Project-Based Learning: a literature review*. New York: MDRC, 2017.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n. 98-99, Jun. 2010, pp. 53-91.
- CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argos. p. 57-82. 2003.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de ROCHA, L. de O., 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DECROLY, O. *La funció de globalització i altres escrits*. Barcelona: Eumo, 1987.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional. 1979 [1916].
- DOOLY, M.; MASATS, D. “What Do You Zind About the Project?”: examples of technology-enhanced Project-based language learning. In.: BECKET, G. H.; SLATER, T. (ed.) *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- DRESSLER, R.; RAEDLER, B.; DIMITROV, K.; DRESSLER, A.; KRAUSE, G; Project-Based Learning in the Advanced German Class. In.: BECKET, G. H.; SLATER, T. (ed.) *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras. In: LUCAS, P. de O.;

- RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.) *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 245-277.
- ERES FERNÁNDEZ, G. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In.: MIRANDA, C. (Org.) *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.
- FRANCO, G. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1386-1399, 2019.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.
- GARCÍA, O. *Foreword*. In MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Orgs.), *Disinventing and reconstituting languages*. London: Multilingual Matters. p. xi-xv, 2007.
- GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. (Ed.). *The Oxford handbook of language and society*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S., I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.
- GHIRALDELO, C. M. *As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Argos. p. 57-82. 2003.
- GLEASON, J. LINK, S. Using the Knowledge Framework and Genre Pedagogy for Technology-Enhanced Form-Function Project-Based Language Learning. In.: BECKET, G. H.; SLATER, T. (ed.) *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- GOMES, V. P. *Gêneros Textuais e Letramentos: uma análise do livro didático de espanhol Cercanía Joven*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Internet foi acessada em 72,5 milhões de domicílios do país em 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: < [https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23450/10010](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023#:~:text=A%20Internet%20era%20utilizada%20em,%25%20para%2081%2C0%25.>. Acesso em: 4 out. 2024.</p>
<p>KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. <i>Letramentos</i>. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.</p>
<p>KAPLÚN, M. <i>Una pedagogía de la comunicación</i>. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.</p>
<p>KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R. <i>The Action Research Planner: doing critical participatory action research</i>. Singapore: Springer, 2014.</p>
<p>KILPATRICK, W. H. (1926) <i>Educação para uma sociedade em transformação</i>. Tradução de Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis: Vozes, 2011.</p>
<p>KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. <i>World Englishes</i>, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.</p>
<p>LASAKOSWITSCK, R. Origens, conceitos e propósitos das metodologias ativas de aprendizagem. <i>EccoS – Revista Científica</i>, São Paulo, n. 63, p. 1-21, e23450, out./dez. 2022. Disponível em: < . Acesso em: 17 jun. 2024.
- LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. *A sala de aula invertida: o que é e como se faz*. In: JORDÃO, C. M. *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

- LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LIER, L. V. The ecology of language learning: practice to theory, theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. v. 3, p. 2-6, 2010.
- LIMA-LOPES, R. E. de. Apontamentos sobre mídias digitais: qual o caminho para o gênero 2.0? In: LIMA-LOPES, R. E. de e BUZATO, M. E. K. *Gênero reloading*. Campinas: Pontes, 2018.
- LIMA-LOPES, R. E. de. *Arte e tecnologia*. São Paulo: SENAC, 2019.
- LIMA-LOPES, R. E. de. Explorando o significado tipográfico em gêneros escritos: potencialidades e regularidade In: LIMA-LOPES, R. E. de et al. (Orgs.) *Perspectivas em Línguas para fins específicos: festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.
- MARQUES, A. *A TV no imaginário brasileiro*. In: SILVIA, V. (Org.). *Do áudio ao visual: produção técnica e panorama contemporâneo do rádio e da Tv no Brasil*. Curitiba: InterSaberes, 2020. p.87-114.
- MARTIN, B. J. *Plagues Infecting a Medical School: a case dor authentic video gamer to promote motivation, engagement, and acquisition*. In: BECKETT, G. H.; SLATER, T. (ed.) *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- MARTINS, I.; OGBORN, J.; KRESS, G. Explicando uma explicação. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 1, n. 1, p. 25-38, 1999.
- MCNIFF, J. *Action research for professional development: concise advice for new action researchers*. 2002. Acesso em: 31 jan. 2023. Disponível em: <<https://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>>.
- MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012.
- MNEMOCINE. *Linguagem Audiovisual - um pequeno glossário de termos para produção audiovisual*. Santa Maria: Mnemocine, 2009. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/141-glossarioaudiovisual>>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- NG, C. H.; CHEUNG, W. Z.; JANG, H. Researching Project-Based Learning: a review and a look ahead at form and function in writing. In: BECKETT, G. H.; SLATER, T. (ed.) *Global Perspectives on Project-Based Language Learning, Teaching and Assessment*. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- O'DONNELL, G. Situações: microcenários da privatização do público em São Paulo. *São Paulo: Novos Estudos*, v. 22, out. 1988.
- ORLANDI, E. *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2006.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. *Modelo fractal de aquisição de línguas*. In: BRUNO, F. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Claraluz, 2005, p. 23-36.
- _____. Prefácio. In: LIMA-LOPES, R. E. de e BUZATO, M. E. K. *Gênero reloading*. Campinas: Pontes, 2018.
- PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PINHEIRO, P. *Práticas colaborativas de escrita via internet [livro eletrônico]: repensando a produção textual na escola*. Londrina: EDUEL, 2016.
- PINHEIRO, P.; ROCHA, C. H.; COPE, B.; KALANTZIS, M.; TZIRIDES, A. O. Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: translinguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 331-352, 2021.
- POZA, L. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, v. 6, n. 2, p. 101-128, 2017.

- RIBEIRO, A. E. Introdução. In.: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. (Orgs.) Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 39, n. 2, p. 01-32, 2023.
- RODRIGUES, F. dos S. C.; SOUZA JÚNIOR, J. R. de; CELADA, M. T. *Políticas plurilíngues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções*. ABEHACHE, v. 22, p. 6-14-14, 2022.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROZENFELD, C. C. F.; MARQUES-SCHAFFER, G. *A sala de aula invertida no ensino de alemão como língua estrangeira: análise de uma proposta*. In: SAVEDRA, M. M. G.; BOLACIO FILHO, E. S.; FERREIRA, M. A. V. (Orgs.). *Travessias, encontros diálogos no estudo linguísticos no Brasil*. 1ed.: 2021, v. 1, p. 53-71.
- SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SBARAI, T. R. *Turismo SP: competências e recursos tecnológicos no desenvolvimento de um projeto de língua espanhola no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2020.
- SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. São Paulo: Educ., 1997. vol. 13 n° 1, p. 63-81.
- SILVA JÚNIOR, A. F. da. Consideraciones sobre el escenario de la enseñanza del español en Brasil según la visión del profesor Antonio Ferreira da Silva Júnior. *Fórum Linguístico*. Florianópolis. vol. 19, n. 2. p.8035-8045, jun. 2022.
- SOARES, C. *Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2021.
- SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/-RPDE/article/view/31559/22049>>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. Uberlândia: *Olhares e trilhas*, v. 19, n. 2, p. 115-143, dez. 2017.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.
- VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Curitiba: *Educar em revista*, n. 4, p. 79-97, abr. 2014.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. *Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa*. In: Telles, J. A. (ed.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- VITA, C. P. *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Traduzido pelo Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédicas, USP. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. *Ilha do Desterro*, v. 75, p. 47-64, 2022.



















XARATA, C., ZAVAGLIA, C. SILVA, R. M. da. (Orgs.). *Dicionário multilíngue de regência verbal: verbos preposicionados*. Barueri: Disal, 2013.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 3 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.





ZOLIN-VESZ, F. Translinguagem. In.: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.) *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Catálogo de esquete do grupo *Backdoor* organizados por temáticas

 <p>“educado” por la abuela; sobreprotección;</p>	 <p>celos; relación posesiva;</p>	 <p>artes mal-entendidas, tomadas como inútiles;</p>
 <p><i>status</i> a través de la embriaguez;</p>	 <p>canciones que vician</p>	 <p>defender el honor, evitar discusiones;</p>
 <p>bebés sobrevalorados;</p>	 <p>“descubrimiento” X invasión de América</p>	 <p>fijación por la belleza;</p>
 <p>robos formalizados;</p>	 <p>conocimiento de la “alta cultura” como valorización;</p>	 <p>tensiones cotidianas;</p>
 <p>periodismo sesgado;</p>	 <p>adicción a promociones, programas de compras;</p>	 <p>la barba como marca de segregación entre los hombres;</p>
 <p>casados relajados</p>	 <p>inseguridad en las relaciones;</p>	 <p>relaciones laborales</p>

 <p>machismo;</p>	 <p>juzgo por “viralización”;</p>	 <p>falta de seriedad en la justicia; supersticiones;</p>
 <p>no olvidar al ex;</p>	 <p>intentos de piropos con respeto;</p>	 <p>respeto a la infancia; derecho a la educación, desarrollo de valores;</p>
 <p>sin límites para <i>youtubers</i>; supervaloración de la belleza;</p>	 <p>inmadurez masculina;</p>	
 <p>falsa valoración de la mujer; machismo en instituciones;</p>	 <p>servicio al cliente;</p>	 <p>racismo estructural; racismo policíaco;</p>
 <p>expresiones populares, cultura mexicana;</p>	 <p>neologismos, extranjería, vicios de lenguaje;</p>	 <p>responsabilidades en el área de la salud;</p>
 <p>bebés y nuevas tecnologías;</p>	 <p>corrupción política;</p>	 <p>opiniones y dichos irrespetuosos;</p>

 <p>2:14</p> <p>relajamiento/descuido de hombres casados;</p>	 <p>3:54</p> <p>“relacionarse/fidelidad” con/de un vendedor de comida;</p>	 <p>2:26</p> <p>ética profesional; psicoterapia;</p>
 <p>3:21</p> <p>corrupción policíaca;</p>	 <p>3:06</p> <p>publicidad para el reconocimiento de un buen hecho;</p>	 <p>3:13</p> <p>“relacionarse/fidelidad” con/de un vendedor de comida;</p>
 <p>3:04</p> <p>corrupción en negocios laborales;</p>	 <p>2:06</p> <p>masculinidad fragil;</p>	 <p>3:07</p> <p>convenciones sociales;</p>
 <p>2:22</p> <p>persuasión de vendedores;</p>	 <p>3:57</p> <p>identidad de las personas sin hogar;</p>	 <p>3:05</p> <p>Necesidad de publicar todo lo que hace;</p>
	 <p>3:27</p> <p>valores en una relación;</p>	

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o(a) Responsável pela Unidade Educacional

1. Os(as) alunos(as) de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio estão sendo convidados para participar da pesquisa “Estratégias para o ensino multimodal e multimidiático de espanhol: foco na Aprendizagem Baseada em Projetos”. A seleção deu-se pelo fato de eles estudarem em uma instituição pública estadual de ensino médio.
2. Formar os sujeitos para atuarem diante das esferas sociais que, cada vez mais, estão atravessadas pelas novas tecnologias, podendo compreender, produzir e interagir, é o que objetivam os multiletramentos, por meio de recursos translíngues e multimidiáticos que são trabalhados em ambiente escolar. E tendo em vista que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se mostra como metodologia que desafia alunos e professores a lidarem com uma sociedade em transformação, essa pesquisa apresenta como seu objetivo geral analisar o potencial da Aprendizagem Baseada em Projeto (ABP) na prática de alunos de espanhol língua estrangeira (ELE), considerando as estratégias e os recursos utilizados, bem como refletir sobre a aplicabilidade dessa metodologia em contexto de ensino regular de espanhol. A pesquisa ocorrerá na instituição em que os(as) alunos(as) estudam, por meio de gravações das aulas, entrevista semiestruturada e questionário autoavaliativo.
3. Antes de os trabalhos começarem, o pesquisador esclarecerá aos participantes sobre as etapas da investigação, e também, da disposição para quaisquer dúvidas que surjam *a posteriori*. Sua participação é voluntária, sem custo algum para a instituição e também sem nenhuma compensação financeira. Destaco o risco de constrangimento no decorrer da pesquisa, como o desconforto ao serem observadas as práticas dos(as) alunos(as). Caso tenha qualquer sentimento como os descritos, ou qualquer outro e queira deixar de fazer parte da pesquisa, a desistência do(a) aluno(a) poderá ocorrer em qualquer tempo sem nenhum dano quanto à sua decisão. Além disso, o pesquisador não deixará exposto nenhum participante, visando a que os(as) alunos(as) se sintam no conforto de uma aula comum de seu curso regular. Se for sugerida qualquer intervenção para melhorar o processo de coleta, o pesquisador se coloca à disposição para esse diálogo.
4. Caso aceite que a instituição participe, queremos que saiba que a sua identidade será preservada conforme os padrões de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.
5. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Vitor Pereira Gomes – Pesquisador responsável
vitor.gomes@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação dos(as) alunos(as) na pesquisa e concordo com suas participações.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, 12 de fevereiro de 2022

Assinatura da(o) responsável pela(o) estudante

APÊNDICE C – Roteiros dos Grupos Focais

Observação: Durante todos os encontros, o professor-pesquisador lembrava os participantes de que sua participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento. Após dois encontros, uma das quatro turmas pediu para não participar mais. Por essa razão, há uma divisão em Grupo focal 1 e Grupo focal 2, porque decidimos com o primeiro buscar quais os motivos de terem desistido.

GRUPO FOCAL 1 - Roteiro

Antes de começarmos, quero deixar bem claro que essa atividade não tem nenhuma relação com avaliação, no sentido de classificá-los ou influenciar nas notas, nem sequer irá influenciar a relação de vocês com o professor. Nesse sentido, considerem-me como apenas pesquisador durante essa conversa.

1. Estudar espanhol pode ser importante para alguma coisa?
2. Vamos elencar palavras que, para vocês, podem estar ligadas à escola. (LEVAR UMA A2)
3. Dessas palavras, quem se sentir à vontade, faz um pontinho próximo àquelas com que você mais se identifica. (PODEM IR PRA UM CANTO MARCAR, AFINAL, NÃO QUERO QUE A MINHA PRESENÇA INFLUENCIE NESSA ESCOLHA)
4. A globalização tem alterado as formas de vida das pessoas. Dentre as mudanças, no convívio social, é cada vez maior a heterogeneidade de identidades (se é que a gente pode dizer que existem identidades). Com essas identidades mais heterogêneas, a compreensão e o respeito tendem a diminuir. O que deveria ser feito para tratar esse problema do respeito à diversidade?
5. A escola pode lidar com isso? Como?
6. Nas aulas de língua estrangeira, de que forma isso poderia aparecer?
7. Outra mudança, mais diretamente relacionada ao advento da internet, é a ampliação no uso de diferentes linguagens. Vocês consideram mais importante trabalhar a língua espanhola separadamente ou junto de outras linguagens? Por quê?
8. Que fatores motivaram a turma a desistir do projeto de criação do esquete?
9. Se o projeto tivesse mudanças, ele poderia ter acontecido? Que mudanças seriam essas?

GRUPO FOCAL 2 - Roteiro

Idem até a questão 7 (...)

8. Que desafios vocês encontraram no projeto de desenvolvimento do esquete?
9. Lembram-se do que fizeram para superar esses desafios?
10. Com relação a outras atividades, vocês se sentiram menos ou mais responsáveis pelo trabalho?
11. Que pontos negativos e que positivos isso gerou?
12. A Aprendizagem Baseada em Projetos, teoria que sustenta a metodologia que usamos, como vocês devem ter notado, objetiva (como formação nessa sociedade em constantes transformações) que os alunos assumam papéis de maior agentividade, tomando decisões e indo atrás daquilo de que precisam

para realizarem o produto. Nesse sentido, o professor se torna um facilitador do processo: apresenta possíveis caminhos, indica referências de pesquisa etc.

- a) Sobre isso, que estratégias vocês tiveram para executar o projeto?
- b) Utilizaram recursos?
- c) Quais estratégias e quais recursos que o professor trouxe que ajudaram, e quais não ajudaram?

