



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB  
CFORM/ MEC/ SEEDF**

**ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES  
NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM AULAS DE ESPANHOL: UM ENFOQUE  
NA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA, NO LETRAMENTO CRÍTICO E NA  
PEDAGOGIA CRÍTICA**

**JULIANA ARAÚJO RIBEIRO**

**BRASÍLIA-DF, 2015.**

**JULIANA ARAÚJO RIBEIRO**

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM AULAS DE ESPANHOL: UM ENFOQUE  
NA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA, NO LETRAMENTO CRÍTICO E NA  
PEDAGOGIA CRÍTICA**

Monografia apresentada ao  
Curso de Especialização em  
Letramentos e práticas  
interdisciplinares nos Anos Finais  
(6º ao 9º ano) como requisito  
parcial para obtenção do título de  
especialista em Letramentos e  
práticas interdisciplinares.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília-DF, 2015.

**AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM AULAS DE ESPANHOL: UM  
ENFOQUE NA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA, NO LETRAMENTO CRÍTICO  
E NA PEDAGOGIA CRÍTICA**

**JULIANA ARAÚJO RIBEIRO**

Projeto aprovado em \_\_\_\_\_ de dezembro de 2015.

Banca examinadora:

---

1º membro: Profª. Dra. Juliana de Freitas Dias (orientadora)

---

2º membro: Eliana Maria Sarreta Alvez

---

3º membro: José João de Carvalho

*Dedico este trabalho ao meu esposo, força  
motriz quando titubeei, meu maior  
incentivador e à minha amada filha.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por conceder-me saúde e sabedoria nas horas mais necessárias;

À minha mãe por sempre me apoiar e ajudar, principalmente ao cuidar de minha filha para que fosse possível eu ter tempo disponível para as leituras e escrita desta monografia;

À minha orientadora Juliana de Freitas Dias por direcionar-me sempre para o melhor caminho possível nessa jornada e pela dedicação e compromisso;

À minha família e amigos pelo apoio e companheirismo;

Ao meu esposo por ter me feito acreditar em minha capacidade mediante todas as adversidades que surgiram no decorrer do percurso.

## RESUMO

Ensinar uma língua estrangeira transcende o fato de os alunos compreenderem os códigos linguísticos da língua estudada, sendo capazes tão somente de comunicar-se na língua-alvo, pois trata-se de disseminar em sala de aula o interesse em explorar outras culturas, o qual será fator primordial de emergência de identidades no ambiente escolar. Dessa forma, o ensino de uma língua estrangeira, em especial da língua espanhola, deve ser pautado em vertentes confluentes com a pedagogia crítica, sendo ela a norteadora de um ensino fortalecedor, envolto de uma perspectiva do ensino para a cidadania. O letramento crítico também embasa um ensino de línguas menos opressor, sendo o aluno parte importante do processo de ensino e aprendizagem e não apenas mero receptor de informações. A presente pesquisa se fez importante em consonância com os aspectos que contribuem para as construções de identidades a partir do contato com a língua espanhola, apresentando como principais objetivos a análise do processo de construções identitárias dos participantes da pesquisa; examinar como atividades voltadas para o letramento crítico podem contribuir para um ensino voltado para a cidadania e o reconhecimento das mudanças nos discursos dos alunos a partir da análise crítica do discurso. A pesquisa ocorreu em uma turma de língua espanhola de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, sendo ela qualitativa de cunho etnográfico. Foi utilizada como ferramenta metodológica a pesquisa-ação. Foi utilizado como referencial teórico sobre identidades, Hall (2011); Mastrella-de-Andrade (2011); Moita Lopes (1998), Romero (1998) entre outros. Sobre pedagogia crítica, Giroux (1987) e Freire (1994) e por último, Fairclough (1999; 2001) no que se refere à análise do discurso crítica (doravante ADC). O estudo mostrou que o ensino de língua espanhola, quando norteado por práticas que envolvem temas relevantes para os alunos e ações motivadoras a partir de atividades dinâmicas promovem transformações e as identidades dos alunos são notoriamente vistas como transitórias, mutáveis.

**Palavras-chave:** pedagogia crítica; letramento crítico, análise do discurso crítica; identidades; ensino de língua espanhola.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – .....</b>	<b>9</b>
<b>1. CAPÍTULO I – .....</b>	<b>12</b>
1.1. Quem sou eu .....	12
1.2. Interagindo com as leituras .....	15
1.3. Pesquisar é preciso: motivação e relevância .....	21
<b>2. CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
2.1. Identidade e ensino e aprendizagem .....	23
2.2. Pedagogia crítica e letramento crítico .....	26
2.3. Análise do discurso, abordagem crítica .....	29
<b>3. CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>33</b>
3.1. Natureza da pesquisa .....	33
3.2. Os participantes .....	33
3.3. Contexto .....	33
3.4. Descrição dos instrumentos de pesquisa .....	36
<b>4. CAPÍTULO IV –ANÁLISES DOS DADOS .....</b>	<b>38</b>
4.1. Análise da conjuntura .....	38
4.2. Análise das produções escritas .....	42
4.3. Análise dos diários com notas de campo.....	48
4.4. Análise das entrevistas.....	56
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXO 1-</b> Produções de texto- <i>¿Cómo haces amistades?</i> .....	<b>67</b>
<b>ANEXO 2-</b> Produções de texto- <i>¿Cómo hacías amistades?</i> .....	<b>68</b>
<b>ANEXO 3-</b> Produção de texto- Construção de um perfil .....	<b>69</b>
<b>ANEXO 4-</b> Texto- <i>La risa es el mejor tratamiento para enfrentar enfermedades</i> .....	<b>70</b>
<b>ANEXO 5-</b> Texto- <i>La cadena de sonrisa</i> .....	<b>71</b>
<b>ANEXO 6-</b> Murais- <i>La mejor sonrisa y La peor herida</i> .....	<b>72</b>
<b>ANEXO 7-</b> Divulgação do bazar beneficente pelas redes sociais .....	<b>73</b>

<b>ANEXO 8-</b> Exemplos de produções escritas do mural “ <i>Mi mejor sonrisa</i> ” .....	74
<b>ANEXO 9-</b> Exemplos de produções escritas do mural “ <i>Mi peor herida</i> ” .....	77
<b>ANEXO 10-</b> Jogo “ <i>Me duele</i> ” .....	80
<b>ANEXO 11-</b> Releitura do quadro <i>Monalisa</i> .....	82
<b>ANEXO 12-</b> Quadro “ <i>La sonrisa de alas flameantes</i> ” de Joan Miró .....	82
<b>ANEXO 13-</b> Repercussão do Bazar beneficente .....	83
<b>ANEXO 14-</b> Paródia da música “ <i>Gitana</i> ” da Shakira.....	85
<b>ANEXO 15-</b> Modelo da carta de apresentação .....	86
<b>ANEXO 16-</b> Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido .....	90

## INTRODUÇÃO

A relação entre o moderno e pós-moderno não é estanque, dessa forma, podemos analisar que não há uma ruptura em todos os aspectos (SANTOS, 1995). A identidade que antes tendia-se à fixação, mesmo que isso não fosse possível, conforme esclarece Hall (2011), já é entendida como não-fixa, pois no mundo pós-moderno a transitoriedade é notória, o mundo está em constante evolução, o que ocasiona em novos rumos e adaptações a todo momento.

Trazendo esse contexto para o ensino e aprendizagem de línguas, é pertinente dizer que nem todos os professores se ativeram às mudanças da época, o que muitas vezes gera desinteresse dos alunos. Há uma resistência em relação à essa transição, fato esse que se converte em contradições, pois conforme alude Bauman (1998, p. 114), “o eixo da estratégia da vida pós-moderna não é fazer a identidade deter-se – mas evitar que se fixe.”

Este trabalho está voltado para a maneira como uma atividade diferenciada sob a perspectiva da pedagogia crítica pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Também foi observada a partir dessa questão, a forma como acontecem as práticas identitárias em sala de aula, relatando as mudanças na relação do aluno com as produções orais e escritas em língua espanhola. A abordagem crítica da análise do discurso norteou as análises, já que é principalmente através dos discursos que foi possível reconhecer as transformações no ambiente de sala de aula.

A pesquisa se fez instigante principalmente porque não se sabia como seria a receptividade dos alunos em relação às atividades propostas, que se apresentavam menos corriqueiras que o habitual e com ações que incentivam o envolvimento e a integração entre eles. O cerne das atividades se concentrou em questões que inferiam na construção de memoriais e no incentivo a ações que demonstrassem aos alunos a abrangência de conhecimentos que se pode obter em uma aula de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), como a compreensão, na prática, dos conceitos de solidariedade e união com a iniciativa do bazar beneficente, por exemplo.

Utilizei como referencial teórico sobre identidades, Hall (2011); Mastrella-de-Andrade (2011); Moita Lopes (1998), Romero (1998) entre outros. As teorias sobre a pedagogia crítica são respaldadas pelas pesquisas de Giroux (1987) e de Freire (1994).

Por fim, o referencial teórico se fundamentou na análise crítica do discurso, pois um dos aspectos observados a partir dos dados gerados foi o que mudou em sala após a aplicação do projeto. Essa teoria está embasada pelos estudos de Fairclough (1999, 2001).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, no bojo de uma pesquisa-ação. A pesquisa aconteceu em um Centro Interescolar de Línguas de Brasília, os participantes são uma professora de espanhol e uma de suas turmas de nível básico 3. O projeto consistiu em três momentos: atividades a partir do curta-metragem *¿Quiere ser mi amiga?* E atividades em torno dos temas “*mi mejor sonrisa*” e “*mi peor herida*”. Podemos dizer que esse conjunto se concentra na construção de memoriais visando a integração da vida do aluno dentro e fora do âmbito escolar, a partir de diversos gêneros textuais e de recursos e ações mais envolventes.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o processo de construções identitárias dos alunos participantes da pesquisa a partir do projeto envolvendo a perspectiva do letramento crítico e da análise do discurso crítica em aulas de espanhol.

Os objetivos específicos são: examinar como atividades voltadas para propostas do letramento crítico e da pedagogia crítica em aulas de língua espanhola podem contribuir para o desenvolvimento linguístico e para a formação cidadã do aluno; reconhecer as possíveis mudanças nos discursos dos alunos, a partir da ADC e; refletir sobre os construtos identitários dos alunos a partir das aulas de espanhol no contexto da pesquisa.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo discorre a apresentação da pesquisa, o que inclui o contexto; os objetivos e subseções referentes à minha inserção na pesquisa; a influência das leituras realizadas nessa especialização e a justificativa e relevância do tema. O segundo capítulo está destinado à fundamentação teórica que embasa a pesquisa, obtendo as seguintes subseções: Identidade e ensino e aprendizagem; Pedagogia crítica e Letramento crítico e Análise do discurso, abordagem crítica. No terceiro capítulo tem-se a metodologia da pesquisa, na qual será apresentada a natureza da pesquisa; os participantes; o contexto e a descrição dos instrumentos de pesquisa. O quarto capítulo se refere à análise de dados, subdividido nas seções: Análise da conjuntura; Análise das produções escritas; Análise dos diários com notas de campo e Análise das entrevistas. Em seguida, tem-se as considerações finais do trabalho.

Seguimos rumo ao término da apresentação geral deste trabalho sublinhando que as escolhas metodológicas do professor em sala de aula, seja em prol do ensino voltado para uma perspectiva crítica, de formação de cidadãos, seja em uma perspectiva tradicional e vinculada

a práticas que demonstram as relações desiguais de poder existentes nesse ambiente, contribuirão para as construções identitárias dos alunos, essas que fazem parte de um quadro de identidades cambiantes (Hall, 2011). Como expõem Shotter e Gergen (1989) apud Moita Lopes (1998, p. 306), “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e no dos outros”. Essa abordagem torna a presente pesquisa relevante no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, no qual os alunos e a professora participante puderam vivenciar construção de identidades a partir das atividades propostas no âmbito da pesquisa e das relações em sala de aula, havendo transformações e descobertas desde o início até o final da geração de dados.

## **CAPÍTULO I**

Ensinar língua estrangeira não deve restringir-se às estruturas gramaticais e à prática oral monitorada em sala de aula, pois também implica em novas construções identitárias. Como descreve Rocha (2010, p. 64):

a aprendizagem de LE (língua estrangeira) nos possibilita, como ferramenta transcultural, transitar por universos linguísticos diferentes (Bauman, 2005), transgredir fronteiras e transformar o mundo, já que por meio dele, estamos nos redefinindo como pessoa.

Dessa forma, aprender uma nova língua nos propõe o contato com novas culturas e essa visão que nos é exposta, permite que adentremos em um campo de identidades ainda não exploradas ou totalmente reconhecidas.

Estamos falando do aluno, de suas práticas identitárias, de suas necessidades como aprendizes, fato esse que nos projeta em uma realidade em que o professor já não pode cruzar os braços diante dos avanços, bem como das contradições, das crises e dos conflitos em nossos tempos pós-modernos, ele precisa respaldar-se pelas teorias da pedagogia crítica, buscando “transformar a sociedade através da educação, incluindo o ensino de línguas” (SIQUEIRA, 2010, p. 28).

Com base no que foi exposto, podemos complementar que para que possamos analisar sobre as identidades que são construídas nas aulas de espanhol a partir de um determinado contexto de ensino e aprendizagem é necessário que analisemos de que forma os discursos se manifestam nesse ambiente, expondo a importância de uma prática menos opressora, voltada para as perspectivas da pedagogia crítica (FREIRE, 1994), sobre o que voltaremos a falar no capítulo teórico.

### **1.1. QUEM SOU EU**

Minha pesquisa consiste em analisar os construtos identitários dos alunos sujeitos participantes através do projeto de letramento crítico realizado ao longo de um período no próprio espaço da sala de aula. Por se tratar de uma pesquisa-ação, em que minhas impressões, como pesquisadora, estão a todo o tempo impregnadas nas ações do projeto, trago nesse primeiro capítulo um pouco de mim de forma mais explícita. Ao iniciar essa especialização pude contrastar as diversas identidades que me integram e que vivem em

conflito devido à particularidade de cada uma delas. Sou mãe, professora, esposa, pesquisadora, amiga e dona de casa. Dessa forma são várias identidades postas em contato (ou em conflito) e elas não são fixas, como argui Hall (2002), estão em constante movimento.

Os textos lidos até aqui para as diversas atividades realizadas me fizeram refletir sobre o meu agir em sala de aula e me questionar sobre o que de fato eu estava fazendo em prol da aprendizagem do meu aluno, será que estou sendo justa? Repenso minha prática quando percebo que a maioria dos alunos continua com dificuldades em determinados conteúdos? E essas indagações, a partir do meu envolvimento nessa especialização, me fizeram perceber o quão rico eram os textos que nos apresentaram como motivação para os protocolos de leitura e para os fóruns.

Ao ler o livro “A importância do ato de ler” de Paulo Freire (1981) pude refletir sobre o meu papel como professora através das experiências do autor e da sua forma de lidar com aquilo que o aluno precisa aprender. O autor nos relata que é possível ensinar sem priorizar regras, repetições e sistematizações, pois o aluno merece que o motivemos com aulas que extrapolem o contexto escolar e que (re) pensemos a educação, objetivando um ensino para a cidadania, para a construção de valores. O texto foi escrito em 1981, mas sua temática ainda é questão de discussões e possíveis idealizações na esfera da educação, pois muitas são as escolas que almejam um ensino que permita “uma leitura crítica da realidade”, voltando seus conteúdos programáticos para o que possa ser um eixo “transformador”.

Minhas experiências e meus anseios como professora convergem com os relatos do autor, principalmente no que se refere às suas tentativas de (re)construir as propostas no âmbito do ensino e aprendizagem no contexto escolar. Compreendo, assim como Paulo Freire, que o foco do processo de ensino e aprendizagem é o aluno, dessa forma, ressalta-se que ele seja motivado e tenha acesso ao conhecimento de uma maneira que esse se instale em sua vida e seja fator de mudanças e compromissos com ações para a cidadania.

Através da leitura dessa obra pude reviver momentos de leituras de mundo e as primeiras leituras de palavras (ou de “palavramundo” como sugere Paulo Freire) ocorridas na infância. Eu me permiti ter sensações e sabores por meio de recordações saudosistas. Assim como relata Paulo Freire, eu também fazia a leitura do meu mundo, o que não incluía “o universo da linguagem dos mais velhos”.

O memorial da professora Juliana de Freitas Dias foi um retorno aos meus 8 anos, pois, assim como ela, eu também tive uma relação muito especial com a leitura de quadrinhos. Eu tinha uma vizinha que recebia semanalmente gibis da turma da Mônica e essa foi a minha

porta de entrada para esse mundo de histórias, eu contava os minutos para poder visitar minha colega que vivia ao lado para desfrutar das leituras, nem via o tempo passar.

Outra coincidência com as palavras expressadas por Paulo Freire foi a sua relação com um professor de Português, no meu caso, uma professora. Ela, com sua doçura e interesse em ver-nos aprender Literatura e produzindo textos, me motivava, me fazia fluir, ser leitora e escritora.

Todas essas reflexões e até mesmo inquietações se referem às variadas facetas da minha identidade enquanto pesquisadora, professora e aluna nesse curso. Todavia pude (re)pensar sobre o meu papel como mãe, sobre aquilo que futuramente possa incentivar o gosto pela leitura em minha filha, quero que ela enxergue a escola e os conteúdos programáticos diferente da forma como eu enxerguei no ensino fundamental, em que era meu papel tirar boas notas à base de lições decoradas, memorizadas e quase nunca aprendidas.

Em 2013 iniciei o mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB) e também descobri que estava grávida, duas realizações, cada uma em sua proporção, enormemente importantes. Comecei então minha trajetória como pesquisadora! Com a chegada de minha filha prevista para novembro, precisei iniciar a geração de dados no segundo semestre desse mesmo ano. No ano anterior eu havia cursado duas disciplinas como aluna especial, o que me ajudou muito, pois consegui cursar as disciplinas restantes ao final de 2013. Foi um ano de muita produtividade, conhecimentos adquiridos, dentro e fora do meio acadêmico, a identidade de futura mãe se mesclava à de mestra. Em consonância a esse contexto de construção de identidades Orlandi (2006, p. 204) diz que:

falamos a mesma língua (o português brasileiro), mas falamos diferente e isso nos traz singularidade. É preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos professores na Universidade, somos pais e mães em casa, somos aquele(a) que conversa no cabeleireiro, somos aquele(a) que da aula, etc.

O ano de 2013 termina com uma grande angústia: ser mãe de primeira viagem e ao mesmo tempo analisar os dados. Mas com muita disciplina, dedicação e organização tudo foi dando certo, de forma que, em setembro de 2014, ao final das análises de dados, vi como uma grande oportunidade essa especialização em práticas de letramentos e interdisciplinaridade. Não resisti e comecei uma nova etapa de estudos, de novas leituras e produções. Em fevereiro de 2015 foi a defesa da minha dissertação, um alívio. Nesse mesmo mês voltei ao trabalho e o tempo para esse curso passou a ficar curto, devido à maternidade.

Como minha orientadora mencionou em minha defesa, se eu, em meio a tantas dificuldades e provas fui capaz de chegar aonde cheguei, as pessoas que ali estavam cheias de desculpas para não conseguir estudar deveriam repensar os seus motivos, pois o que se precisa ter é determinação e foco. Na verdade, nesse meio tempo aconteceu algo comigo que me abalou emocionalmente. Mas suas palavras só me fortaleceram, e durante todo esse processo pude perceber que novas identidades, cambiáveis, transitórias e conflituosas passaram a emergir.

Na próxima seção farei reflexões sobre alguns dos textos lidos nesse curso que foram de fundamental importância para a minha concepção sobre letramento crítico e para a organização do quadro teórico e prática de minha pesquisa.

## **1.2.INTERAGINDO COM AS LEITURAS**

Através dessa especialização pude ter contato com diversos textos que me agregaram como profissional e como pessoa. Foram leituras e formas de expor determinados assuntos que me fizeram enxergar como o ensino e aprendizagem de línguas podem ser mais significativos e relevantes se envolvidos em um contexto interdisciplinar, em que várias áreas do conhecimento podem e devem estar integradas.

O texto “Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna” de Kleiman (2008) nos indica uma série de fatores que influenciam nas ações pedagógicas dos professores, fazendo menção às questões referentes: aos ensinamentos acadêmicos sobre letramento(s); à leitura de documentos oficiais, que muitas vezes não são escritos de forma clara e não são bem compreendidos pelos professores; e o que se espera encontrar nas salas de aula da atualidade em relação às práticas de letramento.

Como argumenta Kleiman (2008, p. 490):

Desde a década de 70, na mídia, na universidade, nas secretarias de educação, não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativo-discursiva. Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado.

Em consonância com as palavras de Kleiman (2008) podemos inferir que hoje há a necessidade de um professor preocupado em ensinar de acordo com a perspectiva crítica do letramento, um sujeito que pensa que “ensinar a ler, escrever ou analisar um texto” é ir além de mecanismos e técnicas, mas que significa adentrar no contexto do ensino relevante para o

aluno. Sob esse aspecto, o professor deve se ater em questões que colocam em segundo plano o ensino de regras gramaticais e interpretações superficiais, o que nos sugere uma prática que fortalece o aluno no sentido de que ele estará mais preparado para a vida fora dos muros da escola, sendo conhecedor de mecanismos analíticos e interpretativos que o conduzam para reflexões de relevância social e que, certamente, são de interesses reais dos alunos.

Essas questões me fazem refletir sobre a forma como tenho ensinado aos meus alunos, e como professora de E/LE, percebo que as maiores dificuldades deles estão relacionadas às regras gramaticais e à leitura inferencial dos textos. Assim como em língua portuguesa, em língua espanhola devemos priorizar o uso em relação ao ensino de regras gramaticais, e as compreensões de leitura devem questionar o que o texto propõe além do que está escrito, buscando sair da superficialidade, das respostas iguais e prontas.

Outro texto que gostaria de comentar é “O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística” de Suassuna, Melo e Coelho (2006), pois pude refletir sobre minhas concepções de ensino e sobre a importância que dou à gramática sistematizada ao ensinar espanhol. Os autores do texto defendem que a língua portuguesa já não deve mais ser ensinada com embasamentos em regras gramaticais e que o ensino de literatura não deve estar dissociado do ensino de língua, pois “estudar literatura significa estudar língua e vice-versa” (LEITE, 1997, p. 18 apud SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006). Também argumentam sobre o ensino da língua com a utilização de diferentes gêneros textuais, pois utilizar textos nas aulas é dar importância ao que de fato interessa: o uso.

Todas essas propostas já são conhecidas pelos professores, os livros didáticos já começam a se adequar a esse contexto de ensino e aprendizagem, mas teoria e prática nem sempre andam juntas e o ensino da língua ainda precisa ser (re)pensado por muitos docentes da área para que projetos como o vivenciado pelos alunos do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco, descrito no texto analisado, possam servir de exemplo e inspiração para tomadas de atitudes no âmbito da sala de aula.

Muitas vezes reclamamos da desmotivação de nossos alunos, da falta de participação, da falta de entendimento quando explicamos conteúdos gramaticais, mas será que a nossa prática em sala de aula está acompanhando os avanços do mundo pós-moderno? Os alunos vivem em uma época em que as novas tecnologias estão no cume de seus interesses. Queremos que nossos alunos reflitam, sejam letrados, mas e nós, estamos refletindo sobre nossas ações pedagógicas? Estamos tentando adequar-nos às mudanças que ocorrem com o

passar dos anos? Agimos em prol de um ensino voltado para a perspectiva dos multiletramentos e da pedagogia crítica? E essas são questões que não se calam.

Outro texto lido nesse curso que traz uma temática bastante significativo para o contexto de sala de aula é “A concepção escolar da leitura” de Kleiman (1998), em que a autora relata sobre o texto apenas como pretexto, ou seja, o professor utiliza um texto para encontrar aspectos gramaticais nele e não para explorá-lo, compreendê-lo. Por mais que idealizemos o contrário, essa ainda é uma realidade em nossas escolas. De fato o aluno pode não compreender a riqueza contida em uma leitura se essa lhe foi passada como algo maçante e desmotivador.

Na escola em que trabalho temos um projeto de leitura, em que os alunos devem ler alguns clássicos da língua como Miguel de Cervantes e Gabriel García Márquez, mas geralmente muitos alunos não se interessam tanto, por se tratar de uma leitura obrigatória e que pode não ser interessante para todos, além de ter que contar a história ao professor. Como a autora alude, a leitura como avaliação inibe, dessa forma, passamos a modificar as estratégias para que eles conhecessem sobre aquela história de maneira menos imposta como: trabalhando o livro por partes e com atividades interativas nas avaliações, buscando filmes ou livros da atualidade para fazer comparações com a leitura proposta; expor o conteúdo lido de forma livre e não apenas relatá-lo ao professor. São estratégias que beneficiam a relação do aluno com a leitura.

Outra visão que Kleiman nos apresenta é a crença de que o texto é um depósito de informações, ou seja, não há obrigatoriedade de haver relação entre as frases e o objetivo é “extrair informações através do domínio das palavras” (KLEIMAN, 1998, p. 18), como argumenta a autora. E nesses tipos de textos geralmente os alunos devem “interpretar” de maneira superficial, sem que haja uma leitura inferencial. É importante salientar que a leitura deve ser incentivada e trabalhada não apenas em língua portuguesa, e em consonância com essa questão Kleiman (1998, p. 26) destaca que

o enfoque integrado, interdisciplinar de um assunto não significa apenas que o professor de Português se torna mais um professor de Ciências (quando ele trabalha com temas dessa disciplina como: poluição; meio ambiente; saúde etc.): significa, também, que o professor de Ciências se torna mais um professor de leitura.

Como nos sugere a autora, devemos conceber a leitura como algo individual em cada aluno e só dessa forma, respeitando as particularidades em sala, é que esse processo pode ser mais motivador, mais interessante.

Na verdade, todos os textos lidos nesse curso são merecedores de protocolos de leituras e de comentários reflexivos, mas isso tornaria essa seção demasiadamente extensa, dessa forma, concluo minhas considerações em relação às leituras propostas na sala dos mediadores<sup>1</sup> com a leitura do artigo de Bortoni (2003) “A questão do erro no português oral no Brasil e a mudança linguística”.

Esse artigo relata uma realidade que nunca se exime de discussões, pois a língua e suas variações orais e escritas sempre estarão em processos de mudanças e evoluções e sempre haverá o que se questionar sobre isso.

A língua é dinâmica e seu movimento na história lhe permite passar por diversas estratificações sociais, na intenção de que, em cada contexto em que ela faça parte, seja em prol do enriquecimento que uma língua possa ter e não seja fator de discriminações que se propagam em relações de poder, tornando a norma padrão a língua do opressor que domina e não consegue enxergar a importância e a riqueza cultural, histórica e social que suas variantes trazem para o universo da fala e da escrita.

Com os excertos do livro de Monteiro Lobato “Emília no país da Gramática”, fica clara a importância dada à língua em si, seja ela padrão ou não, pois, assim como é mencionado, o que hoje é considerado “certo”, de acordo com a norma culta, um dia foi considerado um erro e há palavras que hoje são consideradas “erradas” que futuramente poderão fazer parte da norma culta, afinal, a língua não é estática, ela está em constante movimento.

É como *Quindim*, personagem de Lobato disse: “A língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem a orienta é o Uso e só ele” (BORTONI 2003, p.3). Através dessa afirmação desvela-se uma contradição, em que alguns falantes da norma padrão ridicularizam quem não a dominam. Mas essas pessoas, entendidas entre elas como “superiores”, não compreendem o contexto histórico da língua e todos os motivos que levam-nas a ter determinadas variações, seja pelo fator de dominação de outrora, seja pelas influências das aquisições estrangeiras, como menciona a autora.

O texto nos traz uma reflexão sobre as transformações da língua e os fatores de dominação que prevalecem, mesmo com as diversas teorias contra o preconceito linguístico. A exemplo disso, ainda encontramos professores de língua portuguesa que se autodefinem como tradicionais e, mesmo conhecendo obras como “Preconceito Linguístico”, do autor

---

<sup>1</sup> Tivemos acesso a duas salas nesse curso: a sala em que desenvolvemos as atividades dos módulos mediadas pelos tutores e a sala de monografia. Comecei analisando alguns textos da primeira sala citada, após, sigo relatando sobre algumas das leituras propostas na sala de monografia.

Marcos Bagno, se opõem a respeitar a diversidade linguística e aceitá-la sem práticas discriminatórias, impregnadas de preconceitos, desvalorizando o que faz parte da história e do legado linguístico que carregamos e que participa de um movimento constante, em que a norma padrão de hoje, como já foi mencionado, continuará participando desse movimento de mudanças ao longo dos anos e provavelmente, em vários contextos, entrará para o vocabulário referente a uma variante da norma padrão.

O que se espera das escolas hoje é que elas se voltem para projetos que incentivem o aluno a quebrar essas barreiras do preconceito, inclusive o linguístico, que tanto oprime, classifica, divide grupos de forma discriminatória e permitindo que se adentrem em um mundo que respeita as diferenças e propõe a participação de todos em prol da cidadania.

A busca por esse respeito deve ser visada não apenas pelo professor de língua portuguesa, mas pelos professores em geral, pois, todos somos falantes da língua portuguesa e fazemos parte desse movimento na história, podemos inclusive fazer a diferença postulando em sala que o que é considerado um “erro” pode ser relativizado e analisado através do que se sabe sobre os contextos em que a língua está sendo utilizada e considerando todo o arcabouço teórico que se tenha a respeito dela.

Os textos mencionados, por seus enfoques no letramento e na pedagogia crítica foram fundamentais para a construção dos pilares de minha pesquisa, pois pude exercitar o que os autores aqui mencionados defendem: a interpretação além do que está escrito no texto; a leitura desvinculada de uma obrigação; a gramática através do texto, mas sem que se trabalhe o mesmo apenas como pretexto de se ensinar gramática; levar para sala de aula temáticas de relevância social; e utilizar recursos e técnicas que motivem os alunos.