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada

Quadro 12 – Perguntas para guiar a entrevista semiestruturada

Eixo	Pergunta
ALBP	1. Em sua experiência escolar, você já havia participado de algum projeto? Qual e como foi?
	2. Alguma diferença do nosso projeto com os outros de que já participou?
	3. Em que momentos você e seus colegas de equipe tiveram que decidir o que seria feito?
	4. Você votou em qual tema para produzir o esquete? Seu tema foi escolhido?
	5. Por que você escolheu esse tema?
	6. Alguma utilidade do que você aprendeu pra sua vida dentro ou fora da escola?
	7. De qual equipe você era e como você explica suas funções?
	8. Já conhecia essas funções?
	9. Se não, o que fez para conhecer?
Letramentos	10. Sua equipe propôs alguma adaptação ou mudança em relação ao que pesquisaram?
	11. O que da língua espanhola você aprendeu durante o projeto?
	12. Além da língua, de que outros recursos vocês se utilizaram para compreender ou produzir sentidos nos esquetes?
	13. Que vantagens e desvantagens você notou em ter trabalhado em equipe?
	14. Passou por alguma dificuldade de relacionamento dentro ou entre as equipes?
	15. Depois do projeto, sua relação com os colegas sofreu alguma mudança?
	16. Que valores tem pra você o esquete que foi produzido?
	17. Alguns desses valores podem ser passados pra quem assistir ao esquete?
	18. A produção desse esquete pode ajudá-lo com que outros tipos de interações?

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE E – Questionário individual

1. Na sua opinião, o que não pode faltar em uma boa aula? (lembre-se de alguma aula da qual gostou pra ajudar, ou imagine o que poderia haver)
 2. Em aula de língua estrangeira (seja espanhol, inglês ou qualquer outra), que atividades você considera que te ajudam mais a aprender?
 3. Que coisas que o professor fez e que outras, na sua opinião, ele poderia ter feito para o projeto ser melhor?
 4. E com relação aos alunos, o que fizeram e o que poderiam ter feito de diferente?
 5. Quais foram os pontos negativos do projeto?
 6. Quais os positivos?
 7. Você se sente mais à vontade em uma atividade individual ou em grupo? Por quê?
 8. Ao longo de sua vida escolar, você se lembra de alguma atividade da qual gostou bastante? Conte um pouco como foi.
 9. Você prefere que uma atividade dure: uma aula, um mês ou um bimestre? Por quê?
 10. Você considera mais importante desenvolver a competência de produzir um texto escrito ou um texto que use outras linguagens juntas da verbal? Por quê?
-

APÊNDICE F – Diário reflexivo

23 de fevereiro de 2022

3º Auto.

Notei que a construção do *vocabulário* levou mais tempo que o esperado, e por ser uma atividade secundária em relação ao objetivo da aula (e do projeto como um todo), nas próximas vezes, disponibilizarei aqueles termos que provavelmente vão gerar dúvidas e suas explicações na plataforma *Teams*. Abrimos durante a aula, conversamos sobre eles e adicionamos outros termos que os alunos sugeriram.

As turmas são muito numerosas: são mais de 40 alunos em cada. Somado a este fator, a disciplina espanhol, além de ser obrigatória, conta, apenas com duas aulas semanais e participa somente do último ano letivo no currículo. Tudo isso corrobora em desafios pedagógicos, como construir afinidades, tanto entre a matéria e os alunos, como entre esses e o professor. Muitas vezes, a língua materna servirá como ferramenta para lidar com tais problemas.

24 de fevereiro de 2022

3º Adm.

Usar a língua materna fortaleceu, inclusive, o uso da língua estrangeira. Isso porque, a explicação com o português sensibilizou melhor os alunos da importância de desenvolver a compreensão auditiva na língua estrangeira. A turma apresentou sinais, senão de autonomia, no mínimo, de proatividade: alunos que faltaram e, portanto, que estavam sem grupos, logo se manifestaram para poderem participar. Outros terminaram a atividade prevista com 5 minutos de antecedência, e aproveitaram para fazer a “tarefa de casa”, assistir ao vídeo escolhido do catálogo.

Em grupos os alunos produzem ainda mais ruídos, que atrapalham momentos de explicação. No entanto, acredito que para os momentos de participação, isso se converte em um aspecto positivo.

25 de fevereiro de 2022

3º DS

Como havia ainda uma atividade para terminarmos antes de dar início ao projeto, ficamos um pouco atrasados com relação às outras turmas, talvez por isso, essa turma passou uma imagem de proatividade ao receber bem o dever de lerem o catálogo de esquetes ao longo da semana, combinarem entre os membros do grupo com qual vão trabalhar, e assisti-lo para a próxima aula.

A compreensão do projeto como uma construção de médio prazo, bem como, o entendimento de que há uma formação por trás da produção do esquete tem sido pontos importantes para que os alunos tenham uma ação mais efetiva. Também, os porquês de cada atividade dentro do projeto (e da formação pessoal), principalmente aquelas relacionadas ao uso da língua, repercutem em expressões mais motivadas dos alunos.

03 de março de 2022

3º Adm.

Hoje foi necessário usar ainda mais a língua portuguesa, além de ter uma postura um tanto disciplinadora: quando entrei na sala, cerca de cinco alunos estavam fora (sem que eu soubesse), e só uns 10 minutos depois chegaram, chupando um geladinho (faz muito calor essa semana). Tanto pelo comprometimento com os estudos, como pelo protocolo de saúde pública da Covid-19, alertei-os para que saíssem da sala, caso quisessem consumir o doce, mas que neste caso, teriam suas ausências registradas e prejuízo na nota de participação; do contrário, teriam que se desfazer da comida e respeitar o uso de máscara. Não gosto dessa postura autoritária, mas acredito que esse não é um problema a ser negociado.

Na realização do projeto, 3 dos 6 grupos demonstraram engajamento, tinham assistido ao vídeo durante a semana, e logo que apresentei a proposta do debate, já começaram a discutir a pergunta que criariam. Os outros 3 precisaram de mais explicações, e cobrança para que usassem o idioma-alvo, pelo menos, no registro que entregarão.

A discussão do aspecto linguístico deixada para o meio da aula não funcionou como esperado, isso porque em grupos os alunos ficam mais dispersos (ou ainda, focados no que estão fazendo com o grupo). Apesar de termos dois aspectos linguísticos já “acumulados”, parece mais produtiva a discussão no início da aula. Importante demonstrar que o aspecto será usado nas respostas e réplicas.

04 de março de 2022

3º DS

Fechar um ciclo ao final de cada aula parece algo de suma importância, mesmo que alguma tarefa seja transferida como dever. As duas primeiras semanas de aula foram marcadas por atividades de integração e, na terceira semana, iniciamos o projeto. No entanto, ainda havia algumas atividades tomando parte da aula, foi o que aconteceu com essa turma; por isso, o ciclo de uma etapa sofreu um corte entre uma aula e outra. Pedi para que eles levassem como tarefa a escolha do vídeo, bem como,

que chegassem já conhecendo sua história. Talvez, pelo feriado prolongado, foram poucos os que o fizeram. Assim, tivemos que ir ao laboratório de informática. Os alunos foram muito proativos no laboratório (lembro que são formandos de desenvolvimento de sistemas), resolvendo um problema de conexão logo no início, e explicando-me sobre o compartilhamento de tela por um programa do laboratório.

Novamente, no momento da discussão sobre um tópico linguístico (formas de argumentação), os alunos estavam em grupos, e isso prejudicou na concentração. Também, acredito que três pontos podem melhorar essa atividade:

1º Ao invés de muitos recortes, utilizarmos poucos e mais extensos, e conseqüentemente, melhor contextualizados;

2º Concentrarmos nas expressões de opinião (ainda que operadores argumentativos e epítetos sejam muito ricos para o debate), porque os alunos expressavam em seus semblantes uma dificuldade de assimilar muitos conteúdos;

3º Podemos utilizar um vídeo de júri, mais apropriado para o objetivo da aula, em vez de algum vídeo que eles escolheram.

09 de março de 2022

3º Auto.

Alguns desafios de se trabalhar com projeto em aulas de espanhol na educação básica: como são poucas as aulas no currículo, corre-se o risco de os alunos ficarem 14 dias sem contato com a disciplina (essa turma tem apenas 2 aulas de espanhol às quartas-feiras, e na última semana, foi feriado). Mesmo com a tarefa que deixei, alguns alunos não realizaram e chegaram com a necessidade de lembrar quase tudo o que já tinham visto. Ainda, 2 alunos que faltaram estavam sem saber sobre o projeto, sendo que já estamos terminando a segunda etapa.

Também senti muito a dificuldade (parece que com essa turma em específico) por considerar alguns conhecimentos prévios. No início da aula, expliquei que a atividade do dia seria o *debate*, partindo de uma pergunta que criasse uma discussão, uma polêmica. Mas não entrei muito em detalhes por imaginar que os alunos já conhecessem o gênero debate. No entanto, foi preciso revisar, quando passando pelos grupos e verifiquei a falta desse conteúdo: algumas perguntas tinham mais um caráter de *quiz*. Nesses grupos em que apareceram as dificuldades de compreensão, nota-se também uma falta de comprometimento com os demais membros e com a própria atividade. Enquanto

discuto com alunos interessados sobre a atividade, outros alunos fazem atividades paralelas ao estudo: jogos, conversas etc.

10 de março de 2022

3° Adm.

Após reunião do grupo de estudos, passei a focar muito mais nos dados para a pesquisa e a visão foi mais positiva que nos últimos encontros (talvez, eu estivesse esquecendo um pouco os objetivos). Durante a aula, notei que muitos alunos estavam com os celulares em mãos, mas na grande maioria das vezes, utilizando aplicativos para troca de mensagens instantâneas para irem produzindo a escrita, além do uso de tradutores (uma vez que é o primeiro ano que eles têm espanhol).

Alguns alunos pediram que eu colocasse na lousa os *pronombres interrogativos*, de modo que tivessem onde consultar para produzirem a *pregunta*, outros demonstraram usar o suporte das *expresiones de opinión* na *contestación* e *réplica* (que estavam projetados na lousa), e ainda, alunos pediram indicações de tradutores, que também deixei escritas no quadro.

Observo uma quase “entrega” total das ações do professor para os alunos nesta segunda semana. Isso choca a mim próprio de certa forma, e traz desafios: porque em minha memória, trago algumas experiências de aulas com caráter mais expositivo (por mais que eu sempre valorizei muito o *feedback*, fazendo perguntas, solicitando exemplos ou vivências, as propostas eram quase todas já previsíveis, em diálogos mais para confirmar a assimilação de conteúdos que para debatê-los).

Estudando as MAA (estritamente na teoria), minha percepção sobre os discursos que lia era bem mais de uma defesa político-ideológica contra o “apagamento do profissional docente”, justificada pela “transformação de seu papel” - daquele que antes *ensinava* para o agora *tutor*, *mediador*. Mas, talvez, esses termos nunca me convenceram sobre o aumento das funções e responsabilidades do professor.

Acredito que valha uma metonímia para esclarecer a real (pelo menos, minha) mudança: com frequência, quando olhamos um profissional (no sentido mais abrangente do termo) realizar seu ofício, e na sequência, colocamo-nos a fazer o mesmo, e uma das primeiras expressões é a de autofrustração, então, dizemos “olhando você fazer, parecia tão fácil”. Isso porque, naturalmente, confundimos suas *causas* com suas *consequências*, ou seja, todos os seus *processos de aprendizagem* com os *resultados* que apresenta, por exemplos, confundimos a *habilidade* do profissional com sua *tranquilidade* expressa pelo corpo, o *domínio* que ele desenvolveu sobre os objetos de seu trabalho com sua *praticidade* no manuseio dos mesmos. Assim também, em uma aula que é mais expositiva

que prática, os alunos responderão para você “ficou tudo muito claro”, “vai ser fácil fazer o mesmo”. Por isso, nas aulas desta segunda semana, entrei em crise com esse problema.

Busquei aprimorar os *scaffolds* (recursos e estratégias do professor) para que os alunos pudessem assumir a agência da atividade: um exemplo de um resultado possível exposto e discutido em *slides*; um “passo a passo” para ser percorrido; listas e ferramentas para consultas. Dos seis grupos (que somam cerca de 40 alunos) de cada classe, praticamente dois faziam atividades que fugiam da proposta, e demonstraram a necessidade de um acompanhamento muito próximo e constante. Explicações, exemplificações e revisões eram feitas a todo momento em que eu passava por suas colmeias (mesas organizadas para trabalho em grupo). Nunca andei nem falei tanto durante uma aula como nesta segunda semana de nossa Aprendizagem Baseada em Projeto.

Obviamente, pontos continuam aparecendo para serem corrigidos sobre minha prática: eu havia pensado em não trabalhar com folhas impressas, porque são cerca de 120 alunos, o colégio não oferece esse instrumento, e meus custos para impressão na cidade não suportariam os gastos (em uma conta simples, calculei aproximadamente R\$500 apenas com essa ferramenta). No entanto, estou reconsiderando essa materialização como um modo de formalizar os registros, expressando melhor a importância da atividade. Podemos imprimir folhas por equipe em vez de imprimirmos por aluno (os custos reduzirão para cerca de R\$70).

Reforços positivos e negativos farão parte da passagem para a segunda etapa. A principal avaliação do projeto é formativa, assim, os alunos receberão e produzirão resultados que os situarão ao longo do processo (já observo que minha proposta de registrarem com os nomes dos participantes em cada atividade produziu o sentimento de justiça neles). Tanto verbalmente expressarei que os resultados parciais têm se refletido no comprometimento com a equipe; como também, avaliarei os registros das etapas 1 e 2 pela avaliação classificatória (reforçada principalmente por comentários) e deixarei-lhes a tarefa de se autoavaliarem na etapa 3.

17 de março de 2022

3º Auto

A proficiência em LE é um processo individual (o que é comum a qualquer aprendizagem, mas talvez, seja de forma mais intensa para essa disciplina); e ela depende, em boa medida, do empenho de cada sujeito. Na aula de hoje, com a apresentação dos debates, isso ficou muito claro: tivemos desde uma equipe que entregou o trabalho incompleto em português (mesmo na parte escrita)

até outra que o apresentou em espanhol, com bastante cuidado na pronúncia, e ainda, tomando a responsabilidade de comentá-lo aos colegas.

Dito isto, pretendo selecionar para as próximas aulas um conteúdo linguístico que esteja menos aprofundado, e disponibilizar complementações na plataforma *Teams*.

24 de março de 2022

3º Auto

Se em um grupo profissional de cinema a equipe de direção (em especial, o diretor geral) produz o roteiro primeiro para, depois, apresentarem às outras equipes passando-lhes as atribuições, na rotina de uma aula, isso se torna um grande desafio.

Com a turma de DS, na semana passada, e agora com a de Auto, não aproveitamos bem o tempo: as equipes de direção e atuação, que ficaram responsáveis pelo roteiro, conseguiram, apenas, criar uma ideia geral com a contação do que ocorre na história, mas sem as falas das personagens. Enquanto as outras equipes, muito rapidamente, fizeram a pesquisa sobre suas funções dentro do esquete, e logo ficaram mais ociosas que atuantes, embora o envolvimento com o projeto parece ter aumentado para cerca de 90% dos alunos.

Sobre este ponto positivo, Yago assumiu de modo não formalizado (e os colegas aceitaram muito bem) a função de diretor geral: durante toda aula, ele passava pelas equipes pedindo se seria possível realizar determinado efeito sonoro, trazer certo figurino, criar uma vinheta etc.; além disso, era quem mais indicava o enredo e produzia efeitos positivos nos colegas. Antônio, por sua vez, disse estar à frente da criação de um estúdio de audiovisual na escola, apresenta estar muito seguro dos equipamentos e programas que as equipes de edição e gravação devem utilizar, toma para si a liderança. A equipe de arte demonstrou corresponsabilidade pelo projeto hoje: Gisele afirmou que a turma (sem se eximir) é desorganizada, e que vão precisar de mais uma aula para buscarem aquilo que devem utilizar na gravação; esses alunos querem buscar espaços mais apropriados que os da escola, mas expliquei sobre a dificuldade de levarmos todos para um lugar e sugeri a possibilidade de eles se organizarem em uma equipe reduzida para a gravação de alguma cena específica.

Para resolver o problema apresentado no início do diário de hoje, vou propor 3 momentos com a turma de ADM:

1º momento - Preparação para o 2º momento. O professor explica da adaptação sugerida de se trabalhar com 5 grupos mistos (com 1 ator e 1 diretor cada) a partir do 2º momento. Neste primeiro

momento, todos em um grande círculo definem o enredo com as amarrações da atuação das 5 personagens. Produz-se uma espécie de sinopse para orientar cada grupo: importante tirarmos daqui o local e uma ideia geral de cada personagem.

2º momento - Produção das falas e movimentos das personagens. Em 5 círculos menores, cada ator estará “cercado” por, mais ou menos, 7 colegas, incluindo um diretor, que assume a função de líder. Já sabendo seu papel e o local em que está, deve atuar e algum colega anotar suas falas. De tempos em tempos, os colegas discutem sobre o direcionamento que está tomando sua fala. Seleccionam das anotações aquilo que aconteceu de mais interessante, produzindo a fala final dessa personagem. Fazem a adaptação para o espanhol. Além das falas, ideias para figurino, maquiagem, objetos e cenário já são colocadas neste momento.

3º momento - De novo no grande círculo, mas agora com as equipes do projeto sentadas próximo, os alunos organizarão o que devem trazer para a próxima semana, da gravação, e quem se responsabiliza por cada item. Pode-se aproveitar este momento para compartilhar as criações e, ainda, fazerem uma revisão coletiva.

25 de março de 2022

3º DS

Essa turma negocia muito as estratégias para o andamento da aula, no entanto, sinto falta das produções propriamente ditas. Quando propus a divisão em 6 grupos para elaboração das falas, uma aluna pediu para se organizarem em apenas 2 grupos, um para as falas e outro para figurino e cenário. No entanto, após cerca de 15 minutos sem nada produzido, e muita conversa dispersa, eu pedi novamente que se dividissem em grupos menores para colocarem “no papel” as falas e montagem das personagens. Ainda assim, precisei cobrá-los permanentemente. Nesse ponto, acredito que há um ponto fraco no projeto que tem sido melhorado: dividir 40 alunos em 7 equipes foi uma decisão que gerou ócio e desorganização; agora estamos (ainda que sem formalizar) reorganizando os alunos em duas funções gerais - basicamente, “encenação” (com os atores e a direção preocupados com cenas e falas) e “produção” (as demais equipes indo atrás de *sets* de filmagem, composição de cenário e figurino). Mas essa turma tem dependido muito do professor para dar orientações e acompanhá-los.

31 de março de 2022

3º Auto

A equipe que me havia pedido para estender o prazo foi, de fato, a que mais produziu hoje. Também, as equipes de direção e atuação acompanharam o fechamento do roteiro e fizeram as primeiras leituras. Eles querem ampliar a quantidade de falas, porque consideraram pouco, o que acho significativo para o desenvolvimento do idioma.

A adaptação coletiva para a LE não funcionou, então, testaremos com a turma de ADM a divisão do texto em partes, para que participem mais desse momento, que considero importante para o caso específico da aprendizagem de LE. Primeiro, devemos dizer que se trata de uma adaptação, também, vai ser importante, no início, negociarmos um prazo para entrega (até o fim da primeira aula?). Depois, entrego o relatório para as demais equipes, para que façam uma *lista de verificación* daquilo que será necessário na gravação. Direção e atuação participam da leitura coletiva, com comentários sobre pronúncia, ensaio de movimentos.

1º de abril de 2022

3º EM

A turma do Ensino Médio sem integração ao técnico tem apenas uma aula de espanhol por semana (50 min.), por esse motivo, teria deixado, no início, de fora da coleta de dados. No entanto, foi a turma que mais produziu até o momento. Minha hipótese para explicar a aparente contradição estaria em dois pontos: i. essa turma de ensino médio teve espanhol já no ano passado, portanto, já traz um repertório linguístico; ii. os alunos pediram para, em vez de trabalhar em 7 equipes, trabalharem em dois grupos com duas equipes em cada.

Sobre esse último ponto, percebo que praticamente todos os alunos são envolvidos pela atividade. Inclusive, uma aluna que começou o ano letivo fora da sala de aula (em decorrência da pandemia de Covid-19) passou a frequentar o presencial, e mais que isso, tomou para si um papel de liderança.

1º de abril de 2022

3º DS

Muito pouca colaboração no trabalho com a turma toda dividida em equipes. Mas de uma forma geral, a turma recebe bem a proposta, mostram-se animados com a criação de cenas.

7 de abril de 2022

3º Auto

A cada encontro se evidencia que a não divisão de grupos, e não apenas de equipes, gerou problemas no desenvolvimento do projeto. Hoje, um dos alunos mais envolvidos relatou que ver colegas sem se envolverem com o projeto e sem colaborarem com as atividades foi algo que estava o incomodando muito, que ele não gostaria que esses colegas tivessem boas notas.

A turma demorou a organizar-se, as equipes trabalharam mais separadamente e o ensaio, que foi a proposta do dia, rendeu pouco. Antes da gravação amanhã, será importante pedir que algumas lideranças cobrem os colegas de modo que, ao final da aula, eles possam entregar o material para a equipe de edição já finalizar o projeto.

07 de abril de 2022

3° Adm.

Embora a teoria indique a organização de seis a 12 participantes no grupo focal, por causa do clima criado na desistência do projeto, coloquei à disposição dos alunos, negociarmos a forma na que ficariam mais à vontade para a conversa. Assim, todos os 17 alunos quiseram participar juntos. Senti que o tema da diversidade motivou, sobretudo, alunos que se identificam com grupos marginalizados (negros, homoafetivo e transgênero).

08 de abril de 2022

3° Auto

Dia de gravação. Muito trabalho com figurino e maquiagem, o que chamou atenção de todos da escola. Outros professores perguntavam o que estava acontecendo, coordenadores e inspetores passaram a se envolver no projeto. Essa turma usou o próprio espaço da sala de aula, câmeras de celulares para gravação, e uma câmera profissional da equipe de fotografia. A equipe de arte reclamou que a equipe de direção não organizava a turma para a gravação, então, tomaram para si essa responsabilidade. Realmente, senti que faltava essa liderança para a equipe de direção.

08 de abril de 2022

3° EM

O grupo mais adiantado disse que marcaram a gravação da última cena para segunda-feira, porque precisariam de um espaço da escola que dependia da presença de alguém. Por sua vez, o grupo que começou as gravações hoje mostrou-se bem-organizado: haviam conversado com a coordenadora para utilizarem o horário de almoço para finalizar as gravações, já prevendo que não haveria tempo

necessário durante nossa aula. A cena aconteceu na sala de biblioteca, com figurino bem arranjado e textos ensaiados.

08 de abril de 2022

3° DS

Com algumas lideranças dessa turma, a gravação aconteceu hoje, utilizando inclusive um horário que tinham vago. O *set* escolhido foi o auditório. A equipe de arte trabalhou bem com a maquiagem, embora deixou a desejar no cenário. Senti que a comunicação nessa turma foi falha: a equipe de gravação disse que não sabia que seria hoje que deveriam ter trazido equipamentos; um aluno que se mostra muito perfeccionista com relação a essa tarefa disse estar frustrado, embora tenha participado bem hoje, afirmando que resolveria problemas daquilo que tinha faltado hoje.

APÊNDICE G – Roteiro *Patrones de belleza*

Espanhol – Sugestões para sketch

- Características da história da Branca de Neve, aproximando do nosso dia a dia e com contexto adolescente;
- Releitura do vídeo “Espejito” – Backdoor;
- **Tema:** Padrão de beleza;
- Ideia de enredo cinematográfico: garota fazendo live no Instagram e afirmando ser a mais bela, até que é contestada por outras pessoas e chat;
- **Sinopse:**
 - **Começo** – garota abrindo uma live no Instagram;
 - **Meio** – interação com outros atores e chat;
 - **Final** – intervenção de outra pessoa (ex. citado: melhor amigo ou alguém para dar lição de moral);
- **Personagem principal:** Thaissa;
- **Personagens secundários:** Julia, Leandro, Nikolly e Gustavo;
- **Turma:** participam com interação (ex: chat da live);
- Ideias de cenário: quarto adolescente; lugares diferentes da escola; espaço cotidiano;
- Materiais citados: papelão, espelhinho de maquiagem, celular para gravação;

Roteiro

(Youtuber maquillándose...)

hermano: ¡Hey Elena, ven a comer!

Elena: ¡No, Juan, ahora me voy a maquillar, déjame en paz!

(Abre la transmisión)

Elena: Hola chicos, ¿cómo estáis?

(comentarios saludando)

- Hoy os voy a enseñar los nuevos productos que he recibido.

(Mostrar los productos)

Comentario: ¿cuál es la marca del producto?

Elena: Esta de aquí chicas, mi base de maquillaje Ivone, es de alta cobertura.

(Plantea algunos comentarios más)

Elena: Mira qué guapa estoy, ¿no crees?

(Comentarios críticos)

(Fernando se une en la transmisión)

Elena: (Comentarios críticos) Fernando: ¡Hola chicos! Ni siquiera necesito presentarme, todos sabéis quién soy. ¿Por qué me has llamado aquí?

Elena: Ah... Hola, los chicos quieren saber qué piensan de mi maquillaje.

Fernando: (crítica 1)

(Azula y Ana se unen en la transmisión)

Azula y Ana: ¡Hola chicos!

(Ana empieza a mirar a Elena)

Ana: (crítica 2)

Azula: Estoy de acuerdo, amiga (crítica 3)

(Elena cierra la transmisión y pone cara de tristeza)

(Juan entra en la habitación)

Juan: He visto lo que ha pasado, no me importa, la belleza es algo que impone la sociedad. La verdadera belleza es lo que eres, tu carácter. Estas personas se preocupan demasiado por estas normas y ni siquiera están bien consigo mismas. Ahora deja esto y comamos, he estado hambriento esperándote todo este tiempo.

Crítica 1: Ni siquiera el maquillaje te pone guapa, es mejor con la cara limpia para no parecer un payaso, tu madre debe estar triste ahora mismo.

Crítica 2: No eres nada guapa, me pareces muy fea, odio tu pelo, estás acabada.

Crítica 3: Que alguien avise a Batman de que el Joker anda suelto.

APÊNDICE H – Roteiro do esquete *Jóvenes en la pandemia*

Personajes:

Dulce Rodríguez - Ansiosa, hipocondríaca, hiperpreocupada

Juan Carlos García - Heterotop, nunca respetó los protocolos de pandemia

Pablo Martínez - Cuerpo roto, duerme durante la clase

María Carmensita de la Cruz - Trabajadora, ama de casa, religiosa

Lupita Hernández - Tiene borderline, es completamente antisocial

1 escena:

María corre hacia el centro de detención mientras se prepara (se arregla el uniforme y el pelo, como si le hubieran metido prisa), la cámara oscila entre ella y los otros 4 que ya están en el centro de detención. Deja caer sus cuadernos y sigue corriendo.

En la detención, el profesor comienza a pasar lista (Gilson sólo dice los nombres de cada personaje). Pablo no contesta porque está durmiendo, Dulce limpia la mesa compulsivamente con alcohol en gel, Lupita lejos concentrada en un cuaderno escuchando música en sus auriculares y Juan encorvado sobre la mesa. La llamada es irrespetuosa, cada uno responde de manera diferente (*).

Dulce pide más alcohol en gel mientras se frota compulsivamente la mano:

- ¿Alguien tiene más alcohol en gel?

Cuando le dicen que no, se va rápidamente (chocando con María, que acaba de llegar), y vuelve con más alcohol en gel.

El profesor escribe las normas de detención en la pizarra y se va, dejando a los alumnos.

* Lupita murmura algo extraño (es antisocial y tímida): "pres...".

y Juan contesta en voz alta: "¡PRESENTE, PROFESOR!"

María llega tarde a la clase toda torpe y la profesora la mira con extrañeza, ella dice: "lo siento profesora, estaba haciendo la comida de mi hermanita". El profesor la ignora y le dice: "siéntate luego",

Pablo (sólo) ronca.

Dulce responde a la llamada y se apresura a buscar alcohol en gel.

Escena 2:

María busca un lugar para sentarse y saluda a Dulce y Lupita:

-Hey chicas, ¿cómo estáis?

Sólo responde Dulce (Lupita asiente tímidamente):

-Hola, bueno, pero ese de ahí no se pone la máscara tsk...(señala con la cabeza a Juan), creo que le voy a regalar unas máscaras.

María se ríe y dice:

-Sería una buena idea. ¿Qué tal si también lo desintoxican con alcohol cada clase? Hahhahha.

Pablo se despierta y bosteza, dando a entender que ha oído algo que le interesa:

-Prefiero dormir todas las clases.

María y Dulce se ríen.

Escena 3:

Juan se acerca a la ronda de interacción y a Dulce le molesta que no lleve la máscara correctamente, por lo que le regaña:

- Debes ponerte la máscara correctamente. Juan pone los ojos en blanco, pero acepta la idea y se sienta junto a sus amigos:

-Estás loco.

Dulce busca en su bolso un poco de alcohol en gel para ofrecer a Juan. Mientras lo busca, habla:

-Dónde está.... (Saca un montón de medicamentos y todos se asustan por la cantidad) Mirando a todos sin mirarla, dice:

-Es mejor estar seguro.

Escena 4:

Ahora todos están sentados cerca, así que *Dulce o María* sugieren hacer una pequeña ronda de interacción:

-¿Hacemos un círculo, chicos? Vamos, hagámoslo en círculo.

Aplaude y pide a todos que hagan el círculo. Luego empiezan a hablar de cómo fue su periodo de cuarentena y su EAD. María:

-Estaba muy ocupada en casa ayudando a mi madre con mis hermanos pequeños y organizando eventos de la iglesia... No tenía mucho tiempo para la EAD. - Lupita:

-Hace tanto tiempo que no veo la luz del día... aquí hay demasiada luz tsk... Lupita: -habla en voz baja y tímidamente, dando un paso atrás. Juan, con el torso desnudo en su silla:

- Ya no soportaba quedarme en casa, quería ir a las fiestas para conseguir algún coño, estos protocolos apestan. Yo digo que todos deberíamos seguir las órdenes del Presidente de Brasil. - Dulce, mientras se toma unas 20 pastillas y se agita:

- No, no, no, no quería venir a la escuela, ¡estamos en una pandemia, gente! - Pablo, que estaba durmiendo hasta hace un segundo:

-Me he dormido todas las clases, no soy un pringado jaja -María, poniendo los ojos en blanco, susurra "Irresponsable..."

A continuación, Dulce habla:

- Pero, ¿qué espera de este año que comienza?

- Para deshacerme de estas máscaras, y poder volver a jugar a mi fútbol pronto. - Juan habla golpeándose el pecho.

- Que desaparezcan los heteros - habla Dulce, mirando a Juan. Dice María:

- Más horas en el día" -habla con sus manos, en oración. Lupita:

- Vive en mi habitación - habla muy bajo. Pablo:

-Sólo espero que no haya un apocalipsis zombi con "los que corren demasiado" . Entonces no puedes quedarte parado...

Escena post-créditos:

Apocalipsis zombie con "los que corren demasiado" (zombies) y sólo Pablo huyendo de ellos (todos los demás ya se han convertido en zombies):

- Por qué yo... AAAA.

APÊNDICE I – Roteiro do esquete *Soborno*

VIDEO: SUBORNO / TEMA: CORRUPÇÃO

POLICIAL / CORRUPÇÃO NA JUSTIÇA

Grupo: Marcos, Galdino, Bruna, Fernanda, Damião, Isadora, Gustavo, Helton, Luma, Beatriz, Fernando, Rômulo, Maciel, Lucas, Hugo.

P1 : Marcos

P2 : Lucas

J: Damião

T1 : Helton

T2 : Galdino

Dos policías que trabajan en el departamento de policia de [nome da cidade onde a pesquisa foi feita] van a la favela para conseguir drogas de dos traficantes, pero el plan sale mal por culpa de un policia que oye toda la conversación y llega justo en medio del intercambio.

En ese momento el policia lo ve venir y detiene a los traficantes como si fuera un plan para atraparlos. Los traficantes son llevados a la comisaria de policía y esperan el juicio.

El agente de policia se reúne con el juez:

P1- Hola juan

J: Buenos días oficial Martínez ; cómo está?

P1- Bueno, pero tenemos asuntos que atender.

J- Lo sé; Cuántos fueron esta vez?

P1- Dos distribuidores. Antonio Juárez y Pedro Ramiro.

J- Si. é Y por qué iba a ayudarte? ; Qué hay a mi favor en este trato?