Os textos e livros propostos na sala de monografia fortaleceram minhas escolhas em relação ao que pesquisar e como pesquisar, pois, complementando o que li sobre as práticas de letramento, comecei a conhecer um pouco mais sobre a análise do discurso crítica e sobre identidades. Minha pesquisa anterior (da dissertação) também tinha como foco a análise das identidades, mas diferente desta, pesquisei sobre as identidades dos professores participantes e não se tratava de uma pesquisa-ação. Pude fazer inclusive as mesmas leituras, mas com um novo olhar, pois o sujeito é outro, agora é o aluno e tendo como base a aplicação de um projeto com enfoque no letramento crítico e na análise do discurso crítica.

Nessa nova etapa começo dialogando sobre o texto “O analista do discurso e sua prática teórica e metodológica” de Dias (2011). Essa leitura contribuiu muito para o meu entendimento sobre o que é o discurso e de que forma ele está inserido em uma concepção de

análise crítica. Conforme a autora ressalta, o discurso tem existência social, por isso sua análise não deve palpar-se em individualidades linguísticas. Esse primeiro conceito sobre o discurso já me situou melhor nas escolhas que eu deveria fazer nas análises dos dados de minha pesquisa, pois compreendi que devo analisar os discursos produzidos a partir do contexto social em que o mesmo está inserido. Sobre ADC Fairclough (1992:63) apud Dias (2011, p. 2) expõe que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. A partir dessa teoria pude refletir sobre de que forma analisar os discursos produzidos em sala de aula, pois eles não são apenas representações, mas sim “significações no mundo”, o que o aluno produz em sala, na fala ou na escrita, deve ser analisado dando importância à sua existência social, ao efeito produzido levando em consideração todos os contextos em que ele possa ter significados, seja na escola, no lar ou em outros ambientes.

O livro de Hall (2011) “Identidade cultural na pós-modernidade” traz conceitos que fortalecem a ideia de que as identidades do sujeito pós-moderno são fragmentadas e não são fixas, o que difere das “velhas identidades” do sujeito do Iluminismo, em que a tendência era a fixação de uma identidade (como se isso fosse possível). O quarto capítulo deste livro trata sobre a globalização e seus efeitos, no qual as identidades locais entram em declínio e novas identidades emergem. É possível enxergar essa realidade em nossas salas de aula, pois, a partir da globalização, dos avanços tecnológicos podemos perceber as crises de identidades e novas identidades são postas em evidências, de acordo com os interesses e tendências da época. O professor deve dar importância a essas mudanças e levar em consideração o que motiva o seu aluno a aprender.

Hall (2011, p. 38) alude que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Esse conceito reforça meu entendimento sobre a importância que devemos dar às mudanças ocorridas com o passar dos anos em relação às nossas escolhas em sala de aula, pois as identidades são transitórias e se adaptam, se misturam, se agregam, se renovam. Como podemos inferir das palavras do autor, as identidades vão tomando novas formas ao passar dos anos, o contato dos alunos com novas culturas, novas concepções de mundo, contribuirão com a emergência dessas novas identidades do sujeito como: aluno; filho; irmão; amigo; etc.

As leituras sobre identidades me trouxeram reflexões não apenas sobre o meu aluno e sobre minha profissão, pois eu pude me questionar sobre as identidades que me constituem, sobre quem eu era há 10 anos atrás e quem eu sou hoje, quais os aspectos mais relevantes que

fortaleceram ou enfraqueceram determinados pontos em minha identidade (ou minhas identidades). Posso produzir e analisar vários discursos sobre minha identidade como mãe, como esposa, como professora de espanhol ou como pesquisadora, mas nada que eu exponha será estático, pois todos esses construtos não são fixos, como defende Hall (2011), e estão suscetíveis a mudanças a todo tempo.

A última seção desse capítulo está destinada aos aspectos relacionados diretamente com o tema da minha pesquisa, como surgiu o meu interesse por essa temática que se refere às identidades evidenciadas nas aulas de espanhol a partir de um projeto de letramento crítico em que há a análise crítica dos discursos orais e escritos de um determinado grupo de alunos.

### **1.3. PESQUISAR É PRECISO: MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA**

Meu interesse pela pesquisa surgiu a partir da minha necessidade de pesquisar algo que fosse relevante para a minha realidade escolar, dessa forma, como professora de língua espanhola, pretendo trazer reflexões por parte dos docentes dessa área de ensino sobre a forma como estão ensinando seus alunos e se essa realmente é a forma como seus alunos querem e conseguem aprender a oralidade e a escrita em língua espanhola.

O estudo sobre as práticas identitárias, principalmente as dos alunos, se faz necessário, pois eles são o principal motivo de minhas escolhas e reflexões no âmbito escolar.

Os alunos apresentam-se mais motivados quando ensinamos a partir de seus conhecimentos prévios e quando utilizamos recursos visuais, tecnológicos e lúdicos.

A pesquisa sobre letramento crítico se faz relevante por se tratar de algo que já faz parte da proposta curricular das escolas públicas, executar um projeto baseado no letramento crítico é estar de acordo com a maneira com que se deve ensinar os alunos atualmente. Bortoni (2012, p. 192) argumenta que:

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, número 9394/96, em seu artigo primeiro, estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ora, uma educação que se propõem a construir cidadãos, como sugere o texto da Lei, precisa estar atrelada aos processos de letramento, o qual, por sua vez, está intimamente relacionado ao papel do professor em sua prática em sala de aula.

A escolha por se trabalhar com letramento crítico também está em consonância com as propostas dos temas transversais apresentadas no Currículo em Movimento da Educação

Básica- Pressupostos teóricos, sendo eles: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. O projeto aqui apresentado promoveu interação com o tema transversal “Educação para a Cidadania em e para os Direitos Humanos”, trazendo reflexões e posteriores ações da professora e dos alunos consolidadas dentro de uma perspectiva crítica de ensino e essas afirmações podem ser verificadas em todas as propostas temáticas e atividades desenvolvidas, desde a atividade inicial com o curta-metragem que ilustra a amizade através das redes sociais contrapondo-se com uma solicitação de amizade com o contato físico até o bazar beneficente.

Ainda no Currículo em Movimento da Educação Básica-Pressupostos teóricos encontra-se que:

os eixos transversais possibilitam o acesso do(a) estudante aos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas e a construção/reconstrução de saberes específicos de cada ciclo/etapa/modalidade da educação básica. Os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada (BRASIL, p. 36).

O presente trabalho se propôs a trazer para a sala de aula essa pluralidade de sentidos, visando considerar a leitura de mundo do aluno e promover as devidas mudanças em seu agir, integrando os diversos saberes que os inseriram em um cenário além do ensino e aprendizagem de conteúdos linguísticos sistematizados. Após esse primeiro momento em que o contexto da pesquisa foi apresentado de maneira geral, haverá a explanação da fundamentação teórica que regeu este trabalho.

## **2. CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O aluno se vê em um contexto de aprendizagem em que são apresentadas distintas maneiras de agir no mundo, pois ele entrará em contato com as diferentes culturas que permeiam o universo dos hispano-falantes. Dessa forma, as práticas identitárias poderão entrar em conflitos, assim como poderão ser enxergadas sob um olhar menos abrangente, em que será necessária a compreensão do professor diante desse espaço de novas identidades.

Como defende Mastrella-de-Andrade (2011, p. 17) “falar uma nova língua implica um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, tornar-se, de maneiras distintas no ambiente de sala de aula”. Essa é uma visão que nos remete ao ensino acompanhado de sensibilidade e de escolhas pautadas na pedagogia crítica.

Observar as práticas identitárias em sala de aula faz parte de um processo em que o professor se molda em prol de um ensino voltado para essa prática reflexiva e crítica. As manifestações dos alunos a partir das escolhas do professor pautaram as análises desse trabalho.

Até o momento, foi exposto de maneira conjunta as abordagens teóricas propostas para este estudo. Nas próximas considerações haverá uma explicação de forma separada sobre identidade; pedagogia crítica e letramento crítico e; análise do discurso crítica, que são os pilares que fundamentarão a triangulação teórica.

### **2.1. IDENTIDADE E ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalhamos nessa pesquisa com a concepção de identidades do sujeito pós-moderno, como conceitua Hall (2011), pois a identidade que se constrói em sala de aula está suscetível a mudanças, não é fixa ou estável e como o autor expõe, “a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2011, p. 13). Estudar uma língua estrangeira permite o contato com novos sistemas culturais e esse processo implica em novas identidades em evidência, sob esse aspecto o estudo sobre as identidades no ensino e aprendizagem de línguas se faz pertinente e relevante.

Revuz (1998, p.229) alude que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, o que nos remete a ir de encontro com novas identidades. A autora também se

refere aos construtos identitários tomando como base o discurso do aprendiz de línguas, expondo que “falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro<sup>2</sup> ou pelos estereótipos sociais, pródigos em ‘frases feitas’. Não é raro que esse navegar mude de direção” (REVUZ, 1998, p. 220). As identidades são postas em contato, e as particularidades em cada discurso enunciado contribuem para que as identidades dos sujeitos tomem novas formas, novas direções.

A multiplicidade de identidades existentes em uma sala de aula traz como realidade o confronto e a descoberta, em que cada aluno pode fazer emergir novas identidades, como pode identificar-se com outros sujeitos, o que também contribui para um campo de construção de identidades a partir de suas ações e discursos na língua-alvo. Sob esse aspecto, Moita Lopes (1998, p. 306) nos aponta que “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (MARKOVA, 1990, p. 3). O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro”.

Sobre a questão da identidade e da diferença, se faz pertinente aqui ressaltar que

a formação do eu no “olhar do Outro”, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e diferença sexual (HALL, 2011, p. 38).

A diferença no ambiente escolar contribui para o campo de construção de identidades. A concepção do professor sobre o seu aluno deve ser a de aceitar as diferenças em sala de aula, bem como as constantes mudanças que ocorrem com os mesmos: a forma de aprender; a maneira de relaciona-se e enxergar a língua espanhola; o comportamento; a forma de se vestir e de falar; etc. Conforme Hall (2011, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

A todo o tempo as identidades em sala de aula vão tomando novas formas, não há como unifica-las e estabilizá-las e isso faz parte do contexto de ensino e aprendizagem,

---

<sup>2</sup> O conceito de o “Outro” em toda a extensão do referencial teórico respalda-se na concepção de Silva (2000, p. 97) em que o autor diz que “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

principalmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, em que novas culturas são aprendidas ou até mesmo vivenciadas.

Também é importante para essa pesquisa salientar que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2011, p. 38). As interações ao longo da vida trazem as identidades e suas constantes modificações. Quando o aluno começa a aprender espanhol, ele se depara com um mundo novo, fala-se de novos conceitos culinários, de novas danças, enfim, culturas diversas que são confrontadas com a sua e fazem com que identidades que antes não eram (re)conhecidas, passem a fazer parte da vida deles, pois ensinar língua espanhola não é apenas fazer-se comunicar nessa língua, mas também é importante ater-se aos contextos históricos, políticos e culturais (GOETENAUER, 2005).

Como ressalta Woodward (2000, p. 39, p. 191),

a identidade importa porque existe uma crise de identidade, globalmente, localmente e politicamente. Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política.

Reconhecemos hoje a escola como um lugar de lutas e contestações, o que nos remete a novas concepções ideológicas. O aluno vai à escola em busca do conhecimento que lhe trará oportunidades no futuro. Mas nem sempre esse caminho é trilhado sem conflitos, por isso, junto com o desejo de vencer, surgem os “novos movimentos sociais”, manifestações na “construção da diferença” (feminismo, grupos étnicos, diferença sexual etc.) (WOODWARD, 2000). As identidades, a partir desses conflitos e lutas por inclusões e aceitações, acabam entrando em crises, o que também ocasiona no processo de emergência de novas identidades.

A interação do aluno com seus colegas e com o professor traz o choque entre as diversas identidades existentes em uma sala de aula, dessa forma o fazer pedagógico tem grande influência nesse processo de construções identitárias, e para que nesse campo de lutas e conflitos que é a sala de aula haja ações em prol de um ensino que priorize as reais necessidades dos alunos é preciso que o professor caminhe sob a luz das teorias da pedagogia crítica e do letramento crítico.

## 2.2.PEDAGOGIA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO

Por mais que o ensino de línguas se pautasse em abordagens e metodologias mais tradicionais, ensinar nunca foi uma atividade neutra e como defende Celani (2001, p. 34), “no caso do ensino de LE a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, objetivando a formação de cidadãos”.

De acordo com Freire (1994) percebe-se na educação que o professor faz comunicados ao invés de comunicar-se, e o aluno passa a ser um depósito de informações. Sob a luz das teorias da pedagogia crítica essa é uma questão importante no ensino de línguas, pois a voz que deve ser ouvida é sempre a do aluno, ele tem dúvidas, opiniões e deve lhe ser dado o direito de manifestar-se (ALMEIDA FILHO 2008).

Pennycook (1990) apud Siqueira (2010, p. 27) alude que “é na pedagogia crítica que poderíamos tirar melhor proveito na tarefa de expandir a nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de línguas”. E a partir da reflexo feita sobre “o que estamos fazendo”, saber se nossa prática está adequada à realidade escolar em que atuamos, providenciando as possíveis tomadas de atitudes em benefício do aluno.

Mas o que se vê em vários contextos de sala de aula não condiz com esse ideal, pois continua-se “a ensinar uma língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas” (MOITA LOPES, 2005, p. 6).

A escola deve ser vista como “um espaço de possibilidades” (GIROUX, 1987, p. 57), sabemos que há relações de poder no âmbito da sala de aula, mas essa relações podem ser usadas a favor do aluno e oportunizar ao invés de oprimir, pois, “o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor” (GIROUX, 1987, pp. 41-42) e o professor pode tomar o conhecimento como algo a ser construído junto com o aluno, conforme o autor faz menção.

A pedagogia crítica está embasada nessa teoria, de agir objetivando diminuir as exclusões, de haver um espaço de lutas e possibilidades aos alunos, de ações transformadoras que propiciem a aprendizagem sem opressão, e sim, em caráter de resgatar valores.

A luta diária do professor deve estar engajada na necessidade do aluno de sentir-se incluído, na voz que clama por uma oportunidade em meio às dificuldades encontradas dentro e fora da escola e sob esse viés é importante expor que os professores devem agir conforme as concepções da pedagogia crítica, essa que

representa uma reação de educadores que questionam como a cultura é adquirida, transmitida e distribuída, seus significados e o papel que desempenha na formação do senso comum, nos falsos mitos de oportunidade e mérito, na forma como os sistemas de crenças/verdade/opinião tornam-se tão internalizados a ponto de indivíduos e pessoas serem moldados em seus sonhos e aspirações. (McLAREN, 1997, apud SANTOS, 2002, p. 10)

A pedagogia crítica, assim como o letramento crítico apoiam-se em teorias que inicialmente serão visualizadas pelo professor para tomadas de decisões e para que modificações na prática pedagógica sejam feitas. Se a pedagogia crítica se alia a ideia de promoção de um ambiente escolar menos opressor e de um espaço de possibilidades aberto aos alunos, o letramento crítico, não diferente também propõe liberdade no ensino, em que o ensino de leitura, em qualquer disciplina, seja baseado na vivência do aluno e ultrapasse as barreiras da literalidade, como Rojo (2004, p. 2) argumenta, “as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras”.

Compreendemos das palavras da autora que o texto deve ser bem mais explorado, devemos ensinar para que a leitura seja feita nas “entrelinhas” e não de modo literal como se costuma ser feita nas escolas. Toda leitura está imbricada em um contexto e isso não pode ser esquecido pelo professor ao levar um texto para a sala de aula. O que eu quero que meu aluno aprenda a partir desse texto? Ele tem alguma relevância social para a minha comunidade escolar? Esse texto pode interagir discursivamente com outros textos? A ação de ensinar sob a perspectiva do letramento crítico compreende dimensões que “prepare o aluno para uma leitura cidadã, inclusive na escola” (ROJO, 2004, p. 2).

Bortoni e Martins (2008, p. 10) apontam que nessa nova perspectiva de letramento:

é crucial que nós, professores, entendamos que língua não é apenas um sistema abstrato que reflete nossos pensamentos de forma neutra e imune às condições socioculturais. Ela é algo muito mais complexo, um jogo de poder, uma arena de conflitos, e é por isso que precisamos compreender bem suas diversas faces. A linguagem que usamos para ler o mundo determina, em grande medida, a forma como pensamos e agimos nesse mundo e sobre ele. Tais significados são, portanto, sempre construídos e produzidos, de forma contextual, no interior de práticas discursivas determinadas.

Essas são reflexões fundamentais que um professor deve fazer para que o ensino se torne mais relevante para o aluno e o ajude a aprender de forma mais significativa, em que as relações de poder em sala não sirvam para oprimir, mas que o ambiente escolar seja um lugar de lutas para que possam romper barreira e vencer através dos conhecimentos adquiridos.

Produzir é algo que amedronta os alunos e será mais fácil avançar, quando perceberem, com a ajuda dos professores, que o texto deve ser visto como um conjunto de pressupostos e intenções, no qual os fatores contextuais e intertextuais irão colaborar para que o aluno/leitor possa “criar um universo de leitura a ser desvendado por ele” (BORTONI e MARTINS, 2008, p. 10). As autoras também enfatizam a importância de se fazer um trabalho rico em variedade de “gêneros textuais/discursivos, considerando que cada texto terá uma função social a desempenhar entendendo-se que a língua deve ser trabalhada sempre em situações de uso real” (IDEM, p. 10).

O que ainda percebemos nas escolas é o medo de arriscar-se além do fato de que ser um professor que se preocupa em preparar as aulas para que o seu aluno aprenda da melhor forma dá trabalho, requer tempo e disposição e nem todos querem envolver-se de tal forma. Mas quem é professor deveria partilhar dessa concepção, já que o principal objetivo dentro do contexto escolar deve sempre ser a aprendizagem do aluno e sob essa ótica, o ensino deve respaldar-se na qualidade, levando em consideração a maneira como nosso aluno aprende e de que forma podemos (re)pensar as nossas aulas para que o ensino e aprendizagem seja norteado por uma visão menos estruturalista e mais focado na formação para a cidadania e em contextos de relevância para o aluno.

Sob essa ótica e sobre o trabalho para a formação do aluno/leitor, Rojo (2004, pp. 7-8) nos diz que:

a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repetí-lo “de cór”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica.

Essa é uma análise fundamental feita para que seja desenvolvida uma atitude voltada para o letramento crítico, em que a preocupação do professor não é apenas fazer com que os conteúdos ou os textos trabalhados sejam “deglutidos indigestamente” pelo aluno, pois eles são serem pensantes e são capazes de colaborar para que esse processo seja mais eficaz, através de seus conhecimentos de mundo e suas maneiras individuais de vivenciarem as leituras na escola ou fora dela.

As questões de identidades dos discentes e o ensino de línguas sob o olhar da pedagogia e do letramento crítico puderam ser averiguados nessa pesquisa principalmente através dos discursos enunciados em seu contexto, dessa forma, conclui-se essa seção com as teorias sobre a análise do discurso crítica.

### **2.3. ANÁLISE DO DISCURSO, ABORDAGEM CRÍTICA**

O discurso nunca é neutro e como define Foucault (2012, p. 10), ele “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Em sala de aula pode-se perceber que o discurso nem sempre é compreendido como algo pelo que se luta, fazendo parte, muitas vezes, de uma realidade que envolve transmissão de conteúdos e falta de compreensão dos alunos, o que reflete no discurso do professor como “sistema de dominação”, sem que se consiga enxergar aquilo porque e pelo que os alunos lutam.

Ainda sobre o conceito de discurso, Dias (2011, p. 2) alude que

a palavra discurso relaciona-se etimologicamente com a ideia de curso, percurso, movimento. É a palavra em ação. O discurso não é uma realização individual do sistema linguístico; ele ultrapassa a concepção saussureana de ‘parole’, pois sua existência social é o seu fundamento.

A partir dessa definição nos encaminhamos à realidade discursiva em sala de aula e concebemos que, para uma análise coerente, é preciso relacionar a existência social dos discursos ali inscritos, já não podemos referir-nos a um discurso de um aluno, por exemplo, sem considerar o seu movimento no contexto em que está inserido e de forma ele está relacionado com os demais discursos em sala de aula.

No que diz respeito à ADC, Dias (2011, p.6), sob uma perspectiva de Fairclough também salienta que:

o discurso não representa simplesmente a linguagem em uso, mas sim em seu uso imbricado nas relações e processos sociais, no sistema de valores e crenças, na constituição das identidades dos sujeitos sociais que interagem na atividade material concreta, sob a forma verbal ou não-verbal.

E deve ser sob esse enfoque a análise feita dos discursos enunciados em sala de aula, para que ocorram as devidas mudanças no agir do professor, e essa análise contribua para o

aprimoramento e a percepção do professor voltada para a inclusão, para as transformações sociais e para o encorajamento do aluno no seguir em frente com a vontade de estudar para vencer os obstáculos, não apenas da compreensão dos conteúdos, mas da vida fora da escola.

Os dados desta pesquisa foram analisados a partir da perspectiva da análise do discurso crítica, havendo no decorrer da aplicação do projeto, produções orais e escritas e a análise crítica dos discursos produzidos para que se reconhecesse (ou não) as mudanças ocorridas ao término das atividades. Conforme expõe COSTA (2012, p. 1):

A ADC estuda as interações sociais a partir da análise de textos. Não se trata de um estudo puramente sociológico, no entanto, nem de uma abordagem exaustivamente linguística dos textos. A AD como um todo se insere no limiar entre esses dois pontos, buscando a relação do elemento linguístico com o elemento social. E no caso específico da ADC faircloughiana, o foco de sua pesquisa científica é a mudança social a partir da mudança discursiva, no ponto em que uma implica a outra mutuamente.

Bakhtin (2012, p. 101) considera que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Dessa forma, o discurso se constrói também baseando-se em respostas sugeridas pelo contexto e convém destacar que essas respostas estão relacionadas com as identidades daqueles que falam ou escrevem e, complementando essa ideia, Dias (2011, p. 8) expõe que “Fairclough (2003) acredita que o que as pessoas colocam nos textos é um importante indício de como se autoidentificam na ‘texturização’ das identidades”.

Os discursos, esse que nunca são neutros, podem conduzir o professor a um trabalho de identificação dos sujeitos em sala de aula, podendo auxiliá-los conforme as realidades de cada um. Havendo interesse, a partir dos discursos construídos no âmbito da sala de aula, o professor pode ressignificar o seu trabalho, utilizando as informações sobre os alunos extraídas de suas construções discursivas para que suas propostas pedagógicas não se baseiem em discursos moldadores, discriminatórios e indiferentes ao que se enxerga sobre esses sujeitos. Qualquer ação deve ser em prol da aprendizagem e do discernimento do aluno.

Os textos construídos no âmbito desta pesquisa foram analisados com base na concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001[1992]), ilustrada a seguir:

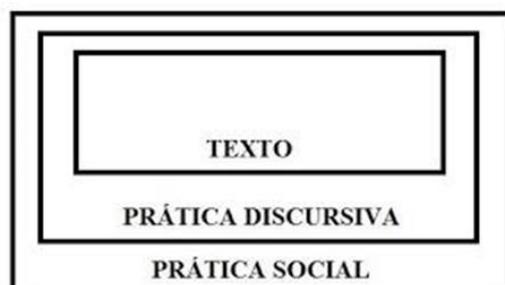


Figura 1. Concepção tridimensional do discurso

Conforme nos aponta Fairclough (2001[1992]), a dimensão do texto se encaixa na análise da “descrição” e a prática discursiva e a prática social, na “interpretação”. Na figura abaixo, ilustramos como esse quadro poderia ser representado dentro dos aspectos que o compõem:

<b>Discurso como texto</b>	<b>Prática discursiva</b>	<b>Prática social</b>
-vocabulário	-produção	-ideologia
-gramática	-distribuição	-hegemonia
-coesão	-consumo textual	-transgressão
-estrutura textual	-coerência	-cruzamento de fronteiras
	-intertextualidade	-mudança social

As análises dos diários com notas de campo e das entrevistas foram feitas de acordo com o modelo analítico de Chouliaraki e Fairclough (1999).

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão:
a) Análise da conjuntura;
b) Análise do discurso:
(i) Análise interdiscursiva
(ii) Análise linguística
c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

### **1) Questão motivadora**

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC tem base inicial na percepção de um problema relativo ao discurso na vida social, o que está relacionado à reflexão sobre o que pesquisar e de que forma a questão motivadora se relaciona ao discurso na vida social.

### **2) Aprofundando a questão**

A questão deverá sair da zona de conforto, sendo explorada e de acordo com os autores, essa reflexão e aprofundamento ocorrerá em três momentos: a) análise da conjuntura, tratando-se da contextualização em que a questão se insere ; b) análise do discurso, a qual orienta-se pela análise da estrutura e da interação. A 1ª relaciona-se às ordens do discurso, gêneros e vozes; a última revela de que forma o discurso relaciona esses elementos por meio da intertextualidade e interdiscursividade, conforme descreve Silva (2006, p. 205) sob a luz da teoria de Chouliaraki e Fairclough (1999); e c) análise das identidades, em que, por meios dos discursos, os sujeitos são representados e suas identidades são expostas e perceptivamente mutáveis, conforme os autores enfatizam, trata-se de uma das características do sujeito na modernidade tardia essa identidade constituída por crises e incertezas.

### **3) Definindo os principais desafios**

Nessa fase os desafios são enumerados para que fiquem visíveis todos os aspectos que compõem a pesquisa, fazendo-se o reconhecimento do que pode ser modificado.

### **4) Reconfigurando a questão**

A partir das análises e reconsiderações feitas até a fase anterior e conforme alude Dias (2011, p. 241), “o objetivo nesta etapa é discernir os recursos que são possíveis para modificar as coisas em seus modos de ser usuais”.

### **5) Refletindo sobre a análise**

O pesquisador, após várias reflexões para que a pesquisa tivesse os objetivos alcançados, necessitou (re)pensar vários aspectos em sua proposta. Dessa forma, podemos inferir que a reflexão sobre a análise já ocorria concomitante às outras etapas aqui relatadas. E nessa fase, ressalta-se a importância de uma autoavaliação, havendo uma reflexão sobre os resultados, se eles respondem à questão motivadora e estão em consonância com os objetivos de pesquisa.

O próximo capítulo destina-se à Metodologia, na qual haverá a apresentação do projeto realizado para a pesquisa, expondo mais detalhadamente sobre os participantes, o contexto, as atividades realizadas e os instrumentos de pesquisa.

### **3. CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **3.1.NATUREZA DA PESQUISA**

A presente pesquisa é de cunho etnográfico. Como ressalta Watson-Gegeo (1997), a etnografia em sala de aula enfatiza a natureza sociocultural no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freebody (2003, p. 75) “a etnografia desenvolvida como uma forma de ciências sociais tem como objetivo descrever e analisar as práticas e crenças de uma determinada cultura ou comunidade”<sup>3</sup>.

O autor define alguns aspectos da etnografia: o instinto de comparar; de contrastar; de olhar para a história e o de sair de uma parte para o todo (holístico) no contexto da pesquisa. Também é pertinente para essa abordagem enfatizar que a pesquisa etnográfica em sala de aula deve ter um propósito, caso contrário, a etnografia em sala de aula estará sujeita à crítica de ser uma pesquisa anedótica, em vez de ser analítica, ou seja, o pesquisador deve analisar todos os fatos e não apenas contá-los, relatá-los.

#### **3.2.OS PARTICIPANTES**

Os participantes da pesquisa são meus alunos do nível Básico 3 de espanhol do primeiro semestre de 2015 no Centro Interescolar de Línguas do DF (CIL) em que sou professora. São 15 alunos, estão no 8º e 9º anos e possuem a faixa etária de 12 a 15 anos. Sou professora efetiva da Secretaria de Educação do DF desde 2009, sou formada em Letras Português e Espanhol e mestra em Linguística Aplicada. Sou professora desde os 18 anos e fui professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Novo Gama GO por 10 anos, atuando nas séries iniciais e no ensino de Língua Espanhola.

#### **3.3.CONTEXTO**

Os CILs são destinados aos alunos de escolas públicas do DF e hoje existem 10 CILs, estando localizados nas seguintes cidades: Taguatinga; Ceilândia; Gama; Brazlândia; Planaltina; Brasília (CIL1 e CIL2); Sobradinho; Santa Maria e Recanto das Emas. Há o ensino de inglês, espanhol e francês, sendo que, de acordo com o interesse da comunidade e

---

<sup>3</sup> Tradução minha.

com a disponibilidade de professores, também são oferecidos outros idiomas como o japonês, o italiano e o alemão.

Para se formar em uma dessas instituições o aluno precisa cursar no mínimo 12 semestres, quando inicia os estudos no 6º ano; 10 semestres, quando começam no 7º, 8º ou 9º anos e; 6 semestres, quando iniciam no Ensino Médio. Esse último ciclo é diferenciado, pois é uma proposta de ensino intensivo voltado para os alunos que se preparam para o vestibular.

O estudo em questão foi baseado na execução de um projeto em uma turma de língua espanhola de um CIL do DF para verificar o processo de construções identitárias dos alunos, bem como os resultados referentes ao ensino da língua oral e escrita, tendo como base a utilização de recursos e propostas temáticas que propiciem o ensino de língua estrangeira voltado para o que é motivador e relevante no contexto escolar dentro da perspectiva da pedagogia crítica e do letramento crítico. Foi utilizado para a análise das produções escritas dos alunos o modelo tridimensional de Fairclough (2001).