P1- Creo que te gustará lo que te ofrezco. # Muéstrame el caso

J- Cómo sabes...

P1- Tengo mis contactos. Ahora, o su señoria acepta el paquete, o esta información puede filtrarse por toda Espana. ;Aceptas?

El policia va entonces a la comisaria y encuentra a los delincuentes:

P1- ; Qué ha pasado?

(Muestra algunas escenas de los esquemas y cómo salieron mal)

P1- Pero todo va a estar bien, he hablado con el hombre que se encargará de tu caso. El día del juicio:

J: El siguiente caso...

Abogado: Este es el caso de dos traficantes capturados por P1 y P2, aquí esta el documento.

J espera un rato y lee el periódico.

J: T1, é qué dices en tu defensa?

T1: No he hecho nada su señoria. Las fotos que estan viendo son falsas.

T2: Lo que dice mi amigo es cierto, en el momento del conflicto íbamos caminando por la calle. También tenemos pruebas.

El abogado llama a declarar a una mujer

M: Estuve con los dos todo el tiempo. Volviamos de mi casa cuando nos encontramos con los policias. Sólo estábamos caminando.

El juez al ver esto fija una fecha para el juicio final y se dirige a su despacho

Al ver esto, P2, furioso y P1 tranquilo, va a sala del juez para discutir el caso

P2 entrando en la sala: Señoria, las pruebas estan ahi, habiamos visto a los dos llevando a cabo el crimen, el...

P1: Deténgase P2, podriamos haber atrapado a los hombres equivocados, no hay manera de estar seguros.

J se frota la nariz: Todavia no he tomado mi decisión (se frota de nuevo) pero tienen un caso muy fuerte contra ti.

P2: Su Señoria, es imposible que considere seriamente este caso, son dos de los mayores criminales que hay, por Dios, realmente los va a dejar libres?

Q1: Q2, escute, odio a los criminales tanto como tu, pero no hay mucho que podamos hacer, es su decisión.

P2: Como si no estuvieras enfadado, este es un caso serio y te enfrentas a él como a una persona que roba pan en la panadería. Imagina que nos apoderemos de todo el cartel? ; Cómo sería eso?

P1: Son claramente inocentes, no podemos hacer...

P2: ¡Qué?! ;Inocente? ¡Los vimos a los dos! ; De qué estás hablando?

J: DETENTE AHORA. Estás frente a un juez. Si vais a pelear, salid de mi despacho porque tengo mejores cosas que hacer

(vuelve a ponerse la ropa de quirófano).

Aprovecha y dile al acusado que el jueves es el día del juicio.

La policía acude a la comisaría para hablar con los traficantes

P2: No sé por qué, o como, fue liberado en un acuerdo con el juez.

T1: Bien. Nada que no esperáramos.

P2: ¿Qué...

P1: Nada que te importe. Esa escoria de la humanidad siempre se sale con la suya, no hay nada que hacer. Me das asco.

Salgamos de aquí. No merecen nuestra atención.

P1 y P2 se van

P1: Adelante, he olvidado mi móvil.

P1 regresa y P2, que ya sospecha por las acciones de su compañero en el juzgado, lo sigue en silencio, sin que su compañero lo vea. P1 llega a la celda

P1: Ya está, he perdido a mi compañero. ¿Todo bien para el viernes?

T2: Si has cumplido tu parte del trato, sí. ¿Cuándo seremos libres?

P1: Jueves. El juez ya está en el trato. Sólo queda nombrar la sentencia.

T1: Perfecto. Nos vemos el viernes.

Al hacerlo, P2 hace un ruido tirando algo, lo que atrae la atención de T2

T2: ¡Mira allí! ;No es ese tu compañero?

P1: Sí. Tendré que ocuparme de ello. Qué pena, me gustaba

P1 llama al juez:

J: Hola? ;Juan? ;Qué estás haciendo? ¡No puedes llamar a este número!

P1: Ya lo sé, pero si quieres la entrega de tu bien máspreciado me ayudarás

J: Estoy escuchando...

Q1: Investigar a mi colega, Q2, por corrupción. Acúselo de abuso de poder por detener a dos ciudadanos inocentes. Investígalo. Deja el resto para mí.

J: Bien. Pero esto tiene que parar ahora...

P1 cuelga el teléfono

En el juicio final se dictará la sentencia definitiva de los traficantes.

J: {Segun mis fuentes, los acusados son inocentes!

Hay un revuelo entre los traficantes y una expresión de enfado de P2 cuando finalmente hablan.

P2: Cómo. ; CÓMO PUDISTE HACER ALGO ASÍ? NOS GRADUAMOS JUNTOS, HEMOS SIDO COMPANEROS DURANTE ANOS.

P1: No es personal, me gustas, pero los negocios

El juez se levanta para hablar

Q1: es un negocio

J: Además, P2 será condenado por tráfico de drogas y abuso de poder, dadas las notorias pruebas de maletas de cocaína encontradas en su piso.

P2: ;Qué? ; Qué quieres decir? ¡No he hecho nada!

J: Su condena será de 10 años de cárcel de cuello y la expulsión inmediata del cuerpo de policia, más una multa de 1000 reales.

P2:¡LO HAS CONSEGUIDO! ¡¡¡NO!!! ¡¡¡SOY INOCENTE!!

P1:Seguridad, quita a esta sabandija de mi vista.

P2: ¡¡¡NO!!! ¡¡¡EL ES EL CULPABLE!! ¡¡NO HE HECHO NADA!

Los de seguridad lo sacan y lo meten en la celda.

Corte a la escena de la fiesta en el club nocturno con un futbolín entre P1,J, T1 y T2 divirtiéndose, mientras P2, el policía honesto, esta en la celda.

APÊNDICE J – Transcrição da entrevista com Ricardo

PP: Fique à vontade pra falar tudo que você sentia, lembre-se de que não será avaliado. Na sua opinião, o que não pode faltar em uma boa aula?

Ricardo: A dinâmica ser muito boa, porque daí dá pra aprender mais quando se tem uma boa relação com o professor. Tipo, tem umas aulas que dá pra entender melhor, quando o professor conversa mais.

PP: Numa aula de língua estrangeira, que atividades que você considera que te ajudam a aprender mais?

Ricardo: Eu não tive nenhuma aula até agora que realmente me ajudou na linguagem estrangeira. Eu aprendi inglês sozinho desde, sei lá, acho que 9 anos, mas...

PP.: O que você fazia?

Ricardo: Eu escutava música só. Eu escutava a música, daí eu ia ver a tradução da palavra. Daí eu já sei bastante coisa do inglês. Eu só não sei a gramática, como que usa, sabe do verbo *to be*? Essas coisas assim. Só sei falar mesmo.

PP: Que coisas que o professor fez e o que poderia ser feito pra o projeto ser melhor?

Ricardo: Acho que mais tempo.

PP: E com relação aos alunos, o que eles fizeram e o que poderia ser feito.

Ricardo: Como eles disseram, não teve muita colaboração por boa parte da sala. Uns estiveram por nota, outros estiveram por achar engraçado, outros também estiveram por... não tá fazendo nada, só pra tá lá mesmo... Esqueci a pergunta...

(PP repete)

Ricardo: A parte que cooperou com a sala ajudou bastante com os improvisos. Eu acho que teve um pouquinho de exclusão com os outros que realmente queria participar. Por causa que o roteiro teve umas duas pessoas que quiseram estar lá, mas não fizeram nenhuma parte pra participar.

PP: Mas essas pessoas que se excluíram?

Ricardo: Não, teve gente que se excluiu e teve gente que foi excluída por causa das outras pessoas. Por causa da amizade mesmo. Acho que tem vez que a amizade da sala atrapalha um pouco.

PP: Quais foram os pontos negativos do projeto?

Ricardo: Pra mim foi o próprio espanhol, que eu não tenho muita experiência e não sei como falar. Daí... Tipo, nos primeiros dias de aula, você falou as aulas inteiras em espanhol, eu... Teve uma que eu quase comecei a chorar porque eu não tava entendendo nada, falei “como que eu vou passar de bimestre tirando uma boa nota?” Daí eu só fui ouvindo e entendendo, o que eu achava que era, assim.

PP: Então, usar o espanhol somente você acha que é uma barreira?

Ricardo: É o espanhol foi bastante difícil pra mim. Na real, tava escrito, então, não foi tão difícil, eu só tive dificuldade na pronúncia. Mas se for numa comunicação normal, com uma outra pessoa que eu esteja conversando, não seria muito bom. Como o português é um pouco parecido com o espanhol seria um pouco bom.

PP: E positivos?

Ricardo: Positivo foi que pode treinar o trabalho em equipe, pode mostrar também a responsabilidade das pessoas, ver como elas realmente lidam com essa parte da responsabilidade. Essa parte da responsabilidade foi tanto negativa quanto positiva.

PP: Você se sente mais à vontade em uma atividade individual ou em grupo?

Ricardo: Eu fico bem fazendo os dois.

PP: Ao longo de sua vida escolar, você se lembra de uma atividade da qual você gostou bastante?

Ricardo: Não.

PP: Nenhuma que você fala “ah, aquilo eu queria fazer de novo, não sai da minha memória”.

Ricardo: Não, tudo o que eu fiz foi um pesadelo na minha vida. Foi horrível o que eu fiz de trabalho. O que eu fiz foi bonito, mas foi puxado, foi difícil. Passar por isso de novo? Ah, teve um projeto de ciências. Mas eu acho que eu fui mais pela amizade, porque montar o projeto em si foi chato. A gente teve que fazer uma maquete, daí a gente envolveu automação no meio, só que foi lá no 9º ano.

PP: Você prefere que uma atividade dure 1 aula, 1 mês ou 1 bimestre?

Ricardo: Eu acho que se passar de um mês teria muito tempo, mas como a gente já sabe como o povo é, deixa tudo pra última hora. Passar “ah, o prazo é 2 meses por causa que é um trabalho muito extenso”. Eu deixei meu artigo científico, que é muito grande, pra o último dia. Também fica muita cobrança, por si mesmo. Daí vem a questão da procrastinação, “nossa, tem aquele trabalho né? Daí você fala – ah, eu faço depois, daí dá o último dia e você vai fazer”.

PP: Então, você prefere que fosse assim “ah, hoje vocês vão fazer isso, mas entregar hoje, mas é pouca coisa” Uma coisa mais curta e menor?

Ricardo: Tem vez que eu penso assim, que o professor podia dar o prazo, mas podia aceitar umas duas semanas depois.

PP: No caso do artigo, como você falou, dar uma semana pra o aluno entregar o resumo, outra semana pra entregar os objetivos.

Ricardo: Não... O trabalho com o prazo real seria de 1 mês, daí você falava “você têm duas semanas pra fazer isso aqui”. Daí o professor poderia aceitar o trabalho pelas duas próximas semanas, daí com a nota oficial.

PP: Você considera mais importante desenvolver a competência de produzir um texto escrito ou um texto que use outras linguagens além da verbal?

Ricardo: Eu acho que os dois são bem importantes pra aprendizagem, porque quando a gente escreve exercita a mente, assim como, a gente também exercita falar, pensar, essas coisas. Mas com audiovisual também, as mesmas coisas.

APÊNDICE K – Transcrição da entrevista com Enrique

Prof.: Na sua opinião, o que não pode falta numa boa aula?

Enrique: Uma turma engajada a querer aprender, primeiro de tudo. E um professor, também, engajado a querer ensinar. Porque a gente já... Eu acho que você já teve experiência com uma turma que não quer aprender, como a gente também já teve experiência com um professor que não quer ensinar. E quando a gente tem essas duas visões, essas duas percepções, acho que a gente consegue juntar e fazer, que nem, um esquete. No caso, a gente conseguiria fazer um roteiro mais rápido, fazer uma gravação, então, teria uma participação melhor.

P: Então, na aula, alunos e professor engajados.

E: É.. E tipo assim, com alunos também engajados eles vão trazer coisas novas também. E o professor dentro disso tudo também vai fazer as coisas. Um professor engajado, que nem, vai trazer, que nem você trouxe, vai trazer pra gente um esquete, vai trazer, sei lá, um filme. A gente, nossa, quando um professor diz que vai trazer um filme. Nossa, a sala já tem o interesse “pô, um filme”. Se fosse algo assim tão rotineiro, a gente ficaria “nossa, mais uma vez filme”. Não é rotineiro, mas eu acho uma ferramenta superinclusiva, e como eu falei, se a gente pegar as diferentes percepções de aprendizado de cada pessoa, a gente consegue trabalhar. Eu tenho uma visão melhor, eu tenho uma aprendizagem melhor de ler, de olhar, pegar a palavra lá e guardei na memória. Agora, o meu irmão, não. A gente faz inglês juntos, meu irmão se ele ouvir já fica, “beleza”. Eu já não tenho essa visão, essa vibe. Às vezes, eu não entendo a palavra, eu peço “escreve”.

P: Você falou em algum momento de não ser rotineiro.

E: Sim.

P: Você acha melhor, então... vai ter filme, vai ter, sei lá, esquete, mas que seja algo...

E: Tipo assim, é que a gente... quando vem um filme pra gente, a gente fica mais ativo, a gente sabe que não é rotineiro, mas é algo que a gente sabe também que, “pô, isso daí aprende”, por isso, que todo mundo fica engajado, presta atenção, e aprende. Então, acho que se a gente tiver foco, ficar naquela tecla de que o aluno vai estar engajado e o professor também. Tudo vai de uma dosagem. A gente se isentando de uma gramática, assim, pura pra uma gramática “olha, pessoal, estamos falando de vocês”.

P: Em aula de LE, espanhol, inglês, qualquer outra, você acha que quais recursos te ajudam a aprender?

E: Escrita, não importa se seja numa legenda de um filme, em um fluxograma, em um mapa mental, qualquer coisa. Se houver escrita pra mim, tá tranquilo. Que nem meu irmão tem outro jeito. Já vi pessoas assim, “se eu não ver mostrando, gesticulando, já era”. A gente tá numa sala de 40, então, não pode trabalhar só na imagem. Entre aspas está ajudando um e atrapalhando o outro. Eu acho que o filme trabalha muito tudo, por isso, que o filme é perfeito. Você vai ter a imagem, a fala, a expressão, vai ter pessoas gesticulando. Porque é cinema, então, precisa colocar aquele exagero, aquela expressão. Eu acho que o filme, se for dar uma visão qualquer, pega tudo, é o filme. Filme, vídeo.

P: Você se sentiu motivado no início do projeto?

E: Sim

P: E o que te motivou?

E: Eu acho que junto com a ideia nova né, de um roteiro entrando na esquete. Vai também de você trazer, também, determinado grupo, pra o grupo de atuação, de direção, produção executiva. Porque, assim, dentro da direção eu me encontro, porque eu quero seguir muito a área administrativa, eu gosto de mexer com pessoas. Então, na hora que você falou “direção, vai mexer com pessoas”, então, “cara, eu fui o primeiro a levantar a mão, eu quero isso!”, e eu vi que algumas pessoas também estavam engajadas, outras não, falei “pô, acho que rola.”

P: Então, o que te motivou mais foi essa questão da novidade né, e também, de você se identificar..

E: Que nem a turma da edição, tem lá o aluno X... Ele traz o setup dele, o teclado, o mouse. Então, tipo assim, você pergunta pra “o que você vai fazer?”, “ah, eu fico jogando”. Pô, editar pra ele vai ser “algo do meu mundo. Eu não gosto de pessoas, mas pelo menos eu tô no meu mundo. Engloba alguns grupos de diferentes mundos.

P: Você continuou motivado até o final?

E: Eu fui perdendo porque eu vi que a sala também perdeu junto, e começou a ficar responsável... Cinco pessoas começou a ficar por outras 35. A gente tava montando um roteiro, tava 5, 6, 7 pessoas fazendo o roteiro e a turma conversando.

P: Então, dividir em grupos menores aliviaria, ou melhor, distribuiria melhor as atividades.

E: Isso. Cada um tendo uma função, escrevendo alguma coisinha, fica aquele peso “preciso fazer, senão...”

P: o professor poderia ter feito.

E: Senti falta nessa parte dos alunos mesmo, sei que faltou o professor chegar “vamo”, ou todo mundo tá fazendo, ir lá, faltou aquele chamado, jogar uma responsabilidade. Com pessoas, já percebi, asism, se a gente dá coisas muito fáceis, a gente se acomoda, se dá coisas muito difíceis, a gente desiste. Pelo menos, dar aquela pressão “vamo, vamo”. “Ah, você não quer? A consequência vai ser sua”, que seria uma nota abaixo das outras pessoas. A gente vive num sistema que eles próprios já sabem onde vão estar. Então, se eles não fizeram, até atrapalharam de uma certa forma, “vocês nos atrapalharam, a gente vai te atrapalhar”.

P: Faltou essa liderança e entrega de responsabilidade mais acertada.

E: sim.

P: E os alunos poderiam ter feito alguma coisa?

E: Questão de haver engajamento, e também, que foi, tudo se baseou em questão de engajamento. Todo mundo foi pra uma ideia, não se sentiram mais confortável, viram que não era aqui, e se acharam no direito de “não quero, vou deixar os outros fazerem por mim”. No final assim, se eles continuassem, receberiam uma nota MB e deveria ter recebido nada. O outro que se esforçou, fez tudo vai tirar a mesma nota, então, eles se sentiram no direito. Porque no começo quando tava naquele debate, que você deu um tempo a mais, eles viram esse afrouxamento “ah, esse professor é de boa”.

P: Mais algum ponto negativo do projeto?

E: Foi citado o cronograma. Um cronogramamzinho assim, “pessoal, o que vocês acham?” Eu acho que jogar pra gente... “pessoal, quanto tempo? Quanto? Ah, Dois meses? Tá bom, dois meses” Se não fizer em dois meses, ninguém tem nota. Vai ficar pra gente aquele tempo “vocês têm dois meses”. Se precisar de mais eu vou dar mais, se precisar de menos vou dar menos.

P: E pontos positivos?

E: A ideia em si. Trazer algo. A gente tá falando de uma escola pública, de uma instituição. A gente passa por regras, e a gente não tem uma certa liberdade. “Ah eu vou pegar uma sala de informática”, “Vai lá dá seu nome, faz o seu cadastro”, dependendo, vem uma mãe buscar um aluno, é CPF, é não sei o quê... Então, a gente vive num mundo de tipo... é X-X e X. Ah, se eu quiser colocar Y... ah, não tem como. Você já trazer já é um passo. E pontos positivos foram esses minigrupos, direção, atuação. As pessoas podem se encontrar, algumas não vão se encontrar, mas de você dar um espaço, e a pessoa olhar assim, “nossa queria ser bem na arte, eu gosto muito de desenhar, eu posso sei lá fazer um desenho”, “Oh, pessoal, o que vocês acham se a gente conseguir fazer uma atuação muito cenográfica”, pras pessoas poderem se achar, eu me encontrei, algumas pessoas da atuação também se encontraram.

P: Então nesses espaços as pessoas se encontraram, alguns se encontraram.

E: Sim. Trabalhar o seu melhor ponto.

P: Você se sente mais à vontade em um atividade individual ou em grupo?

E: À vontade? Eu gosto muito de grupo. A partir de dupla eu já me sinto muito confortável. De dupla, pra trio, pra quatro. Pra mais pessoas eu já me sinto muito mais confortável.

APÊNDICE L – Transcrição Grupo Focal Desenvolvimento de Sistemas 1

LEITURA DA PERGUNTA 1 PELO PROFESSOR

Amanda: Currículo.

Mariana: Eu acho que pra aprender uma nova língua mesmo, até porque o espanhol é a segunda língua.

Amanda: É a terceira.

Mariana: Eu acho importante aprender qualquer língua.

Amanda: Todas as línguas importam.

João: Até aquela língua que 3 pessoas falam?

Amanda: Eu acho que se você quer se comunicar com aquela pessoa, sim.

Mariana: Pra mim, eu vou querer fazer relações internacionais, ou letras. Então, pra mim vai ser importante.

Amanda: Você vai ver um tutorial no *YouTube* do nosso TCC. E se só tiver em espanhol?

Mariana: Então, todos concordam que é importante?

Lilian: Depende. É bom pra o conhecimento, se você vai trabalhar com isso.

Mariana: Não é tão importante quanto o inglês...

Amanda: Inglês só era usado no máximo de quinze países como oficial. O espanhol em mais países.

Mariana: Concordamos que os Estados Unidos é o centro do mundo, então todo mundo tem que falar inglês.

Amanda: Por exemplo, nos países do Reino Unido todos eles têm como língua oficial o inglês. Mas se você vier para América Latina todo mundo tem que saber falar espanhol.

Mariana: Cultural é importante!

LEITURA DA PERGUNTA 2 PELO PROFESSOR

Amanda: Respeito à diversidade é uma coisa bem difícil, porque você não é obrigado a entender todo mundo, precisa respeitar. Tipo, é uma linha muito tênue entre “não, eu te aceito e não te aceito”. Eu gosto daquela pessoa ou só aceito ela?

Mariana: Podia ser feito mais coisa na mídia por exemplo. De países mesmo, nem todo mundo tem consciência. Essa falta de representatividade nessa mídia, principalmente, essa norteamericana. O governo também falar sobre isso.

Amanda: Nos Estados Unidos tem muito estereótipo do latino.

Mariana: O problema é que o povo ama reclamar quando tem representatividade nas coisas, porque daí fala que tá forçado e isso e aquilo, por exemplo, tem um filme que a Disney fez, chama 12 é demais, que eles só fizeram o *remaker* do 12 é demais. Só que nesse filme, os pais já foram casados, então, eles já têm 2 filhos, se não me engano, do outro casamento. E depois eles tiveram outros filhos juntos e uns eles adotaram. Então, a família tem indiano, tem negro, tem branco. Daí é todo mundo muito diferente e daí a Disney fez um filme diferente, e o povo reclama “nossa é muito forçado tudo”. O que é forçado: quando 12 é demais é uma família de branco, loiro ou quando tem representatividade, entendeu? Porque quando no primeiro filme era uma família feliz, branca, de olho azul, todo mundo tava de boa, tranquilo. Família tradicional norteamericana, entendeu? Mas quando o filme tem pessoas que passam por dificuldades diferentes, culturas diferentes. Até no filme explora essas culturas, porque eles não forçam os filhos deles a deixar suas culturas pra se adaptar à cultura norteamericana.

Amanda: Mas foi uma forçação terem feito esse *remake* só porque as pessoas reclamaram. Tecnicamente é uma forçação.

Mariana: Isso aconteceu também com a Turma da Mônica.

Amanda: Mas é que são muito antigos...

Lilian: Mas tem uma série da Disney, *Boy Meets World*, que é uma série da Disney antiga, antes de *Friends* ainda, e lá tipo nunca precisaram inserir um personagem negro, entendeu? Um personagem muito diferente, vamos dizer assim... Não, tipo, desde o início, desde quando eles eram pequenininhos. E sempre teve uma personagem... Duas personagens que eram negras, e tipo elas eram dos principais, elas não eram as principais, eram aquele secundário importante. Quando acabou era mil novecentos e pouco ainda.

Amanda: Já ouvi muita história sobre livro. Vai fazer um livro LGBT, aí toda a história é em volta de uma pessoa LGBT, que a pessoa está sofrendo, sofrendo...

(Aqui houve um intervalo e, na volta, ocorreu um problema técnico, que prejudicou a captação de boa parte da conversa. Estão transcritas apenas os trechos audíveis)

LEITURA DA PERGUNTA 3 PELO PROFESSOR

Amanda: Aplicando na vida mesmo, em coisas que a gente pode usar.

Mariana: A conversação acho que é a parte mais importante.

LEITURA DA PERGUNTA 4 PELO PROFESSOR

Amanda: Improvisamos...

Mariana: Faz a gente treinar pra ler.

LEITURA DA PERGUNTA 5 PELO PROFESSOR

Amanda: Maior responsabilidade. Tanto individual quanto do grupo.

Mariana: A arte dependia do roteiro, a parte do som também dependia... Mas o roteiro não ficava pronto.

Amanda: No caso, a nossa responsabilidade tinha que ser dividida. Gente, todo mundo aqui trabalha...

Amanda: Foi muito na falta de comunicação, com eles do roteiro. Um tava cansado e o outro...

Mariana: Todo mundo ter um papel, num grupo pequeno.

Amanda: A gente ia gravar, teve um pessoal que no dia não veio, até quem ia atuar não veio.

Mariana: Mas a gente terminou de gravar no mesmo dia.

APÊNDICE M – Transcrição Grupo Focal 1 Ensino Médio Não Integrado ao Técnico

LEITURA DA PERGUNTA 1 PELO PROFESSOR

Vinícius – Pra mim, não.

Básia – O espanhol, pra mim, é importante porque eu vou fazer faculdade onde eu preciso falar espanhol e tal, mas aí tipo eu acho que quem normalmente aqui no Brasil todo mundo faz vestibular né; e não é todo mundo que sabe falar inglês porque o inglês de escola é uma merda, então, eu acho que pode ser importante para quem vai fazer Enem porque pode escolher o espanhol.

Vinícius - Tipo espanhol eu acho que é a segunda mais falada. (risos dos colegas) Não, é sério, uma das mais importantes no mundo globalizado. Quem não quer aprender inglês porque acha difícil pode aprender espanhol porque é mais próximo da nossa. É a língua mais falada na América do sul. Terceira língua mais falada do mundo - inglês mandarim espanhol. Inglês é mais importante.

LEITURA DA PERGUNTA 2 PELO PROFESSOR

Vinícius - Tipo primeiro eu acho que não tem como resolver um problema tão grande como esse em escala mundial tipo agora. Tem que começar da escola, desde que a pessoa é criancinha, tem contatos com outras línguas outras culturas diversidades, eu acho que aula de línguas diferentes nas escolas tipo espanhol pode ajudar a favorecer a diminuição do preconceito com outras etnias e culturas

Básia - Eu acho que isso abrange mais a gente que está em formação. Agora pegando uma galera mais velha que não vai voltar para a escola, o lance global da propaganda, sei lá tipo palestra, é meio bobo mas eu acho que eu seria...

Daiane - eu acho que essas coisas de que são muito um curto prazo assim sabe tipo não abrange um número de pessoas que faz tipo ser relevante entendeu? Eu acho que vai ser tipo uma solução provisória para uma região só, então, tipo assim, eu acho que realmente tudo começa na escola então tendo aula de outras línguas e tudo mais entre em contato com outras culturas porque não é só aprender um idioma entendeu? É aprender outros países que falam esse idioma ou como que funciona a cultura deles. E assim, é pode não não solucionar um problema global agora mas tipo começando nessa escala tipo dessa geração, tipo, essa geração vai ser a geração futura em algum momento né então tipo. Eu acho que esses pequenos... pequenas soluções provisórias ao redor do mundo, tipo, vai... não vai ser tipo tão eficaz quanto é quanto é isso começando na escola.

Básia – Então, mas aí o que eu quis dizer que tipo tem que começar na escola. A gente tem que aprender essas coisas desde cedo e tal pra futuramente não sei tipo realmente ser uma solução eficaz.

Daiane - então ninguém acha que dá para mudar hoje em dia?

Básia – não, não dá totalmente, mas dá para dar uma mascarada

Vinícius – não é tipo, é que é o processo. Tem que aprender agora é pra no futuro você conseguir estabilizar uma geração de pessoas conscientes das coisas que precisam da sociedade. Porque não adianta, agora a gente é fruto de uma sociedade que tava começando a se importar mais com essas coisas de respeito à diversidade. A nossa geração começou a implementar tudo isso, na televisão, no dia a dia e começou a tratar isso com mais liberdade.

Galdino – A nossa geração que vai ensinar...

Vinícius - ... a próxima, desde o começo! Porque agora a gente ainda convive com pessoas que não concordam com muita das coisas que acontecem no mundo. É um processo muito grande porque tem que... envolve tipo muitas gerações envolve muitos pensamentos, envolve muitas formas de criação diferentes. É importante a gente aprender isso na escola, mas realmente o que a gente aprender aqui só vai impactar na sociedade no futuro quando a gente for a geração predominante.

Galdino - Mas e as pessoas intolerantes que ainda existem, a gente só esquece elas, e só importa com quem tá formando agora?

Vinícius - É porque quem tem a cabeça com esse tipo de pensamento, muito provavelmente, não vai mudar que nem a Básia falou, quem for voltar pra escola dificilmente vai ter um contato com isso por livre espontânea vontade só que eu acho que o importante é você trazer isso para o dia a dia dessas pessoas, não de uma forma de tentar impor o seu pensamento na cabeça delas, mas fazer com que aquilo faça parte da vida delas e que elas não possam curtir isso entendeu, então, tipo hoje a diversidade ela está presente na televisão, está presente na internet, está presente em tudo o que você faz. Então, não tem como uma pessoa intolerante se livrar disso, não vai parar de ver televisão, não vai parar de usar internet, não vai parar de ir no supermercado porque tem gente que ela não gosta.

Básia – Não, e eu acho que você pode até tentar desconstruir a cabeça de uma pessoa assim, mas tipo, é muito difícil.

Vinícius - é muito difícil. Isso que o Galdino falou de não se importar com as pessoas intolerantes que a gente tem na sociedade seria realmente trazer para a realidade delas as coisas que a gente tá tentando mudar.

LEITURA DA PERGUNTA 3 PELO PROFESSOR

Galdino - A gente tem contato com outras culturas, mas ainda é um negócio muito acidental, tipo na escola a gente só teve em contato com o inglês, no máximo, espanhol. Mas acho que não deveria ser só isso, deveria ter contato com culturas do mundo inteiro, pra ver mesmo como é que é... culturas

diferentes, costumes diferentes, pra a gente já estar mais acostumado ainda com a diversidade, porque quanto mais diversidade a gente tiver na nossa cabeça, mais costume com outros povos, línguas e culturas que a gente tiver, mais difícil vai se pra nossa cabeça ser mais intolerante com coisas novas.

Básia - A escola deveria não só o apresentar no inglês e no espanhol também, se você não apresentar a cultura. [inaudível]. Não é números, são unicamente profissional precisa nem ser olhado, visado completo da língua para você ser fluente nela mas tipo...

Vinícius - Usar a língua como um meio de introduzir ou apresentar outra cultura.

Galdino – Colocar na cabeça das pessoas: olha existem pessoas que têm um dia a dia diferente, acreditam em coisas diferentes daquilo que você acredita. Mas quando a gente é pequeno, é normal que a gente pensa que isso que a gente vive aqui é a realidade de todo mundo, porque a gente tem várias... princípios, várias coisas que aprender de pequeno. É muito difícil a gente ter contato com... na vida porque muita gente aí vai... não é todo mundo que vai fazer intercâmbio, que vai mudar, às vezes nem sabe como funciona. A língua também é mais um meio de perceber os costumes das pessoas que têm em cada lugar pessoas falam de um jeito porque é o jeito que elas estão. Italiano fala muito rápido e jogado assim e tipo é um jeito diferente do que a gente fala então a língua seria um meio de introduzir outras culturas, mas não precisa ser na escola, tipo, dedicado como o inglês.... que ensina teoria para o vestibular.

Básia – Eu acho que a escola tem um grande problema nisso [pra o vestibular], ser só focado no aprendizado de algo, de saber o básico, e esquece que poderia, também, apresentar uma outra cultura. É importante pelo simples fato de que na escola tem muita gente diferente também mesmo que seja dizendo tipo da nossa cultura, ponto. Na nossa língua, existem pessoas diferentes da gente.

LEITURA DA PERGUNTA 4 PELO PROFESSOR

Vinícius: Tipo eu acho que a aprendizagem de qualquer coisa e se for um negócio muito teórico, e parado, eu acho que não agrega em nada. Você vai acabar não aprendendo nada, e ensinar uma língua que nem espanhol que, às vezes, a pessoa já meio que subestima porque já é parecido com o português, é... Se você for ensinar só a escrita pra ela, ela não vai absorver nada e não vai entender nada, então, eu acho que tipo todo aprendizado principalmente de língua é muito importante se ele tiver é... unido a outros métodos, como o Vitor falou é... filmes, vídeo, imagem, tudo isso só agrega ainda mais no aprendizado.