As atividades desenvolvidas no projeto foram:

- Análise de um curta-metragem que trata sobre as amizades dentro e fora do mundo virtual;
- O vestuário e vocabulário de compras utilizando o curta-metragem;
- Produções textuais: Perfil; Cómo haces amistades; Como hacías amistades;
- Música “La sonrisa”;
- Texto “La cadena de sonrisas”;
- Fotografia do melhor sorriso para cada aluno;
- Construção do mural “Mi mejor sonrisa”;
- Fotos de diversos sorrisos para análises (Monalisa de Da Vinci, quadro de Miró; crianças, etc.)
- Apresentação para a turma do sorriso escolhido;
- Texto sobre motivos para sorrir;
- Jogo “Me duele”;
- Fotografia da parte do corpo humano que representa o pior machucado na infância;
- Texto e construção do mural sobre o pior machucado;
- Bazar beneficente (sua idealização surgiu a partir do contexto estudado sobre vocabulário de vestuário);
- Entrega das doações à cheche/abrigo;

- Paródia da música da Shakira “Gitana” homenageando os alunos e finalizando as atividades.

O projeto teve início dia 31 de março de 2015 e terminou em 26 de maio de 2015.

Os responsáveis pelos alunos participantes assinaram o termo de Consentimento livre e esclarecido (conforme modelo no anexo 15). Também foi entregue à direção da escola em que a pesquisa foi realizada, uma Carta de apresentação, na qual constavam todos os dados e intenções do trabalho que se pretendia realizar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois não há um padrão a ser seguido e nem quantificações que priorizem a análise de dados. Segundo Chizzotti (2006, pp. 28-29)

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Sob a luz das teorias apresentadas, ressalto o caráter qualitativo desta pesquisa, pois trata-se de um estudo sobre aspectos subjetivos relacionados à construção de identidades dos alunos, fazendo parte das análises a prática docente e a relevância do ensino de língua espanhola em Centros de Línguas do DF.

A prática discursiva dos alunos e suas ações durante a geração de dados nortearam os principais eixos que nos remetem aos objetivos e perguntas de pesquisa, havendo uma análise sobre de que forma os recursos e as práticas pedagógicas adotadas pela professora participante da pesquisa podem contribuir para o ensino de língua espanhola menos estruturalista e voltado para as reais necessidades do aluno. Os contextos de ensino permitiram um diálogo entre o aluno e a sociedade, apresentando um horizonte além das quatro paredes de sala de aula.

Essa pesquisa qualifica-se como uma pesquisa-ação, pois a professora e alunos participaram ativamente do projeto, não havendo meros espectadores no processo. De acordo com Engel (2000, p. 182):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Na próxima seção serão descritos os instrumentos utilizados na pesquisa.

### **3.4.DESCRICÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA**

Os instrumentos de pesquisa utilizados na geração de dados foram: os diários com notas de campo; as gravações das aulas com áudio e as entrevistas. Será feita a seguir uma breve explanação sobre cada um desses instrumentos e sua relevância para a pesquisa.

#### **Diários com notas de campo**

Os diários com notas de campo foram registrados ao final de cada aula. Foi utilizado um caderno para os registros no qual fiz a identificação das aulas com as datas e com as principais impressões que tive naquele dia, além da descrição de todos os eventos ocorridos na aula. Rosa (2006, p. 58) expõe sobre o “caderno de anotações” que “o pesquisador/entrevistador deverá ater-se com fidedignidade às anotações para que nada se perca, incluindo interpretações levantadas, pontos críticos, significados identificados (...)”.

Esse foi um instrumento de fundamental importância para a pesquisa, pois pude descrever os acontecimentos com riqueza em detalhes, já que foram registrados logo ao final de cada aula. Há momentos em que, se não registramos os fatos logo que acontecem, os dados podem não ser tão ricos, por se tratar de algum sentimento que talvez não se manifeste posteriormente com a mesma intensidade.

#### **Gravações com áudio**

Foram feitas gravações com áudio em quase todas as aulas. Esse instrumento foi utilizado para registrar as manifestações orais dos alunos. Esses registros foram fundamentais, pois é possível analisar as falas dos alunos em um momento posterior, sendo os dados reproduzidos para análise com fidelidade.

Conforme sugere Marconi e Lakato (2003, p. 165), a geração de dados “exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”. Dessa forma, houve o cuidado de verificar as condições do gravador antes de iniciar a geração de dados a partir desse instrumento, bem como, ao final

de cada aula, foi verificado se os dados foram gerados com qualidade para que pudessem ser utilizados na pesquisa.

## **Entrevistas**

As entrevistas foram feitas com os alunos após o último evento do projeto que foi o bazar beneficente. Todos os alunos participaram da geração de dados a partir desse instrumento. Esse foi o momento de todos darem a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido, de se manifestarem dizendo os pontos positivos e os negativos e o que mudou em suas concepções e na forma de aprender (ou se algo mudou).

Conforme ressalta Alasuutari (1995, p. 86) apud Silveira 2002 (p. 124):

ao invés de nos concentrarmos na fala do respondente como fonte de informação, de ‘dados’, tomamos toda a situação de interação como objeto de análise”, nesse sentido, tal perspectiva “vai um ou dois passos além, perguntando como entrevistador e entrevistado coproduzem a ‘entrevista em profundidade’: como sua interpretação e sua adaptação ao contexto particular é visível nas estruturas de interações ou nos conceitos que eles usam.

As entrevistas foram feitas a partir dessa perspectiva, pois a nossa interação contribuiu para um contexto de geração de dados apoiado nas particularidades do projeto executado.

No próximo capítulo tem-se a apresentação dos dados gerados a partir das atividades desenvolvidas e em seguida, suas respectivas análises.

## 4. CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. ANÁLISE DA CONJUNTURA

Essa primeira parte do capítulo analítico ficará destinada à apresentação dos dados escolhidos, visando analisar a conjuntura geral da pesquisa, o que inclui as ações dos sujeitos envolvidos a partir das atividades realizadas e os rituais de ensino-aprendizagem.

O projeto teve início com o curta-metragem *¿Quiere ser mi amiga?* Em que há dois jovens que ilustram em um contexto real o que acontece em um site de relacionamento. Exploramos o vídeo, os alunos expressaram o que compreenderam, e em seguida todos realizaram uma tarefa escrita que consistia em inventar um perfil em uma rede social, após, se sentaram em pares para que representassem um pedido de amizade em um site de relacionamentos como o facebook. Tiveram que expor à classe os motivos pelos quais aceitaram ou não a amizade. O quadro abaixo ilustra os perfis construídos pelos alunos (ver anexo 1).

#### ATIVIDADE “CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PARA UMA REDE SOCIAL”

IDADE	PROFISSÃO/ OCUPAÇÃO	NACIONALI- DADE	ESTADO CIVIL	GOSTOS E PREFERÊNCIAS
19 anos	Estudante de Biologia	Espanhola	solteira	Ler, escutar músicas, ver filmes, estar com os amigos
14 anos	Estudante	Brasileiro	solteiro	Jogar futebol e videogame, viajar com os pais para o exterior
19 anos		Brasileira	“La vida es bela”	Música, dançar e ler
16 anos	Estudante	Brasileira	solteira	Sair com os amigos, praticar esportes
85 anos		Argentino	casado	Jogar bingo com os amigos
20 anos	Estudante de psicologia	Mexicana		Ama animais

20 anos	Estudante de direito	Brasileira	solteira	Escutar músicas, fazer amizades
30 anos	Guerreiro do exército grego, herói grego	Grego	solteiro	Lutar
22 anos	Veterinária	Inglesa		Dançar e trabalhar
22 anos	Médica	Espanhola	casada	Comer, ler, escutar música, viajar
25 anos	Dona de uma loja de roupas	Argentina	solteira	Sair com os amigos
16 anos	Estudante	Brasileira	solteira	
22 anos	Cantor	Irlandês		Tocar guitarra e violão
15 anos	Estudante	Brasileira		Escutar música

Na aula seguinte tiveram que construir um texto dizendo como de fato eles fazem amizades (isso também foi discutido oralmente) e como faziam amizades antigamente (ver anexos 2 e 3). A atividade sobre como faziam amizades foi para casa, o que não foi positivo, pois alguns alunos não fizeram a atividade.

COMO FAZEM AMIZADES	
PESSOALMENTE	8
SÃO EXTROVERTIDAS	5
SÃO TÍMIDAS	1

COMO FAZIAM AMIZADES	
Onde tinham mais amigos	Na vizinhança, na escola, nas redes sociais,
Como eram os amigos	Agradáveis, educados, gentis, divertidos, bons, calmos
O que você e seus amigos faziam juntos	Brincar, jogar bola, ir ao cinema, conversar.

Iniciamos uma nova temática com uma música chamada “*Sonrisa*”, eu cantei e toquei para eles, e lemos um texto intitulado “*Cadena de sonrisas*” (ver anexo 5), em que uma professora pede uma atividade desafiadora e uma aluna realiza uma cadeia de sorrisos através de uma caixa com um sorriso dentro, conforme as pessoas viam o sorriso na caixa, também sorriam e nesse momento ela tirava a foto e pedia que a pessoa do sorriso fotografado fizesse o mesmo com outras pessoas. No meio da leitura, parei para fazer o mesmo com eles, levei uma caixa com um sorriso e uma máquina fotográfica, mas como eu imaginei, se levasse apenas o sorriso eles poderiam não sorrir, dessa forma, dentro da caixa também havia escrito ¿“*Puedes darme una sonrisa?*”. O resultado foi o esperado. Levei algumas perguntas sobre o texto para que discutíssemos. Ao final, mostrei a eles uma fotografia do sorriso de minha filha junto a um texto sobre o que aquele sorriso representava para mim, sendo esse o meu melhor sorriso e pedi que todos fizessem o mesmo. O quadro abaixo ilustra quem eles elegeram para fotografar.

O MELHOR SORRISO	
DA MÃE	3
DE UM PARENTE BEBÊ OU CRIANÇA	5
DE UMA AMIGA	4

Na aula seguinte, os alunos apresentaram para a classe o seu melhor sorriso e em seguida fomos construindo o mural “*Mi mejor sonrisa*” (ver anexo 8).

Levei slides com alguns sorrisos, entre eles, o sorriso de Monalisa e uma charge “*Mona risa*” (ver anexo 11); o sorriso de crianças e o quadro de Joan Miró “*La sonrisa Flameante*” (ver anexo 12). Perguntei a eles o que achavam daqueles sorrisos, quem estaria por detrás deles. Para finalizar o tema, trabalhamos um texto que tratava sobre os benefícios que temos ao sorrir, além do conteúdo social, exploramos a acentuação nesse texto.

Começamos a estudar o vocabulário sobre o corpo humano com o jogo “*Me duele*” (ver anexo 10), em que havia fichas com as partes do corpo humano e seu respectivo nome. Os alunos se organizaram em duas equipes e, em pares, um tinha que adivinhar o que doía no outro, no caso, o que correspondia à ficha que eles seguravam. Nessa aula conversamos sobre os machucados da infância e contei a eles sobre alguns acidentes que aconteceram comigo e que resultaram em cicatrizes que ainda existem. Perguntei se eles se recordavam de algum,

todos disseram que sim. Pedi para fotografar a parte do corpo humano que sofreu o machucado, tendo cicatriz ou não, eles permitiram. Nas duas aulas seguintes trabalhamos com essa atividade. Imprimi as fotografias e pedi que eles relatassem em uma folha sobre como se machucaram, como e onde aconteceu, com quem estavam e o que faziam (ver anexo 9). Avisei que deveriam apresentar na aula seguinte a história aos colegas, eles ficaram um pouco tímidos porque eu estava gravando, mas todos apresentaram.

O texto sobre o pior machucado teve duas versões, a primeira foi corrigida com indicação dos tipos de erros (acentuação, ortografia, falta de coesão ou coerência, etc.), a segunda foi escrita com o auxílio de um dicionário e com a minha ajuda. A maioria dos desvios foram corrigidos corretamente sem que precisassem de ajuda, pois se tratava de falta de atenção ou interferências do português. A reescrita da redação permitiu que os alunos analisassem seus desvios e tivessem a oportunidade de apresentar um texto melhor em relação à norma padrão e à ortografia.

Precisei pensar nos conteúdos linguísticos ao escolher essas atividades, pois devido ao tempo utilizado para a realização das atividades propostas, não pude trabalhar com o livro didático durante a execução do projeto.

Sempre trabalhamos a infância quando ensinamos o pretérito imperfeito, mas busquei tornar a atividade mais relevante e em diálogo com o que já havia sendo construído com eles: as amigadas, a família, o melhor sorriso e o pior machucado. Ao lado do melhor sorriso que eles escolheram estava seu pior machucado, o que tornou a atividade ainda mais significativa (ver anexo 6).

Estudamos o vocabulário referente ao vestuário, aproveitei o curta-metragem *¿“Quiere ser mi amiga?”* para descrever as personagens, mostrei outras imagens para que descrevessem. Lemos um diálogo entre um vendedor de uma loja de roupas e um cliente. Pedi que se agrupassem em pares e fizessem um diálogo semelhante, utilizando o contexto e o vocabulário aprendido. A partir desse contexto, iniciamos a organização da atividade que culminou o nosso projeto: o bazar beneficente. A ideia inicial era que fizéssemos um bazar para os alunos de espanhol do período vespertino, mas os alunos sugeriram que fosse estendido para toda a escola. Eles passaram nas salas avisando sobre o bazar e pedindo doações. Três semanas depois aconteceu o nosso evento, não foi em um dia em que eles teriam aula e mesmo assim todos participaram.

Após mais três semanas, em um sábado, eu e mais quatro alunos do projeto fomos entregar o dinheiro arrecadado e as roupas que não foram vendidas a uma creche/abrigo.

Conforme nos aponta Giroux (1987, p. 20), devemos escolher métodos com “o objetivo de educar todos os estudantes para o exercício da cidadania”. Cada atividade trabalhada foi proposta objetivando ensinar língua espanhola a partir de temas que pudessem considerar os seus conhecimentos de mundo, suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, conduzindo-os para uma construção do conhecimento dialogada, em que as relações assimétricas de poder (SILVA, 2000) não podem (ou não devem) ser externalizadas de modo a prejudicar o aluno e o reconhecimento que ele tem de si mesmo e da importância de seus conhecimentos para o ambiente de aprendizagem. Buscamos, através desse trabalho, priorizar os alunos e suas necessidades, abrindo-lhes espaço para opinar e modificar as escolhas já dadas de antemão.

As concepções que nortearam essa pesquisa estão em conformidade com a pedagogia crítica e sob esse aspecto faz-se importante ressaltar que a professora participante almejou fazer um trabalho com um significado social e não apenas fazendo dos alunos meros depósitos de informações como alude Freire (1994).

O professor é a autoridade da sala e não há como negar as relações assimétricas de poder existentes nesse âmbito, mas o que se almeja é que esse profissional utilize essa realidade como ferramenta de fortalecimento de sua relação com os alunos e não o contrário. Sobre essa questão, Giroux (1987, p 41) alude que

A dominação nunca é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meios das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor.

Com a autonomia que lhe é dada para trabalhar os conteúdos programáticos conforme seus objetivos e crenças, a professora optou por escolher temas que fossem contextualizados com os conteúdos, oportunizando debates, diálogos e reflexões a partir das atividades propostas. No Currículo em Movimento da Educação Básica tem-se que se houver “a prática da contextualização e do que é significativo, é possível ir ao encontro do processo e da construção de novas aprendizagens” (BRASIL, p. 12).