Básia: Eu acho também que, assim, como ele falou, qualquer aprendizado de qualquer coisa tem que envolver outros métodos, só que assim, eu acho que principalmente em línguas é quando você aprende uma língua nova você não pode achar que a sua única habilidade tem que ser escrever e falar. Eu acho

que interpretar as coisas é muito importante, assim, saber é... por exemplo, até porque tipo língua você não vai usar só para se comunicar com outras pessoas nativas ou não você vai usar é... em qualquer outra coisa do seu dia a dia, principalmente, em inglês espanhol porque por exemplo como ele tinha falado em questão da internet a gente ouve muita música a gente assiste muito filme, a gente faz.... é absorve todo tipo de conteúdo estrangeiro assim muito mais do que o brasileiro querendo ou não então é eu acho que aprender só a teoria de uma língua e só aprender a falar só aprender a ler ou só aprender escrever não é suficiente.

Vinícius: E quanto mais é quanto mais a gente aprender com um jeito que está mais conectado à nossa realidade, que nem, música, filme essas coisas, então, mais fácil ainda para a gente de absorver o que a gente está ouvindo vendo ou escrevendo porque, querendo ou não, já é parte da gente ouvir música começar a se aprender outra língua ouvindo música não só lendo escrevendo o texto mas fazendo coisas do seu dia a dia que te aproxima ainda mais da língua que você está querendo aprender.

Básia: Cria um estímulo você querer continuar aprendendo isso e não ser só uma coisa chata que você tem que fazer no dia a dia.

Vinícius: Ninguém fala “Nossa! Eu vou ler um texto de espanhol aqui para aprender, vou fazer uma redação espanhol.” Não! Ouve uma música, um filme, sei lá. Literalmente, qualquer situação que se for usar uma língua que não é a sua nativa você não vai usar só uma habilidade específica. Você não vai usar só a habilidade de escrever, você não vai usar só a habilidade de ler se for para trabalho. Então, eu acho que o ensino geral ele tem que ter todos os âmbitos possíveis para que a gente tenha um aprendizado completo e possa usar isso futuramente. Sério ouvindo música que mais você entende tipo sotaques diferentes. Isso é muito importante porque às vezes se a gente aprende tipo as coisas de um jeito muito formal a gente não aprende como falar de um jeito informal com as pessoas e nem entender o jeito informal das pessoas de falar é o que eles fazem no dia a dia né, o que é mais legal. O Galdino estava falando de interpretar. É muito importante também porque quando você tiver em uma situação na vida real que alguém fala alguma coisa pra você e você tem que interpretar fica muito mais fácil se você tiver aprendido a língua ouvindo, porque lendo assim fica mais difícil de você associar aquilo com alguém falando e você conseguir interpretar, então, por isso que a habilidade de ouvir também é muito importante pra você tipo não ter que ficar traduzindo na sua cabeça que nem ele falou pra você conseguir ouvir e já entender e já ir respondendo entendeu?

LEITURA DA PERGUNTA 5 PELO PROFESSOR

Vinícius: Problema foi que a gente não conseguia falar, e tudo o que a gente fazia errado gerava... a gente se desconcentrava....

Galdino: [inaudível] Muitas vezes eu estava tentando fazer uma fala lá eu não conseguia porque eu começava a rir, porque, sei lá, porque não sabemos falar, eu não sei falar.

Vinícius: Outro problema foi pensar no roteiro do filme, porque a intenção era que tivesse uma crítica, mas ao mesmo tempo fosse engraçado. Eu acho que se a gente pendia muito para o lado do engraçado, a gente deixava a crítica de lado, e se a gente pendia muito pra o lado da crítica, a gente deixava o humor de lado, e acabava coalizando muito o filme, ou ficava muito sério ou ficava muito gracinha. Problema de falar outra língua, ficava muito travado. O roteiro então foi um caos... Eu acho que o maior problema foi interpretar o roteiro e tipo entrar no personagem mesmo sendo outro ali não é fácil mas falando outra língua porque tipo...

Daiane: Se a gente fosse fazer em português mesmo já seria meio complicado pela vergonha porque tipo já não tem prática nisso, o lance de ser em espanhol deixa tudo mais complicado.

Vanessa: Não tem nenhuma atriz aqui, aí é foda fazer toda essa parada.

Daiane: O Carlos falou “improvisa”, mas como que eu vou tirar uma fala em espanhol da minha cabeça?

Vinícius: O nosso problema maior foi mais a linguagem e o Carlos.

Vinícius: Eu quando fiquei sabendo do projeto fiquei muito empolgado, porque eu gosto muito de filme assim, daí eu queria meio que fazer tudo sozinho. Daí eu até tentei só que eu fui barrado pelo meu grande amigo Carlos, mas é... eu senti meio um pouco de responsabilidade porque era um negócio que eu gosto muito de filme assim eu queria fazer bem feito, então, eu senti que cada detalhe ali eu tinha que estar muito atento para não deixar passar nada.

Básia: Eu acho que foi uma coisa mais tranquila de fazer porque, assim, foi um grupo grande de pessoas então eu tinha uma responsabilidade para dividir com bastante pessoas. Então, dividir a responsabilidade de tornar o projeto um pouco mais fácil do que fazer um trabalho inteiro sozinho. Só que ao mesmo tempo, tipo, não deixou de ser uma coisa difícil, ainda assim era um trabalho de escola, ainda assim, era um projeto, então, é... apesar de ser mais tranquilo e mais dinâmico assim tipo uma coisa mais descontraída de fazer, ainda assim, continua sendo difícil e, ainda assim, a gente continua tendo que se esforçar para fazer.

Daiane: Eu tenho uma coisa de fazer as coisas no prazo, e querendo ou não, as pessoas não seguiam o meu determinado prazo. Isso me irritava muito porque parecia que eu não sabia trabalhar em equipe, sabe, e aí eu ficava tipo “Mano, faz isso nesse momento!” Eu preciso disso agora, e aí meio que eu ficava muito irritada com isso.

Básia: Eu acho que é mais um negócio de desenvolver a comunicação, entendeu?! Tipo assim se um negócio é importante para você que quer fazer em um certo prazo, acho que você não pode tomar isso como uma verdade pra você e, tipo, entendeu?! [inaudível]

APÊNDICE N – Transcrição Grupo Focal Administração

PP: A ideia é que o moderador, no caso eu, influencie o mínimo possível. É pra vocês ficarem à vontade, não pensar “ah, o professor tá aí, não vou falar”. Escrevam nessa folha qualquer coisa que pra vocês possa estar relacionados à escola. Palavras. [...] Agora, quem se sentir à vontade, pode marcar com um pontinho vermelho com as palavras que mais se identificam. [...]

PP: Primeira pergunta. O espanhol pode ser importante pra alguma coisa? Pra quê?

Vitória: Conhecimento no geral.

Leila: pra viajar.

Eva: Enviar e-mail.

Leila: Faculdade.

Enrique: Talvez, pra mim, como eu vou seguir na faculdade de administração, eu vejo mais como um negócio profissional, sabe? Comunicação, a parte externa.

PP: Segunda pergunta: a globalização tem alterado a forma de vida das pessoas. Dentre as mudanças, é cada vez maior a heterogeneidade de identidades, se é que a gente pode falar que existe identidade. Com essa heterogeneidade, a compreensão de uma pessoa pra outra e o respeito tendem a diminuir. O que poderia ser feito pra tratar esse problema do respeito à diversidade?

Patrique: Educação.

Heloísa: Representatividade também.

Eva: Eu acho que dentro da sua própria casa, de você estar aberto à diversidade, na escola também, uma palestra, uma roda de conversa.

Débora: Eu acho importante, também, pra uma pessoa entender o diferente, ela tem que viver também, ficar junto, não adianta ela ficar falando e não ter pessoas diferentes, culturas diferentes no ambiente que você vive.

PP: Importante essa convivência?

Débora: Uhum.

PP: O que mais?

PATRIQUE: Acho que já foi falado tudo.

Débora: Isso é a base né. Mas é difícil conseguir educar de todo mundo, ou fazer todo mundo aceitar.

Emanuele: Por isso a questão da autoconscientização, também, é importante, a gente não esperar alguém pra falar. Refletir que o diferente é legal, que o diferente é da hora que se fosse todo mundo igual seria uma merda.

Mateus: Mas pra gente pensar desse jeito, a gente também precisa da educação. Porque nem todo mundo vai... Podia pensar “poxa, vou abrir minha cabeça pra pensar nos outros: olha o pobre existe, olha o LGBT ali, entendeu”.

Rosane: Sim, concordo, mas uma educação vindo de fora e você não pegar isso pra você, também, não adianta de nada.

Mateus: Por isso que precisa vir desde pequeno, porque quando a gente é pequeno não tem todos esses estereótipos que a gente tem hoje.

Bruno: Começa com pequenas atitudes.

Heloísa: Se você conhece uma pessoa que você gosta muito, e é uma pessoa diferente, você começa a ver diferente essas situações.

Débora: É que hoje em dia as pessoas estão mais abertas. Há uns anos atrás, ninguém fala sobre, é um tabu. Hoje em dia, posso não concordar, mas eu respeito. É que são poucas pessoas, mas já tem, já é um começo. A própria convivência entre oposições.

PP: A Gabriele falou em algum momento que na escola poderia ser trabalhado, por conversas, por palestra. Vocês acham que pode ir por esse caminho?

Heloísa: Eu acho que esse é o começo, né? Já ajudaria bastante, porque igual a Eva falou, você, a maioria das vezes, você acaba retratando o que vem de casa, então, na escola é onde você está propício ao novo, você vê outras opiniões, eu acho que é o começo.

Mateus: Além de conversas, palestras, a gente podia ter algum incentivo para as pessoas diferentes poderem aparecer, porque, às vezes, elas não aparecem, elas são ofuscadas. Eu acho que pra gente ter um futuro melhor pra as pessoas diferentes, primeiro a gente precisa enxergar elas, dar oportunidade, porque elas estão aqui, e muitas vezes a gente esquece. A parte da representatividade.

Débora: E também você passa muito tempo na escola, e aí tem gente que fala “ah, a escola não tem o papel de ensinar, de educar”. Eu acho que, tipo assim, nem tudo é responsabilidade da escola, os pais têm que dar essa base, essa noção, só que a escola tem o papel de levar informação. Então, as crianças, às vezes, passam mais tempo na escola do que em casa, então, esse é um ambiente que pode ajudar muito nessa parte social.

Mateus: A gente vai esperar as crianças terminarem de se conscientizar na parte disso, nessa parte de diversidade, só dentro de casa, a gente vai já ter um grande problema nas nossas mãos, porque dentro de casa, na nossa instituição família, a gente já tem enraizado muitos preconceitos, estereótipos, que vêm de gerações anteriores, que, normalmente, tiveram essa má-formação, e que vão carregar esse preconceito também. Então, eu acho que se a gente esperar só essa formação por parte de casa, a gente não vai conseguir chegar muito longe, também, tem a necessidade dessa formação na escola, porque a criança, ela está vivendo em sociedade em geral, ou seja, em casa, em escola, em todo lugar, então, ela precisa aprender isso. Eu acho que não é errado a gente ensinar, é questão de informação, não tem nada a ver com política, ou necessariamente um lado, é informação. A pessoa existe, ela tá lá, não tá errado de ela existir, então, por que a gente não pode educar as pessoas?

Débora: Sem contar que eu acho que muitas crianças e adolescentes não têm essa educação que eu acho que muitos aqui têm. Tem mães e pais que não estão nem aí, então, não vão ajudar de alguma forma, então, a educação deveria vir por parte da escola.

PP: Em uma aula de língua estrangeira, esse tema poderia existir? De que forma?

Vitória: Com certeza! O professor trazer alguma pergunta e a gente debater.

Patrique: Teve um trabalho que a gente conhecia vários lugares, tinha lá Minas Gerais, Bahia. Então, a gente podia fazer alguma coisa com barraquinhas e as culturas.

Leila: Podia ter um evento da escola em si. Cada sala responsável por um estado.

Vitória: Ou país.

Leila: Eu ia adorar.

Heloísa: E também tem mais de um país que fala espanhol. Então, é a mesma língua, mas tem sotaques diferentes, outras formas de se expressar, pontos de vista.

PP: Agora mudando um pouco o foco. Outra mudança, mais diretamente relacionada ao advento da internet, é a ampliação no uso de diferentes linguagens. Vocês consideram mais importante trabalhar a língua espanhola separadamente ou junto de outras linguagens?

Enrique: Separado.

PP: Por quê?

Leila: Pra não confundir.

PP: Outras linguagens que eu falo são outras modalidades, gestos, imagens...

Leila: Ahh, melhor.

Enrique: É junto. Aí sim.

Leila: aí é junto.

Mateus: Depende do que, junto, mas depende do que.

Vitória: Eu acho que sendo bem aplicado, eu concordo que junto.

Heloísa: Organizado.

PP: O que vocês consideram que é importante?

Vitória: Eu acho que áudio pra gente ver como é que fala, no caso vídeo também... Também né, porque você vê a imagem não é igual do áudio. Mas principalmente o áudio pra você ver a forma.

Bruno: Outra coisa que seria bem legal é tipo ver série, sabe, na aula, ia ser o máximo.

Enrique: Eu acho que também inclui que a gente tem diferentes modos de aprender. Tem gente que aprende, vamos supor, olhando uma foto consegue decorar bastante coisa. Tem gente que tem já uma capacidade de ouvir e entender melhor. Eu acho que se a gente explorar um pouquinho de cada coisa, eu acho que consegue ter uma melhor aprendizagem. Fica bem melhor.

Leila: É, e também se a gente vê uma pessoa falando, principalmente, um artigo, a gente não necessariamente vendo o que ele tá falando, mas o gesto que ele fez, o contexto, então, é bem legal isso.

PP: As coisas colaboram né. Quais os fatores que não deixaram terminar esse projeto?

Enrique: Acho que primeiro foi a falta de interesse. Primeiro de tudo. Acho que o pessoal, assim, olhou... Talvez tenha achado que é uma coisa, eu também “acho que é uma coisa”, aí no que eu fui ver, quando... Não era bem assim.

Leila: Acho que a organização também.

Vitória: Eu acho que foi essa questão mais de ter lançado logo no começo. Se fosse um negócio no final do ano, a gente ia fazer, sabe? Lá no último bimestre, cada um se organiza, vai no conteúdo, sabendo o que falar.

Leila: É que a gente foi, tipo assim, meio que assim “como é que a gente vai fazer um vídeo, falar espanhol, se a gente não sabe?” Era o nosso primeiro contato, então...

PP: Faltava repertório...

Leila: É, acho que é isso.

Heloísa: Tanto que, depois ficou... A gente fez o roteiro, e aí depois ficou pra gravar na próxima aula. Mas como que a gente ia conseguir achar um cenário, fazer ensaio, tudo pra ver certinho, sabe? Não teve como.

Débora: Eu também acho que, quando foi aquelas atividades de argumentação, que tinha que ler na folha, a gente teve um tempo bom até. O professor dava semanas, “ah, semana que vem vocês fazem isso mais um pouquinho”. E quando foi essa parte mais prática da gravação, foi tudo muito rápido, e até todo entender o que a gente ia fazer já tava no dia, já não foi organizado.

Heloísa: E igual isso que a Dé falou, a gente ia ter que usar esse tempo pra montar o cenário, pra o pessoal ensaiar... E a gente não tem esse tempo, a gente só tem duas aulas por semana com o professor. Então, ia ter que ser um prazo maior, vamos dizer assim.

Enrique: E além de a gente não ter muitas aulas, tem a questão de todo professor passa trabalho, um em cima do outro, com prazo, pra o mesmo dia.

Heloísa: De sábado...

Enrique: Ou um dia de diferença, tipo, um coloca dia 5, outro 6. A gente tem que fazer tudo colado, a gente quase não tem tempo de respirar.

Heloísa: Mesmo que a gente tivesse em casa algumas coisas, seria mais legal fazer todo mundo junto, sabe, em grupo?

Rosane: Foi uma proposta muito boa. A gente pesquisar, discutir sobre, criar um vídeo... Foi uma proposta boa, porém, acho que não foi no tempo certo. Se fosse no final do ano, uma coisa que a gente já tiver familiarizado com a língua, talvez, a gente...

Heloísa: Eu acho que se todo mundo concordasse, a gente poderia tentar de novo no meio do ano.

Rosane: É que a gente já tá no meio do ano.

Patrique: Não...

PP: Essa divisão por muitos alunos acaba deixando muita gente ociosa, sem ter o que fazer naquele momento. Uns sem ter o que fazer e outros fazendo muito. Então, acho que errei na organização, redividindo, 2 ou 3 grupos pra turma.

Débora: Eu acho, também, que se tivesse um planejamento prévio, tipo assim, um cronograma, pra gente saber as semanas. Eu acho que isso ia deixar a gente mais preparado e confortável. Tipo, ah, a

gente vai ter tal semana pra fazer isso. Se tivesse um cronograma mesmo, uma coisa visual assim, pra todo mundo entender.

Eva: Que nem no começo, a gente tava fazendo uma coisa de cada vez. Uma semana a gente começou escolhendo o vídeo, depois a gente respondeu qual vídeo que a gente ia querer escrever sobre ele, depois teve aquela troca de argumentação. Aquilo lá foi feito passo a passo.

PP: Se o projeto tivesse mudanças, ele poderia acontecer? Que mudanças seriam essas?

Heloísa: É que a gente só tá na parte das falas né, então, a gente só pode falar durante... Mas eu acho que poderia. No meu ponto de vista, pelo menos, poderia acontecer, só que mais pra frente.

Vitória: Se fosse no último bimestre. Aí pega o bimestre inteiro trabalhando só com isso, faz tudo planejadinho.

Débora: Faz o cronograma.

Heloísa: É o cronograma é legal.

LEILA: Eu acho uma ideia muito legal, porque a gente não tem, tipo, aulas assim de fazer as coisas, a gente só fica sentado, assistindo aula.

Heloísa: A ideia é muito legal mesmo, que nem falaram, se for mais pra frente, eu acho legal.

Enrique: Pelo que todo mundo falou aqui, é basicamente dar um prazo maior pra todo mundo se organizar e fazer tudo certo, e a gente ter a base do espanhol, e talvez, depois de todo esse planejamento, lá no final, a gente pode tentar fazer de novo. Porque ia ser legal a gente fazer. Eu acho que seria legal, sim, ter todos esses espaços, a gente estaria mais preparado.

Patrique: É que nem falam, você faz um trabalho simples com 4 pessoas, uma não vai fazer nada. Com 3 todo mundo vai fazer um pouco. Então, acho que se reduzir, todo mundo fica naquela *vibe* de “vou ter que fazer”.

Enrique: Dependendo do outro grupo, a gente tava esperando o roteiro, aí do nada o roteiro desapareceu.

PP: Eu fiz uma experiência com outra turma com dois esquetes pela turma, e cada equipe se dividiu em uma parte técnica e outra parte mais artística.

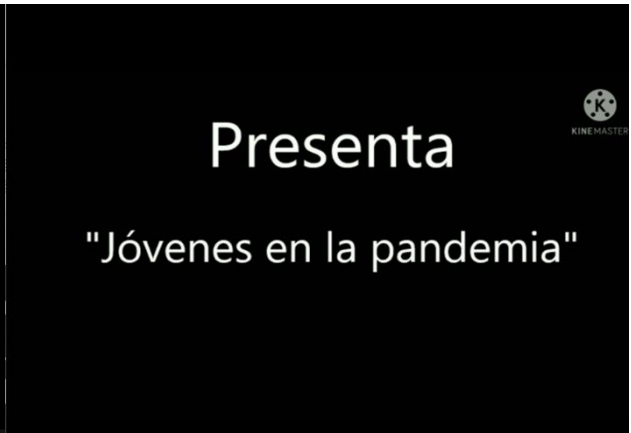
Heloísa: Ficaria melhor. Mais fácil.

PP Talvez, seria um caminho, também, junto com o cronograma.

APÊNDICE O - Fotogramas do esquete *Jóvenes en la pandemia*



J1



J2



J3



J4



J5



J6



J7



J8



Dulce

J9



¿Alguien tienes más alcohol?
Todos: - No.

J10



¿Tienes más alcohol?

J11



J12

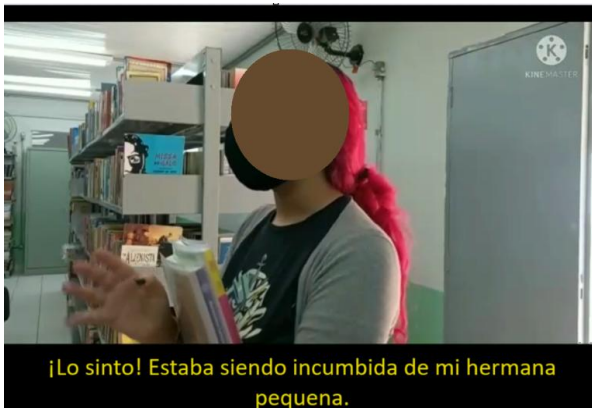


¡Perdón! ¡Dios mío!

J13



J14



¡Lo siento! Estaba siendo incubida de mi hermana pequeña.

J15



Hazme una redacción de al menos treinta líneas sobre como fue la pandemia para ti.

J16



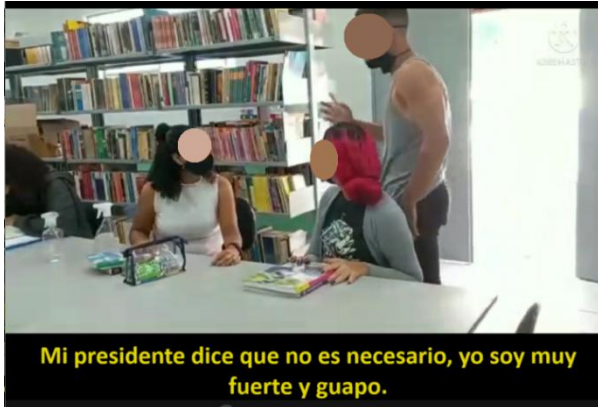
¡Hola, chicas! ¿Cómo estáis?

J17



Bien... Pero, y ese de ahí no coloca la máscara dereto

J18



Mi presidente dice que no es necesario, yo soy muy fuerte y guapo.

J19



Lupita: — ¡Salga de perto de mí!
Juan: — Esa pequeña gripe no me afectará

J20



Lupita: — ¡Salga de perto de mí!
Juan: — ¡No!

J21

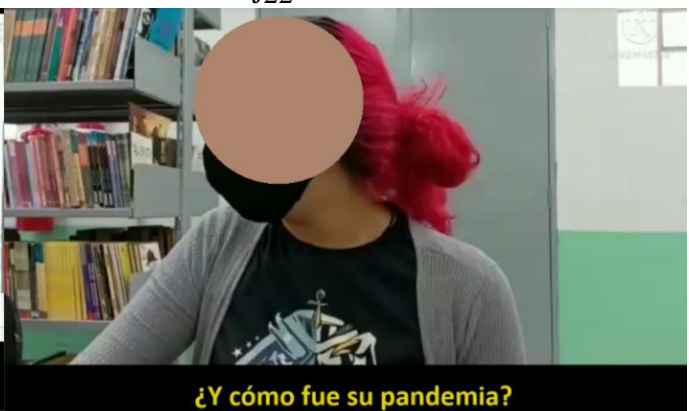


J22



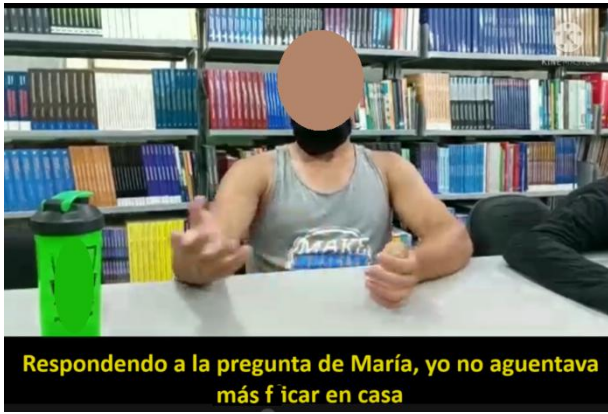
Voy ter que arrancar unas máscaras... Idiota

J23

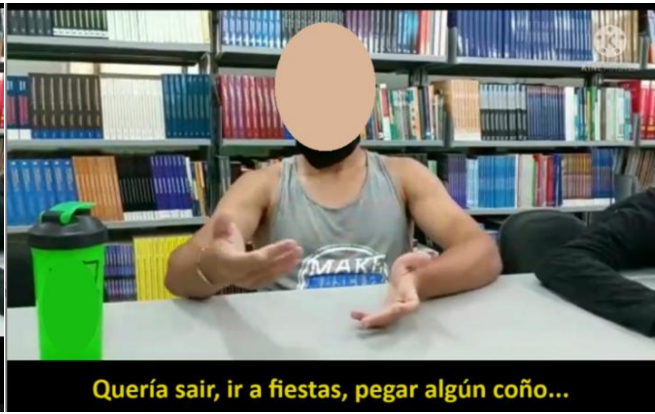


¿Y cómo fue su pandemia?

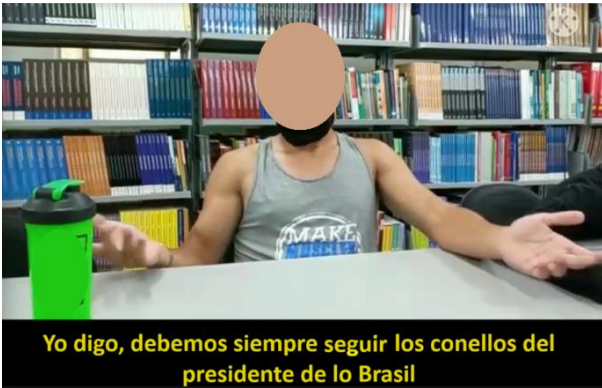
J24



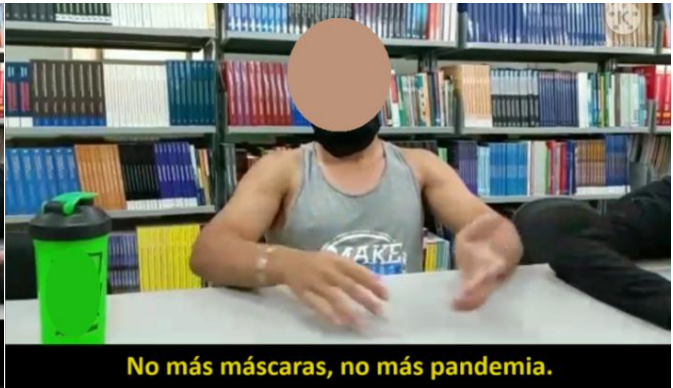
J25



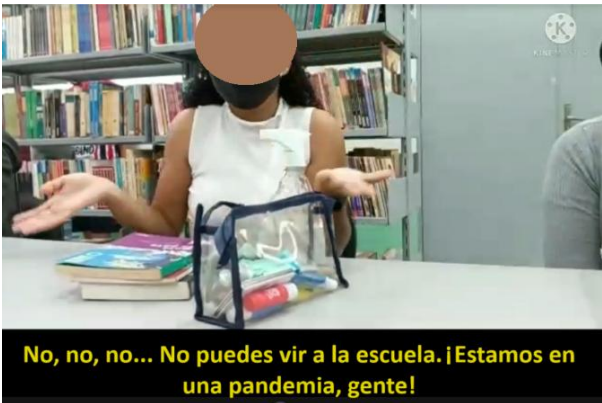
J26



J27



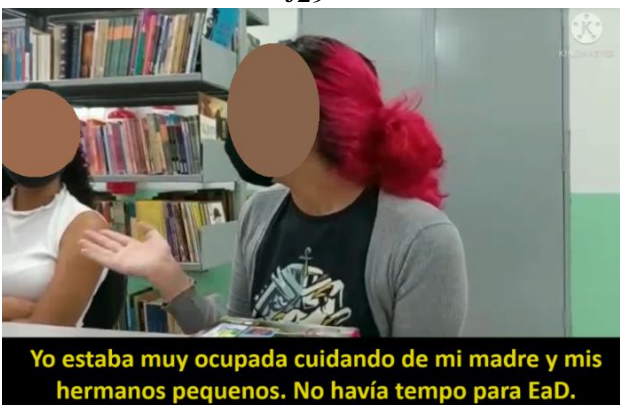
J28



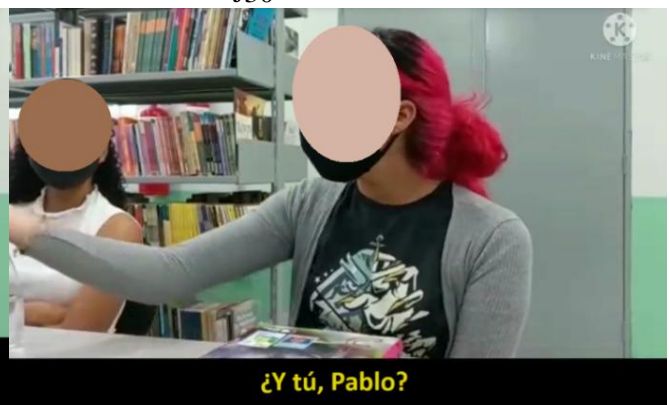
J29



J30



J31



J32



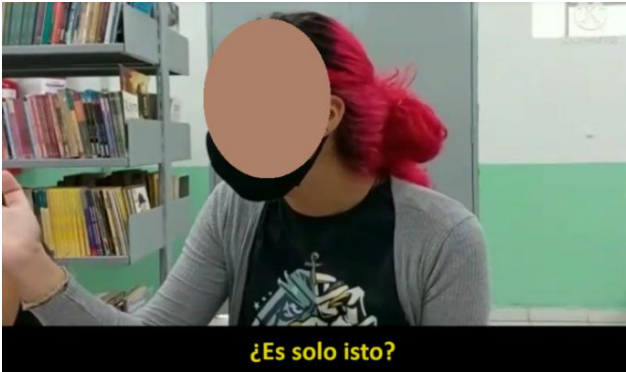
Es tú

J33



Me he dormido

J34



¿Es solo isto?

J35



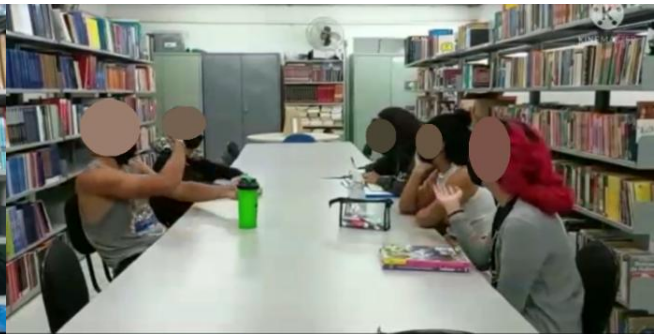
Sí. Me he dormido con la cara en la tele

J36



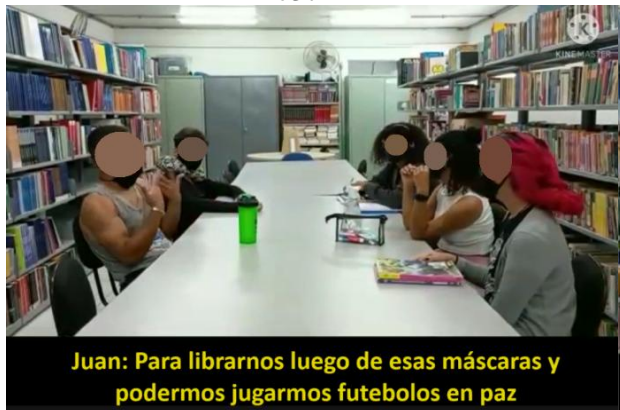
Y me he despertado con la noticia de que tiene que volver a la escuela. Sólo decepción.

J37



(Todos se ríen) / Dulce: Mas, pero, ¿qué esperas de ese año que estar a comenzar?

J38



Juan: Para librnarnos luego de esas máscaras y podermos jugar futebolos en paz

J39



Dulce: Ni siquiera Jesús está involungrado

J40



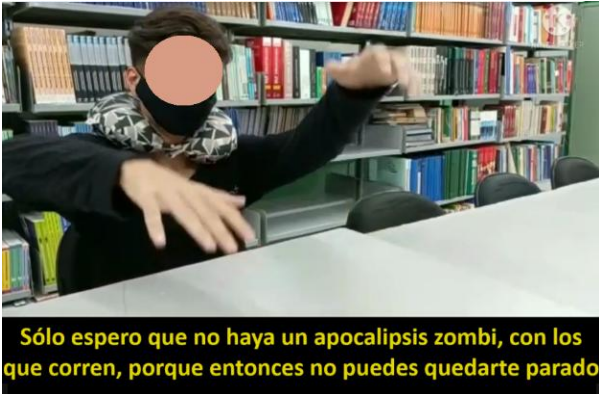
María: ¡Más horas en el día!