## **4.2. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS**

Adentrando na interpretação, iniciamos as análises da primeira produção escrita dos alunos, a construção de um perfil para uma rede social. Essa atividade nos mostra que, mesmo

sendo a proposta de que deveriam ser outras pessoas, eles acabam demonstrando traços de suas próprias identidades, pessoas do mesmo gênero que eles, jovens, muitos brasileiros, e seus gostos são comuns de jovens, como escutar música, sair com os amigos e viajar. Apenas dois alunos imaginaram personagens fora de seus contextos, um senhor de 85 anos casado que gosta de jogar bingo e um homem de 30 anos guerreiro grego, herói, que gosta de lutar.

Os discursos dos alunos também revelam que estudar espanhol faz com que novas identidades emergem em sala de aula, pois como podemos observar, muitos alunos escolheram nacionalidades de países hispânicos, o que pode representar a influência desse contexto em suas escolhas. Estudar uma língua é também tornar-se um pouco o outro, como defende Revuz (1998), podemos complementar essa teoria dizendo que “falar uma outra língua implica tornar-se, de maneira distintas na sala de aula, como argumenta Mastrella-de-Andrade (2011, p. 17). Mas também podemos inferir dos perfis criados pelos alunos que fugiram ao padrão da sala que sua criatividade e escolhas inusitadas demonstram traços de suas identidades, pois ambos são alunos participativos, extrovertidos e que gostam de surpreender, o que nos leva a pensar que suas escolhas podem ter sido feitas para chamar atenção e demonstrar que se interessaram pela atividade, buscando ser o mais criativos possível.

A partir destas constatações cabe aos professor (re)direcionar suas aulas, dando importância ao que foi produzido e explorando atividades que possam beneficiar seus alunos fazendo do processo de ensino de língua espanhola algo significativo e motivador.

As diferentes identidades observadas foram levadas em consideração e “a interação com o outro” nos permite evidenciar que a todo tempo as identidades são (re)construídas e (re)organizadas. De acordo com Silva (2000, p. 97) a questão da identidade e da diferença não é apenas uma questão social, como é também pedagógica, pois além da relação que os alunos têm com seus colegas, essa deve ser uma preocupação pedagógica. Infere-se das palavras do autor que nossas preocupações como professores devem estar relacionadas à aprendizagem bem sucedida do aluno e para que isso aconteça, devemos nos preocupar com a identidade e diferença em sala de aula, para que as modificações necessárias sejam feitas e os conflitos existentes possam ser amenizados e não prejudiquem o aluno.

As atividades sobre como fazem e como faziam amizades apresentaram informações semelhantes, mas o contexto verbal foi diferente e esse foi um dos objetivos da atividade, incentivá-los a usar o passado em suas construções. Também foi possível inferir dos discursos traços de conflitos de identidades e de contradições, pois alguns alunos que discursaram ter facilidade em fazer amizades e serem pessoas extrovertidas, apresentam identidades distintas

dessas descritas em sala de aula. Mercer (1990, p. 4) apud Woodward (2000, p. 19) expõe que “a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Sob esse prisma compreende-se que é necessário refletir sobre as identidades observadas e de que forma o professor pode ajudar a solucionar essa crise, caso isso seja realmente um problema, considerando que esses alunos podem apresentar identidades distintas nos diferentes ambientes em que circulam e isso na verdade pode não representar de fato um problema.

Sobre essa discussão, podemos confirmar a teoria de que estudar uma língua é tornar-se outro, pois, ao conversar com os pais em reuniões percebemos que muitos alunos têm comportamentos bem diferentes na escola regular e essa atividade sobre as amizades pode estar demonstrando isso, que suas identidades não são fixas (HALL, 2011) e que elas se adequam às suas necessidades em cada ambiente frequentado. Woodward (2000, p. 30) denota que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais”.

Fairclough (2001b) diz que

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre ‘pistas’ no texto.

As atividades até aqui propostas podem ser representadas, de acordo com o quadro teórico de Fairclough (2001) da seguinte forma:

### **Descrição**

**Texto:** Alguns alunos optaram por escrever um texto em forma de redação, outros, em forma de esquema, semelhante ao texto de uma rede social. Os textos apresentaram coesão textual, utilizaram corretamente os verbos, utilizaram vários adjetivos. Em todos os textos houve interferência da língua portuguesa ocasionando em erros ortográficos e de vocabulário.

### **Interpretação**

**Prática discursiva:** Os textos sobre o perfil para uma rede social expuseram que, enquanto alguns alunos preferem não se arriscar e construir personagens semelhantes aos aspectos de sua realidade, outros misturam sua identidade como aluno de espanhol e optam por seguir pelo caminho do novo. Os textos sobre como fazem e faziam amizades sugerem

que todos, com exceção de uma aluna, possuem facilidade em fazer amizades e que elas geralmente são feitas na escola e na vizinhança, mais que em redes sociais.

**Prática social:** Os textos sobre as amizades apresentam contradições com o que pode ser observado nas ações dos alunos em sala de aula, mas que alguns podem estar de acordo com as suas identidades fora do ambiente de sala de aula de espanhol. Eles argumentaram que gostam de sair, são extrovertidos o que revelaria, a partir de sua prática discursiva, uma identidade de um aluno participativo e comunicativo nas aulas, o que, em muitos casos não é essa a realidade. A atividade também pôde fazer com que se lembrassem quem são, quais amizades da infância permaneceram até hoje e sobre suas relações sociais dentro e fora da escola.

Dando seguimento às análises das demais produções textuais, salientamos que os alunos apresentaram mais interesse quando foi iniciada a temática sobre o sorriso e sobre o corpo humano e foi quando começaram a interagir e participar mais.

A atividade do melhor sorriso permitiu que o aluno mostrasse aos colegas e a professora alguém especial para eles, essa representação social no contexto da sala de aula pode não ser tão fácil para aqueles alunos que não gostam de se expor e falar em público, já que houve a apresentação dessa atividade para todos da sala.

Eu me surpreendi com as escolhas, pois pensei que a maioria fosse escolher a mãe e não uma amiga. Após as apresentações e reflexões sobre a atividade podemos compreender que os alunos são adolescentes que confidenciam segredos aos amigos, o que faz parte da identidade das pessoas que vivenciam essa fase e escolher essas amigas é mostrar como elas são importantes. Conforme define Hall (2011, p. 13), “a identidade é construída historicamente e não biologicamente”. Seus amigos fazem parte de suas histórias. Aqueles que escolheram as mães e familiares demonstram que, apesar das relações sociais, a família continua sendo a mão que os segura, a identidade de um(a) adolescente que tem amigos com quem contar está ali, mas talvez não em primeiro plano.

Dias (2011, p. 4) argumenta que

é possível dizer que o discurso é, então, socialmente constitutivo em três aspectos fundamentais: o discurso constrói as diversas posições de sujeito, o discurso constitui também as diferentes relações sociais, podendo modificar as existentes por meio de novas formas de interação, e, por fim, o discurso colabora para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças do mundo, além de ser resultante desses três aspectos enumerados.

Após a escolha do melhor sorriso houve o discurso sobre ele, em que cada um descreveu de acordo com a importância daquela pessoa. As diferentes formas de interação permeadas pelas relações sociais influenciaram as escolhas dos alunos. Uma aluna perguntou se poderia ser de alguém famoso, eu disse que sim, mas mesmo assim todos levaram o sorriso de alguém próximo, talvez porque eu tenha exemplificado a atividade levando o sorriso da minha filha.

Uma aluna que levou a fotografia do sorriso de uma amiga disse que gostaria de ter levado de sua mãe, mas ela não gosta de ser fotografada porque sofreu um derrame e tem uma parte do rosto paralisada. Sua escolha e seu discurso sobre o sorriso de sua amiga fogem ao padrão identificado nessa análise, já que essa jovem estava impossibilitada de levar o sorriso de quem ela realmente queria.

Parker (1989:64) apud Moita Lopes (1998, p. 310) ressalta que “uma subjetividade é produzida no discurso assim como o eu está assujeitado ao discurso”. A partir do que foi dito pela aluna sobre sua mãe em consonância com essa teoria pode-se inferir que seu discurso sobre a amiga possui uma subjetividade em seu real significado, considerando que, aquele não era o real discurso que a aluna gostaria de produzir.

Uma aluna levou fotos de várias amigas e uma, em minha concepção, não estava sorrindo, mas ela disse que era um sorriso discreto, e como ela disse, “um sorriso pode não ter que mostrar os dentes”. Concordei com seu argumento e até o comparei ao sorriso da Monalisa de Leonardo Da Vinci. Se essa fosse uma atividade apenas escrita e eu não tivesse dialogado com a aluna, eu poderia avaliar sua foto como não condizente com o proposto na atividade e seria uma concepção errônea e injusta. Dessa forma pude refletir sobre a importância de explorar os reais sentidos e o que de fato os alunos querem dizer, principalmente quando se tratar de atividades visuais e que apresentem aspectos subjetivos.

Sobre esse aspecto da reflexão do professor, Nóvoa (2000, p. 16) apud Romero (2010, p. 93) expõe que

a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

No processo de reflexão sobre as construções de identidades dos alunos durante a pesquisa reconheci a necessidade de mudança no meu modo de pensar, no agir e no vir a ser como professora de E/LE. Houve o entendimento de que, apesar das relações de poder em

sala, o aluno tem seu conhecimento de mundo e isso pode ajudar o professor a tomar diferentes decisões e reconhecer a importância de se escutar o aluno sempre que ele tenha algo a dizer.

A última produção textual do projeto, sobre o pior machucado, trouxe fragmentos de memoriais, no qual os alunos relembroum lugares, pessoas, momentos e brincadeiras da infância. Apesar de se tratar de uma lembrança talvez dolorosa, nenhum aluno se opôs à realização da tarefa e como já foi mencionado, todos deixaram que a parte do corpo que sofreu o machucado fosse fotografada.

Rojo (2004, p. 2) enfoca que ser letrado na vida e na cidadania é “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela”. As produções dos alunos não foram usadas como pretexto para fosse utilizado o vocabulário referente ao corpo humano, houve um aproveitamento do que eles já estavam estudando, sendo inserido no mesmo contexto de forma que fosse relevante. Ao tratar de memórias e narrativas Romero (2010, pp. 150-151) salienta que “o diálogo entre significados passados e presentes relacionados a fatos e experiências marcantes é, portanto, condição necessária para se buscar desenvolvimento e transformação”. Além da produção de texto e da fotografia, houve a construção do mural e a apresentação oral do texto. Os resultados foram positivos e foi visível o crescimento na oralidade e na escrita em relação às atividades de produção escrita e oral trabalhadas no contexto da pesquisa.

A escolha por esta última atividade também ocorreu para contrastar com o mural anteriormente construído, o do melhor sorriso. Os alunos puderam se expressar falando do outro como alguém especial e também de si mesmos, de seus sorrisos e de suas lágrimas.

Podemos descrever e interpretar os dados sobre as duas atividades mencionadas acima de maneira resumida da seguinte maneira:

**Texto:** Os textos sobre o melhor sorriso foram escritos no presente do indicativo e com a utilização de muito adjetivos e palavras de afeto. Os alunos escreveram com alguns desvios ortográficos, escreveram em média menos de cinco linhas. O texto sobre o pior machucado apresentou uma dificuldade maior, pois tiveram que usar o tempo passado e também contar uma história. Na segunda versão apresentada os textos apresentaram poucos desvios, alguns conseguiram corrigir todos os desvios apontados.

**Prática discursiva:** A temática do sorriso foi apresentada a partir de um texto motivador, uma música e o sorriso da minha filha com a descrição do seu sorriso para que eles compreendessem melhor a tarefa. Dessa forma, ficou claro o entendimento dos alunos,

pois produziram textos coerentes e condizentes com a proposta. O texto sobre o pior machucado também foi escrito com coerência e apesar da falta de vocabulário de alguns alunos na língua-alvo, eles escreveram de acordo com o contexto proposto e foi possível inferir um pouco além da forma como eles se machucaram, como por exemplo: as brincadeiras da infância; a descrição da moradia deles; da rua em que viviam ou ainda vivem; os amigos da infância.

**Prática social:** O contexto apresentado foi além do fato de todos levarem uma fotografia para a sala, pois suas escolhas dependiam de suas relações sociais, da forma como eles interagem com as outras pessoas. Escolher um sorriso implicava evidenciar a importância do outro em suas relações e interações. O texto construído sobre o pior machucado retomou o período da infância, suas quedas, seus tropeços, a maioria relatou que chorou, alguns precisaram ir ao hospital e a maioria ficou com a cicatriz. Os discursos não eram de tristeza, talvez por representar uma época feliz para a maioria. Essa atividade fez com que eu percebesse o desenvolvimento dos alunos não apenas nos aspectos linguísticos, pois diferentemente da atividade sobre o sorriso, eles não relutaram para não apresentar a história para a sala toda.

A análise dos diários com notas de campo apresentada na próxima seção complementa as análises feitas até aqui, dando outros detalhes a cerca do que foi vivenciado no projeto dessa pesquisa.

### **4.3. ANÁLISE DOS DIÁRIOS COM NOTAS DE CAMPO**

As análises desta seção estarão precedidas por alguns trechos selecionados dos diários com notas de campo e os mesmos foram destacados em negrito. Apresento as datas das aulas em que essas notas foram escritas. Os excertos da oralidade estão destacados em itálico.

Aula do dia 31-03

**O projeto teve início com o curta-metragem “¿Quieres ser mi amiga”? No início os alunos ficaram tímidos, precisei estimulá-los com perguntas. Falaram mais em português para relatar os acontecimentos. O aluno R foi quem mais participou. A maioria mencionou não ter facilidade em fazer amizades.**

A reação dos alunos em relação ao vídeo foi a esperada, pois acharam estranho o menino levar em seu bolso o seu perfil, assim como um álbum de fotografias na mochila,

disseram que seu perfil pode ser visualizado no facebook e as fotos, ou em seu álbum nessa rede social ou no celular. Os personagens do vídeo são um menino e uma menina. Tiveram um pouco de dificuldades em compreender o que o rapaz do vídeo falava, ele não tinha boa dicção, falava rápido e baixo.

Conforme já mencionado, os alunos apresentaram contradição ao relatarem ter dificuldades em fazer amizades, e no texto escrito, apenas uma aluna confirmou essa dificuldade. De acordo com Foucault (1979:217) apud Moita Lopes (1998, p. 309),

o poder gera resistência; portanto, nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas: “embora uma pessoa possa estar posicionada de certa forma em um discurso específico, ela pode resistir a esta posição ou mesmo criar um contra discurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal.

Podemos inferir dessa leitura que os alunos podem mudar o discurso de um texto escrito para um oral devido à resistência de se encontrarem em um lugar que os “marginaliza”. Há a resistência de não serem tão sociáveis ou populares. As identidades estão entrando em conflito nesse novo ambiente de aprendizagem, o de uma língua estrangeira. Aqui também podemos ressaltar que a identidade sempre está inacabada, em formação (HALL, 2011), estando os alunos nesse processo de construções de identidades continuamente.