J41



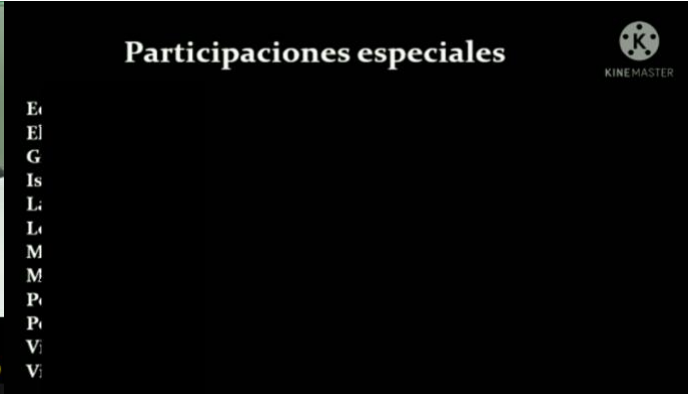
Lupita: ¡Vivir en mi cama!

J42



Sólo espero que no haya un apocalipsis zombi, con los que corren, porque entonces no puedes quedarte parado

J43



J44



(Música de suspenso)

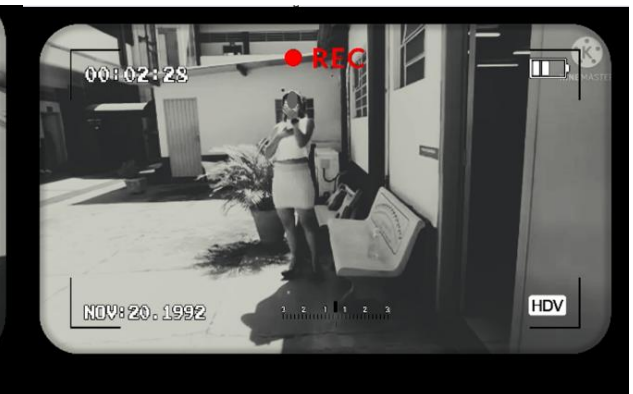
J45



J46



J47



J48



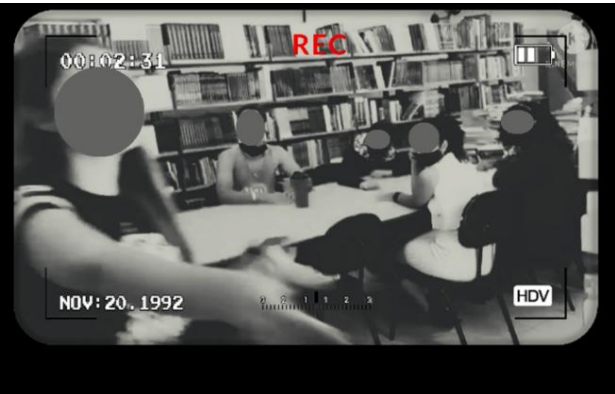
J49



J50



J51



J52

Fonte: Autoria dos participantes de *Jóvenes en la pandemia*

APÉNDICE P – Fotogramas do esquete *Soborno*



S1



S2



¡Buenos días, oficial Martínez! ¿Cómo está?

S3



Bueno. Pero tenemos asuntos a atender.

S4



Lo sé. ¿Cuántos fueron desa vez?

S5



Dos distribuidores. Antonio Juárez y Pedro Ramiro.

S6



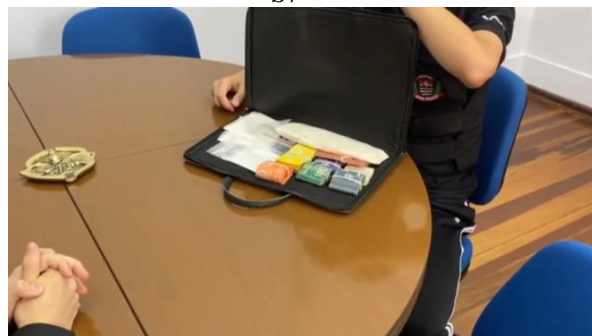
Perez: Sí. Y ¿por qué iba a ayudarte?
¿Qué hay para mí en ese trato?

S7



Creo que te gustará lo que hay a te oferecer

S8



S9



Ok, temos un acuerdo

S10



S11



S12



S13

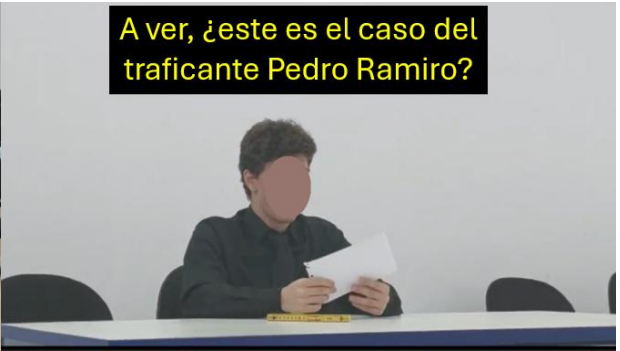


Juez: El siguiente caso...

S14



S15



A ver, ¿este es el caso del traficante Pedro Ramiro?

S16



Pedro: Sí... É...
Juez: ¿Y o qué hay a decir en su defensa?

S17



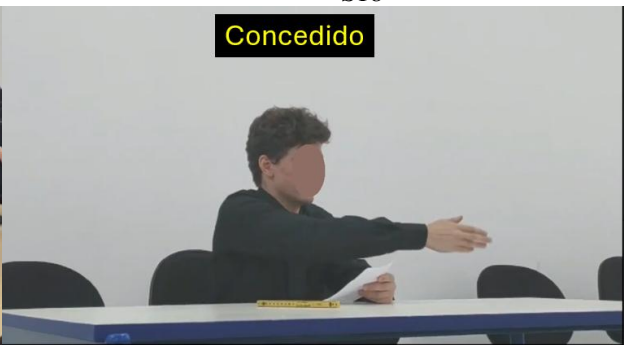
No he hecho nada, su señoría. Las fotos que están viendo son falsas.

S18



Su Excelencia, querría citar Marcela Nunez, la tetemuña que etaba en el local del crimen

S19



Concedido

S20



S21



Señorita Marcela Nunez, ¿tú viste mi cliente en el local del crimen?

S22



[inaudível]

S23



Por lo tanto, señorita, acredito que el caso debería ser sobresalido

S24



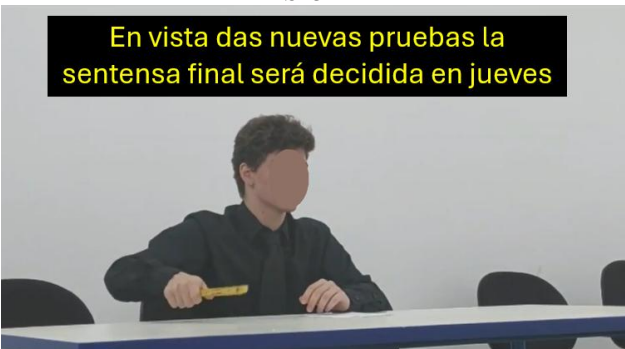
Primero de todo...

S25



Dispensada...

S26



En vista das nuevas pruebas la sentensa final será decidida en jueves

S27



Ilegada el jueves

S28



S29

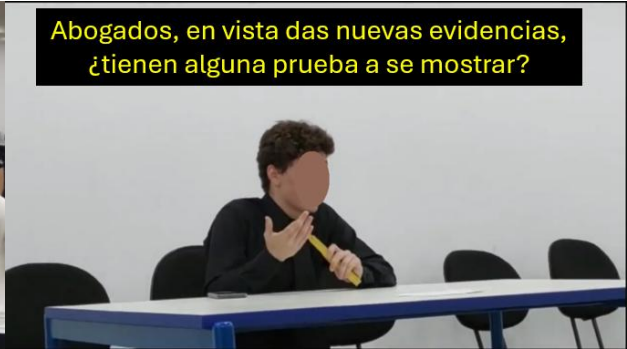


S30



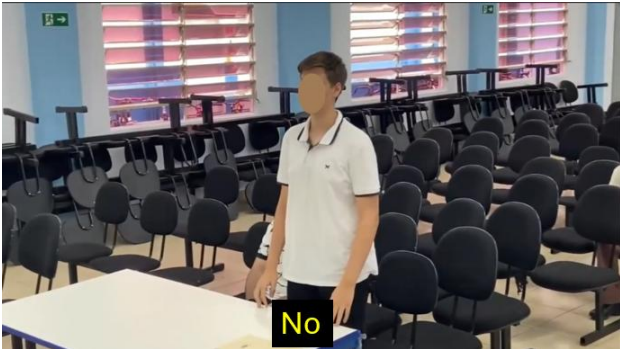
Pueden se sentar

S31



Abogados, en vista das nuevas evidencias, ¿tienen alguna prueba a se mostrar?

S32



No

S33



Bien. Então, lo reo será absuelto de todos los casos.

S34

¡Protesto! Yo vi con mis propios olos ese meliante en le cena del crimen. ¡Yo só puede ser um juez corrupto!



S35

¡Orden! ¡Orden! ¿Qué que está haciendo? ¡No puedes facer iso con una autoridad!



S36

Voces al fondo: ¡Venga, venga! Juez: Está preso por desacato. Oficial, Martínez, lleve a la cadea

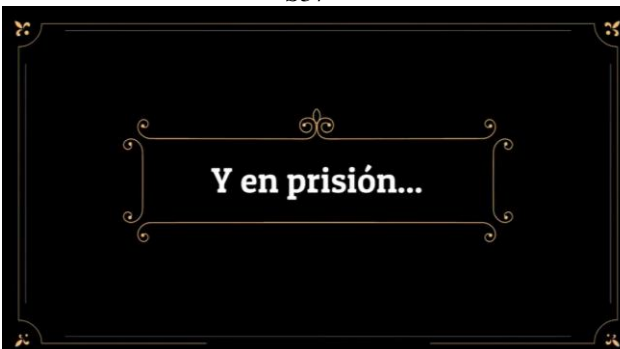


S37

Voz (gritando): ¡Conténgale! [ruidos de gritos y violéncia]



S38

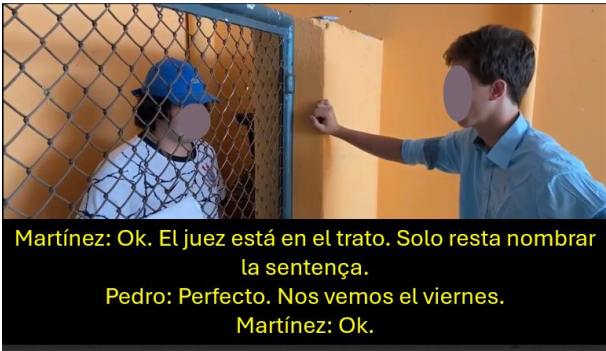


S39



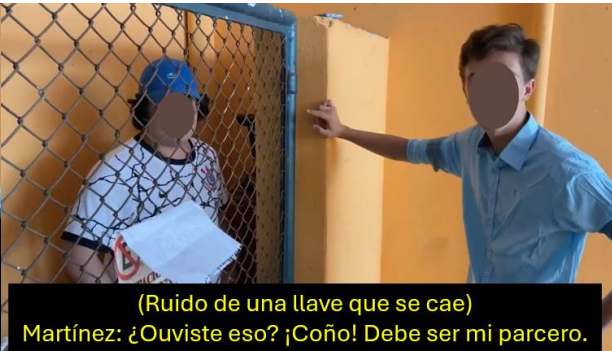
Martínez: ¿Tudo cierto para la viernes?
Pedro: Si cumplir su parte del trato, sí.

S40



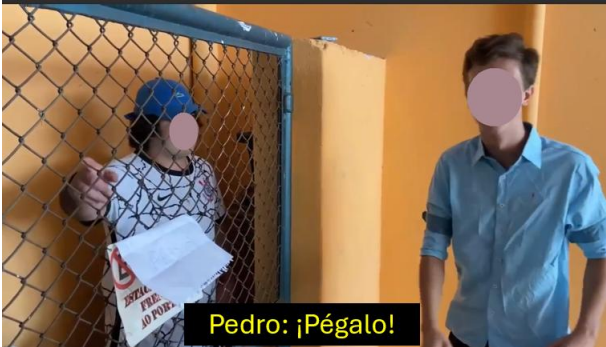
Martínez: Ok. El juez está en el trato. Solo resta nombrar la sentencia.
 Pedro: Perfecto. Nos vemos el viernes.
 Martínez: Ok.

S41



(Ruido de una llave que se cae)
 Martínez: ¿Ouviste eso? ¡Coño! Debe ser mi parcerero.

S42



Pedro: ¡Pégalo!

S43



Ficha Técnica

Mapa Vial G

M

Fotografía F

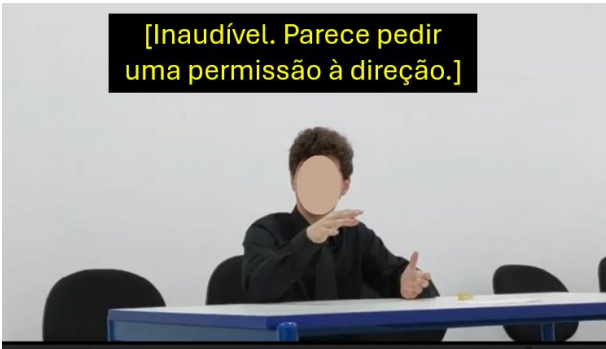
G

F

Arte B

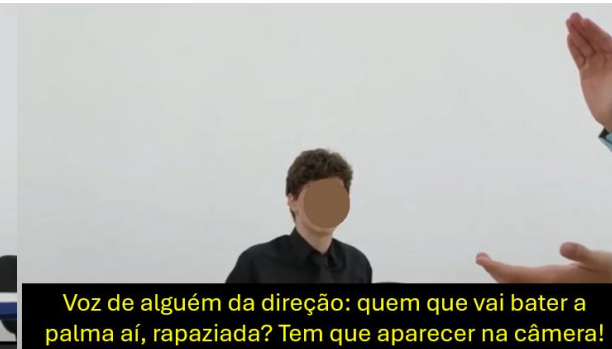
D

S44



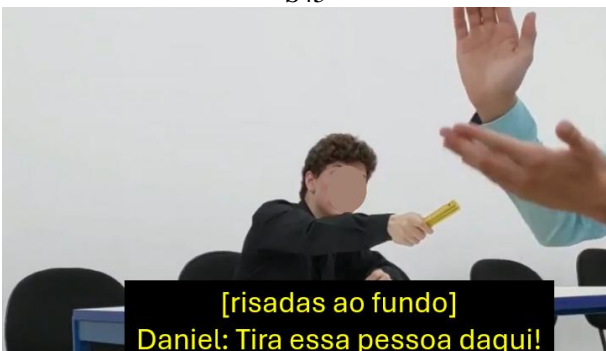
[Inaudível. Parece pedir uma permissão à direção.]

S45



Voz de alguém da direção: quem que vai bater a palma aí, rapaziada? Tem que aparecer na câmera!

S46



[risadas ao fundo]
 Daniel: Tira essa pessoa daqui!

S47



Perez: abogado, ¿alguna nueva prueba relacionada al caso?
 Daniel: Não! É abogado em espanhol, velho!

S48



[Daniel ri]

S49



[Todos riem.]

S50



S51



S52



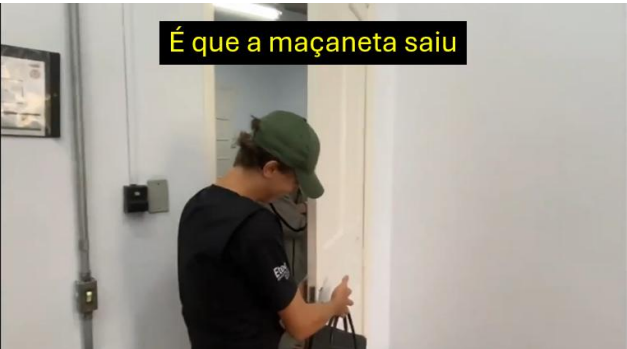
S53



S54



S55



56



S57

Fonte: A autoria dos participantes de *Soborno*