Aula do dia 07-04

**Nesse dia fizemos a leitura da transcrição do vídeo, percebi a dificuldade na pronúncia apenas de uma aluna.**

**Pedi que construíssem um perfil. Após a escrita do texto, se agruparam em dois ou três e se apresentaram um ao outro como se fossem os personagens criados e deveriam dizer se aceitavam a solicitação de amizade ou não. Apenas dois alunos não aceitaram, um devido à diferença de idade e pela distância e uma aluna disse que não gosta de Santa Catarina, por isso não aceitava a amizade com um catarinense.**

Dois alunos construíram perfis mais inusitados, sendo personagens mais velhos (30 e 81 anos), com nacionalidades diferentes (um grego e o outro australiano), sendo que o senhor de 81 anos gosta de jogar dominó com os amigos e o grego é um herói guerreiro. Conforme nos aponta Goldstein e Rayner (1994:367) apud Rajagopalan (1998, p. 35) “a própria distinção entre identidade e interesses está enraizada no conceito de ‘autenticidade’. Os

referidos alunos se inserem nessa perspectiva, pois suas identidades se articulam com uma necessidade de se sobressaírem e serem autênticos.

Aula do dia 14-04

**Iniciei a aula cantando uma música chamada “Sonrisa” da dupla mexicana Jesse y Joy. Após, li o texto “Cadena de sonrisa”, no meio da leitura pedi que se levantassem e abrissem a caixa que levei, nela havia um sorriso de um bebê e uma frase escrito “¿Puedes darme una sonrisa?” Os alunos riram e eu tirei foto. Terminamos a leitura e fiz perguntas sobre a temática do texto como podemos ver no exceto abaixo:**

**Exceto 1:**

*Professora: ¿Qué las personas pueden hacer para que te hagan felices?*

*Aluno 1: Regalos y comidas “gostosas”<sup>4</sup>.*

*Professora: Comidas ricas, sí, bueno.*

*Aluno 2: “Escutar piadas”.*

*Professora: ¿Te gusta escuchar chistes?*

*Aluno 2: Sí.*

*Aluno 3: Chocolate.*

*Aluno 4: Regalos.*

*Aluno 5: Me gusta jugar al “videogame” y comida.*

*Aluna 6: Elogios.*

*Professora: Incluso, eres muy inteligente y guapa.*

*Aluna 6: Gracias. (risos)*

*Aluno 1: ¿Y tú profe? ¿Qué te hace feliz?*

*Professora: Viajar me hace feliz, estar con mi familia, con mi hija, comer papas fritas también me hace feliz (risos). Continuando...*

*Aluno 7: Cuando estamos en el colegio y salimos de vacaciones.*

**Após apresentar outras questões para que refletissem um pouco sobre a importância de sorrir, propus a atividade do melhor sorriso para eles.**

A proposta inicial era de se pesquisar sobre a oralidade e a escrita nas aulas de E/LE, mas a necessidade de se escutar o aluno e envolvê-lo no ambiente de aprendizagem, buscando

---

<sup>4</sup> As palavras com desvios ortográficos ou escritas em português estão entre aspas nos excertos.

ensinar o que possa ser relevante para eles e para o professor, adquiriu lugar em primeiro plano. De acordo com Fairclough (2001, p. 33):

os professores têm o poder de avaliar as contribuições dos alunos (...) e mostra que grande parte do discurso de sala concerne à avaliação dos conhecimentos dos alunos e o seu treinamento para dizer coisas que são relevantes segundo critérios estabelecidos pelas escolas<sup>5</sup>.

Na verdade, o professor deve avaliar as contribuições dos alunos e usá-las a favor de suas aulas e da construção do conhecimento. No caso da atividade citada em que o aluno demanda a minha participação, percebe-se que a forma como o professor aborda os conteúdos e as temáticas contribuem (ou) não para o fortalecimento nas relações entre professor e aluno, havendo uma parceria, um comprometimento, em que o professor já não está mais do outro lado, no pedestal.

Aula do dia 16-04

**Começamos a aula montando o mural do melhor sorriso e os alunos apresentaram.** Alguns dos textos podem ser observados no seguinte exceto:

**Exceto 2:**

*Aluna I: Mi mejor sonrisa es de mi amiga hay nueve años, nos “conocemos” en la escuela, ella es muy importante para mí, siempre está “conmigo”. Todos los momentos que tengo con ella son los mejores, mismo los más tristes “se tornan” alegres, yo la amo mucho.*

*Aluna M: Esta sonrisa es de una niña muy bella que tiene 5 años y no “mora” aquí, más cuando viene “me visitar” me deja “mucho” feliz. Es mi prima.*

*Aluna J: Mi mejor sonrisa es de mi madre Célia porque ella me deja feliz por el “simples” facto de existir, yo la amo desde cuando nací, me da “conselhos” y es mi mejor amiga.*

Exemplifiquei com os excertos as escolhas mais recorrentes, conforme já mencionado na primeira seção: amigos, crianças da família e mãe.

Fairclough (2001, p. 92), nos remete que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, (...)) como é, mas também contribui para transformá-la”.

Nesse momento da pesquisa é perceptível o início das transformações ocorridas em sala. Os alunos já não são os mesmo do início do projeto, eles querem se manifestar na

---

<sup>5</sup> Fairclough trata sobre essa questão sob a luz das teoria de Sinclair e Clouthard.

língua-alvo e falar sobre as pessoas de quem gostam também nos aproximou mais. Fotografar um sorriso especial foi um pouco além de uma simples tarefa de casa, houve reflexão e conflitos. A aluna I por exemplo, queria fotografar a sua mãe, mas a mesma não gosta de ser fotografada porque sofreu um derrame e possui parte da face paralisada, o que resultou na mudança de plano da aluna, conforme já elucidado.

Aula do dia 28-04

**Após as finalizações das apresentações e as explicações sobre a próxima tarefa (o mural do pior machucado) no dia 23-04, entreguei as redações sobre “La peor herida” e pedi que reescrevessem o texto de acordo com as orientações. Levei alguns slides com fotos de sorrisos, a discussão sobre a primeira imagem apresentada será ilustrada no exceto abaixo:**

**Exceto 3:**

*Professora: ¿Alguien ya ha oído hablar en esta fotografía? ¿Quién es?*

*Alunos: Monalisa.*

*Pofessora: ¿De quién es esta obra?*

*Aluno R: Leonardo Da Vinci.*

*Aluna G: Pensé en decir Shakespeare.*

*Professora: ¿Shakespeare?*

*Aluna G: Me confundí.*

*Professora: Sabías que era de alguien muy famoso. ¿Y quién fue Shakespeare?*

*Aluno R: Fue un gran escritor.*

*Professora: Muy bien.*

*Aluna G: Escribió Romeo y Julieta.*

*Professora: Sí, Hamlet. Entonces clase, tenemos aquí Monalisa. Esa es una obra muy famosa.*

*Alunos: Sí.*

*Professora: ¿Por qué?*

*Aluno R: ¿Porque es de un pintor muy importante?*

*Professora: Sí, pero es una obra singular y que hay muchos estudios sobre ella, principalmente ¿por qué?*

*Aluna I: Por su sonrisa.*

*Professora: Muy bien.*

*Aluno G: Y por “seu olhar”.*

*P: Sí, por su mirada.*

*Aluna I: Su sonrisa de lado.*

**Levei também uma releitura desse quadro com o nome “*Mona risa*” e expliquei que não haveria graça se fizéssemos esse trocadilho em português (Mona riso). Perguntei a eles o que estava distinto do quadro original. Através do seguinte exceto podemos observar as respostas:**

**Exceto 4:**

*Aluno R: La sonrisa y el “olhar”*

*Aluna I: La sonrisa y la mirada.*

Os alunos que não se manifestavam espontaneamente das aulas começaram a interagir, querem mostrar os seus conhecimentos e entendimentos sobre o que estamos falando, demonstram que querem ser importantes para a pesquisa e prestam atenção no que os colegas dizem. O discurso não tem natureza puramente individual, como argumenta Fairclough (2001), dessa forma o discurso emana de sua existência diante do social, o que favorece mudanças e reflexões.

Aula do dia 30-04

**Terminamos de montar o mural “*Mi peor herida*” e os alunos apresentaram seus trabalhos. Não levaram o texto escrito para a apresentação, gostei muito dos resultados. Cinco alunos faltaram, apresentaram no dia 05-05. No exceto abaixo temos como exemplo algumas das apresentações:**

**Exceto 5:**

*Aluno R: Cuando yo tenía 4 años yo estaba jugando en casa y no “tinha” más nada para hacer, fui andar en bici, “pra que”, estaba muy rápido y yo batí en una cerca y volé en el suelo, “aí” fue en el brazo, mucho dolor, hoy no, está mejor. Estaba llevando un short, gorra, camisa y estaba con un amigo, solo.*

*Aluno G: Ahora mi rodilla está sana, pero cuando yo tenía 12 años, jugaba el fútbol con mis amigos en la calle, “pierto” de la casa de mi abuela y cuando yo pisé en la pelota y caí, herí mi rodilla.*

*Aluna R: Cuando yo tenía 10 años, yo estaba andando en patines y yo cansé, yo, cuando yo senté en la... “calzada”, yo “escorregué” y, “é”... “fez” un corte en mi pierna, yo “lembro” que, estaba de short y con jersey y estaba con mi hermana.*

*Aluna I: Cuando yo tenía 7 años, yo solía jugar mucho en la calle, pero un día yo estaba andando en bici con una amiga, más desequilibré y caí y me herí, en la cabeza, pierna, “tudo, tudo” y hasta hoy yo tengo un poco de miedo de andar en bici, solo.*

*Aluna S: “Ah, lembrei, tá”. Mi peor herida fue cuando yo tenía más o menos 8, 9 años, yo estaba en la casa de mi tía, corría ... “correía” por la casa con mis primos, entonces yo estaba muy rápida y caí encima de mi brazo y mi codo batió en el suelo y salió “mucho” sangre.*

*Aluna G: Cuando yo tenía 5 años y vivía en la Ponte Alta, “é”... fui con mi mamá y con mi hermana “na” casa de una amiga, llegando allá comenzó a llover mucho y la casa tenía muchos aleros y yo fui levantar y “escorregué”, mi hermana me “empurrió” y yo caí con el mentón en la “lellada” ... “no” rejunte y... mi mamá llamó mi padre y ella me llevó al hospital y llevé tres puntos, tengo la cicatriz.*

Os alunos se prepararam para as apresentações, os resultados foram muito bons, eles já não se intimidavam diante do gravador de voz e compartilharam suas experiências “dolorosas” da infância tentando ressaltar detalhes do acontecimento.

Escrever sobre como fazem amizades e como faziam, trazer o melhor sorriso, falar sobre o pior machucado, são retratos que foram sendo construídos e compartilhados comigo e com os colegas, no remetendo a frações de memoriais. Conforme nos reporta Romero (2010, p. 154),

a memória vincula-se ao meio social e, assim, depende de interesses contextuais, está em constante movimento em função do processo dialético que estabelece com experiências passadas e objetivos presentes, o que lhe confere um caráter transformacional.

Pautando-se nestas colocações pode-se dizer que as construções textuais dos alunos resgataram memórias, essas que dialogaram com as experiências presentes, e as transformações começaram a ser percebidas na maneira com que os alunos passaram a se expressar e dar importância, gradativamente às atividades propostas.

**No dia 14-05 os alunos passaram de sala em sala divulgando nosso Bazar beneficente e pedindo a colaboração de todos com doações, afixaram o folheto informativo (ver anexo 7). No dia 19-05 separamos as roupas e definimos os valores. O bazar ocorreu no dia 21-06, nenhum aluno faltou, se organizaram e levaram um lanche para confraternizar ao final do evento. As roupas custavam de 1,00 a 10,00 reais, sendo**

**que a maioria ficava na faixa de 1,00 e 2,00 reais. Arrecadamos 183,00 reais. Os alunos sugeriram que não vendêssemos as roupas de crianças e de frio, pois seria melhor doá-las. Uma aluna sugeriu que fizéssemos as doações para um abrigo/creche que fica em Valparaiso- GO.**

A organização do bazar promoveu uma articulação e um entrosamento na turma que antes não era visto. Eles estavam envolvidos, davam sugestões, deram importância ao evento e se sentiram importantes por participarem desse projeto. Eu, como participante do projeto também via gradativamente a evolução e o empenho dos alunos diante do evento que estavam organizando. A proposta de se trabalhar com algo relevante em língua espanhola, a partir do estudo sobre o vocabulário de vestuário e de compras, me fez refletir sobre a minha identidade como professora de língua espanhola.

Silva (2000, p. 100) elucida que devemos “estimular, em matéria de identidade, o impensado, o arriscado, o inexplorado, o ambíguo, em vez do consensual, do assegurado, do conhecido, do assentado”. Talvez fosse mais cômodo simular um bazar, representando uma situação de compra e venda, mas a experiência de organizá-lo e doar o valor para uma instituição carente foi desafiador e fez, não somente os alunos, mas também eu, sair da zona de conforto e buscar desafios que funcionassem como estímulos e força para que o ensino e aprendizagem de E/LE fosse relevante e significativo.

As experiências com o bazar foram as mais diversas, os alunos ficaram felizes por estarem vendendo, eles se divertiram, chamavam a atenção dos pais que passavam (era dia de reunião de pais). Uma aluna relatou que foi uma mãe cega e que seu filho a ajudou a escolher uma peça. O bazar ocorreu das 15:00 às 17:00h.

Os alunos queriam compartilhar suas experiências, ficaram felizes e satisfeitos com o sucesso do nosso evento.

**No dia 26-05 finalizamos as atividades do projeto em sala. Levei novamente meu violão e cantei para eles a paródia da música “Gitana” (ver anexo 14) da Shakira que fiz para homenageá-los pelo excelente trabalho realizado nesse período de geração de dados para a pesquisa.**

**No dia 13-06, eu e quatro alunos da sala fomos à “Creche Sagrado coração de Jesus e Maria” que também funciona como abrigo para crianças e fizemos as doações das roupas e do dinheiro arrecado com o bazar. Foi muito gratificante. Fomos em um**

**sábado, dessa forma não conhecemos as crianças da creche, apenas do abrigo. As crianças da creche são carentes, ela não possui mensalidade e é totalmente mantida por doações<sup>6</sup>.**

Pensando na concepção de que “o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas e para a construção de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) infere-se que o discurso pautado no ensino menos opressor e que considere os conhecimentos e interesses dos alunos, bem como o incentivo à valorização de ações como a solidariedade, resultará em mudanças sociais, em que as concepções e crenças de todos os envolvidos nas atividades foram (re)construídas, reconfiguradas e novas identidades começaram a emergir, configurando alunos com uma visão mais crítica e também mais exigente em relação ao que eles podem aprender nas aulas de língua espanhola.

Eu quis finalizar as atividades em sala de aula com uma paródia não só para demonstrar a minha gratidão e contentamento pelos resultados adquiridos, mas também para confirmar a minha participação, a minha voz nesse trabalho. A letra relata toda a trajetória das atividades.

#### **4.4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Foram feitas quatro perguntas aos alunos participantes. Farei a exposição de cada uma e, em seguida, as colocações mais relevantes dos alunos e suas respectivas análises.

- 1. O que você achou das aulas a partir das atividades com o vídeo “*Quiere ser mi amiga?*” até o dia do bazar? Foram iguais as anteriores ou não? Se não foram iguais, o que foi diferente?** (Relembrei todas as atividades realizadas nesse período.)

#### **Excerto 6:**

*Aluna R: Bom, eu acho que teve, de diferente foi que todo mundo interagiu, é... compartilhar o melhor sorriso que... a gente poderia ter pego, a gente pegou a melhor “sorriso” e trouxe pra sala, compartilhou com todo mundo, o pior machucado, eu acho que isso foi legal pra turma.*

*Aluna I: Nunca vi uma professora cantando na aula e ter a ideia de fazer um bazar, o que eu achei muito legal e o negócio também do livro que eu achei uma boa, assim, nem sempre tá usando ele.*

---

<sup>6</sup> A diretora da escola nos parabenizou pelo trabalho pelas redes sociais, conforme pode ser visto no anexo 13.

*Aluno L: É... a gente não usou tanto o livro, você tocou violão, a gente fez o bazar e você está segurando o gravador enquanto eu falo, você é diferente. (risos)*

*Aluno S: Sim, eu achei diferente foi a... como é que se diz? “Peraí”, não sei como eu vou falar. Eu achei diferente o sistema pedagógico que a professora implantou nas aulas.*

A maioria dos alunos respondeu que os pontos positivos das aulas foram: a interação entre eles; as aulas diferenciadas e mais divertidas e não usar o livro didático. Alguns alunos citaram as atividades do melhor sorriso, do pior machucado e o bazar, as que mais promoveram a interação e o interesse dos alunos.

Fairclough (2001, p. 127) denota que “os processos sociocognitivos serão ou não inovadores e contribuirão ou não para a mudança discursiva, dependendo da natureza da prática social”. O autor se refere a uma mudança de estilo de fala ou de escrita, em que os alunos começam a se expressar de forma mais coesa e coerente. A partir da pergunta sobre o que foi diferente, percebe-se o empenho dos alunos em se expressarem adequadamente e valorizarem o trabalho realizado. Nesse momento podemos confirmar a mudança discursiva e social pela fala dos alunos.

## **2. Qual a atividade que você mais gostou? Por quê?**

### **Excerto 7:**

*Aluno R: Do bazar. Porque foi onde juntou todo mundo da turma pra fazer uma coisa legal, todo mundo se divertiu... ajudar o próximo.*

*Aluna S: A música, o corpo humano e o bazar. Porque eu gosto mais de música e o bazar eu achei interessante porque eu nunca tinha feito um projeto assim na escola.*

*Aluna SN: Gostei do trabalho feito “Mi sorriso” e do trabalho “Mi peor herida”.*

*Aluna R: Acho que do bazar. Porque foi um meio de ajudar pessoas carentes, que precisam, e interagir. É, acho que foi legal falar com outras pessoas, conhecer pessoas novas vendendo, comprando, essas coisas.*

*Aluna M: Eu gostei porque não foi muito chato, só o livro, aquela rotina e a gente inovou um pouco, a gente mudou as coisas. Eu gostei do bazar porque a gente “tava” ajudando as crianças que precisavam e a gente tinha um pouco de condição e a gente fez o bazar “pras” pessoas se comoverem também e a gente ajudar as crianças.*

*Aluno B: Bazar, porque foi uma interação entre todos os alunos e a gente vai doar isso né, aí a gente tá pensando no próximo.*

A maioria dos alunos expressou que a interação entre eles e a solidariedade com os menos favorecidos foram os principais pontos positivos. Sobre a interação, ela pode não ocorrer em sala por falta de estímulo, pois nem todos possuem a mesma facilidade de relacionar-se espontaneamente. A maioria dos alunos está junta há dois anos e meio e ainda serão mais sete semestres para o fim do curso, eles sentem a necessidade de uma relação mais aproximada entre eles e entre seus professores.

Os alunos começam a construir, no contexto da pesquisa, identidades menos frágeis, sendo mais ativos no processo de ensino e aprendizagem, deixam de ser receptores de conteúdos e passam a ser construtores do conhecimento junto à professora.

Os mesmos alunos podem posicionar-se em outros ambientes de aprendizagem com construtos identitários diferentes dos observados aqui, já que o grupo não é o mesmo, a abordagem e as metodologias também não. Conforme argumenta Woodward (2000, p. 30),

Em todas as situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma das diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionados a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando.

Dessa forma, os alunos podem posiciona-se de maneiras diferentes de acordo com “os campos sociais” em que atuam. Conforme já exposto neste trabalho, as identidades não são fixas, são transitórias e esta “perda de um sentido estável de si” pode ser chamada de descentração do sujeito “tanto de seu lugar no mundo social quanto de si mesmos” e isso constitui uma “crise de identidades” (HALL, 2011, p. 9).

Essa identidade que não é fixa faz parte do conceito do sujeito pós-moderno descrito por Hall (2011), o autor também denota que as identidades desse mundo pós-moderno são marcadas pelas diferenças, o que nos possibilita dizer que os alunos se posicionam nas aulas de espanhol compartilhando a necessidade de interagir com os colegas e isso que dizer que eles não estavam satisfeitos com o individualismo antes existente. Mas isso pode não ter a mesma característica em outro ambiente, já que suas identidades podem ser (re)posicionadas.

### **3. Qual a atividade que você menos gostou? Por quê?**

#### **Excerto 8**

*Aluna JS: Não sei... Não me recordo (relembrei as atividades à ela). A do amigo, porque eu acho que as outras foram melhores, a do perfil.*

*Aluna N: Acho que nada, foi tudo divertido, uma maneira melhor de aprender.*

*Aluno G: Foi do “Mi mejor sonrisa” porque eu tinha esquecido a atividade e não deu pra eu fazer também.*

*Aluna G: É... não gostei de ter que ler na frente de todo mundo (Mi mejor sonrisa).*

Foi gratificante escutar da maioria que não houve nada que não gostaram. Eu relembrei as atividades para que assim pudessem se decidir. O aluno G disse não ter gostado da atividade do melhor sorriso porque ele não levou o dele. Quando ele começou a ver os resultados da atividade, ficou chateado por não ter participado. A aluna G disse não ter gostado de ler o seu texto referente ao melhor sorriso, pois é tímida, mas no decorrer das atividades ela se demonstrou participativa e comunicativa e já não apresentava vergonha como nas primeiras aulas do projeto. A todo momento foi-se percebendo o movimento das identidades sendo construídas no âmbito da pesquisa, a prática discursiva sendo reiteradamente transformadora (Fairclough, 2001).

A aluna JS disse que a atividade referente ao vídeo que passei no início do projeto foi a que ela menos gostou. Pensei que a maioria fosse dizer a mesma coisa, pois, em relação às outras atividades do projeto, essa foi a que menos fez com que interagissem e fizessem algo realmente diferente do convencional.

#### **4. Você acha que aprendeu algo mais que a língua espanhola nessas aulas, algo que você vá levar para a vida? O quê?**

##### **Excerto 9:**

*Aluna T: Sim. Que a gente tem sempre que ajudar o próximo, não deve pensar só na gente, que o bazar serviu também pra isso, não só “pro” curso.*

*Aluna R: Sim, com certeza, assim, a amizade que a gente fez dentro da sala a gente vai poder levar pra toda vida. Por exemplo, eu sempre vou lembrar. O bazar, eu acho que foi bom não apenas pras pessoas carentes, foi bom pra gente, a gente poder ajudar o próximo e ficar fazendo isso sempre.*

*Aluna G: Sim. Eu parei de ter mais vergonha e aprendi a interagir com os outros.*

*Aluna I: Sorrir sempre, sempre sorrir. Com o bazar, a pechinchar (risos) e ajudar as pessoas, é uma ótima atitude.*

*Aluno L: Como se organizar um bazar, ajudar o próximo também, é.*

*Aluna M: Ajudar as pessoas; dizer que o sorriso também faz parte, sorrir que eu acho importante, sorrir faz bem pra gente. Das feridas também, que a gente já teve no passado, o que a gente já passou, só.*

Era previsível que eles fossem falar sobre o bazar beneficente, pois foi o que os envolveu de maneira mais intensa. Contudo, também relataram as boas experiências obtidas com as demais atividades, principalmente as do sorriso e do machucado. As respostas de alguns alunos foram interessantes, como podemos ver no excerto 9, no qual mencionam que aprenderam como organizar um bazar, a pechinchar, a interagir e solidificar amizades através da interação.

Para que houvesse envolvimento e participação dos alunos era necessário que as atividades se vinculassem a propostas em que eles interagissem, não teria o mesmo efeito escrever textos com relatos pessoais e memórias e não compartilhá-los com os colegas, dessa forma a interação não aconteceria. Inconscientemente as atividades foram gradativamente motivando a interação e a atividade final, o bazar, requeria maior cumplicidade entre eles e talvez não tivesse tido o mesmo impacto e resultados se tivéssemos realizado as atividades em outra ordem.

As identidades estão relacionadas a relações de poder (SILVA, 2000), os alunos foram parte intrínseca do projeto, mas precisei articular as ideias e motivá-los para que as identidades se movimentassem e adquirissem novas formas, novos conceitos dentro do espaço de aprendizagem de E/LE.

Conforme relatei em entrevista, apesar de já tentar levar o melhor para os meus alunos, esse projeto transformou a minha identidade como professora e hoje me avalio de forma diferente. Os resultados foram fortalecedores, os alunos apresentaram mudanças nítidas em seus discursos e em suas identidades como alunos de língua espanhola. No início não acreditava que os resultados pudessem ser tão bons, tanto na mudança discursiva e no crescimento linguístico (escrita e oralidade na língua-alvo), como na mudança social, em que a colaboração e iniciativa dos alunos foram fundamentais para que obtivéssemos êxito nas metas a serem alcançadas.

Giroux (1987, p. 20) ressalta que, devemos escolher métodos com “o objetivo de educar todos os estudantes para o exercício da cidadania”. Essa prática será menos excludente e essa é a perspectiva de ensino que se propõe nas escolas da atualidade. Trabalhar de acordo com os temas transversais e ensinar utilizando as perspectivas do letramento e da pedagogia crítica já está em consonância com as propostas das Diretrizes Nacionais de Educação e com o Currículo em Movimento da Educação Básica, o que falta é predispor-se à mudança de atitudes em prol de qualidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa apresentada concluímos que o estudo sobre identidades se faz pertinente no contexto do ensino de línguas, sendo o aluno posto em um ambiente de aprendizagem em que novas culturas, novas formas de falar e de pensar lhes são apresentadas e esse contato faz emergir novas identidades, essas que a todo tempo vão cambiando, tomando diferentes formas.

O estudo em questão também nos permitiu confirmar a necessidade de práticas pedagógicas menos opressoras, voltadas para a proposta do letramento crítico, em que os conteúdos sempre são (re)pensados de forma a beneficiar o aluno, motivando-o e tornando o conhecimento algo relevante e interessante, o que, conforme dados apresentados nesta pesquisa, proporcionam resultados mais positivos na aprendizagem.

Para melhor discutirmos sobre os resultados, apresentamos os objetivos específicos desta pesquisa, explanando de que forma eles foram alcançados.

### **1. Examinar como atividades voltadas para propostas do letramento crítico em aulas de língua espanhola podem contribuir para o desenvolvimento linguístico e para a formação cidadã do aluno.**

Houve várias atividades no decorrer da aplicação do projeto que permitiam uma ponte entre o ensino de língua espanhola e a realidade do aluno. A atividade referente às redes sociais inclui o aluno em seu contexto real e de interesse, o que facilitou a compreensão e a execução das tarefas relacionadas a esse tema. Quando iniciamos os trabalhos envolvidos na temática do “sorriso” adentramos em uma nova fase do projeto, em que os alunos apresentaram mais interesse e mais resultados positivos na aprendizagem. Eles tiveram que escolher alguém especial para apresentar aos colegas de classe, o que torna a tarefa mais significativa que apenas escrever um texto e lê-lo à professora. A partir dessa atividade os alunos começaram a participar mais e interagir. A tarefa sobre o pior machucado também dialogou com o mundo do aluno fora da sala de aula, em que tiveram que recordar a infância e mostrar cicatrizes oriundas dessa época. Os alunos estavam mais confiantes ao falar e os textos produzidos já apresentavam melhoras significativas em relação aos anteriores no contexto da pesquisa. A idealização do bazar beneficente a partir do estudo de vocabulário sobre o vestuário trouxe mais que aprendizagem linguística e conteudística, proporcionando à

professora e aos alunos participantes reflexões a cerca da importância de ser solidário, não só para quem é ajudado, mas também para quem ajuda, já que a nossa iniciativa nos fez bem.

## **2. Reconhecer as possíveis mudanças nos discursos dos alunos, a partir da ADC.**

Os discursos apresentados inicialmente revelavam alunos inseguros ao se comunicar na língua-alvo, apresentando resistência em falar na língua espanhola, mas no decorrer do projeto a relação entre os alunos e a professora mudou, o que ocasionou na produção de discursos menos introspectivos. A partir dos dados gerados percebemos a mudança social no discurso dos alunos, já que o olhar para a maneira como se comunicar nas aulas já não era o mesmo e o discurso de ensino e aprendizagem de E/LE também foi modificado, os alunos apresentaram ao final da geração de dados discursos mais fortalecidos, compreendendo que se pode aprender muito mais que conteúdos gramaticais em aulas de língua estrangeira.

## **3. Refletir sobre os construtos identitários dos alunos a partir das aulas de espanhol no contexto da pesquisa.**

Foi possível reconhecer nos alunos, identidades construídas observando-se o contexto do ensino de língua espanhola. Na atividade em que tinham que construir um perfil para uma rede social, nota-se a recorrente escolha por nacionalidades hispânicas, o que nos remete à influência do ambiente de aprendizagem. Nota-se nos alunos crises de identidades, em que, ao mesmo tempo que querem aprender um novo idioma, resistem às práticas orais em sala de aula, principalmente no início da pesquisa. Os conflitos, aparentemente vão sendo resolvidos quando eles optam por participarem mais se comunicando na língua-alvo, nesse momento percebemos o quanto as identidades em sala de aula são cambiantes, instáveis e suscetíveis a mudanças.

Conforme os resultados apresentados, é oportuno ressaltar os resultados positivos da pesquisa, em que pudemos desvelar a importância de um trabalho baseado em propostas coerentes com o que é relevante para o ensino e aprendizagem de E/LE, em que o professor se interessa pela forma como o aluno aprende, consolidando esse fato com as bases do letramento e da pedagogia crítica. Também foi possível compreender as mudanças dos discursos dos alunos a partir desse trabalho que ultrapassa as barreiras do convencional e do tradicional. Por último, enfatizamos as construções identitárias observadas no decorrer da

pesquisa, em que alunos mais tímidos terminaram o projeto interagindo em sala de aula e a identidade de alunos que se remetiam à sala de aula para aprender espanhol sem esperar que algo diferente acontecesse foi interpelada por identidades de alunos que passaram a se preocupar com outras questões no ambiente de sala de aula, já que é possível aprender um novo idioma, divertir-se e preocupar-se com problemas sociais ao mesmo tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5ª edição. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008, 114 p.

BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, 272 p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 13ª edição, primeira reimpressão. Hucitec editora, 2012, 203 p.

BRASIL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014, 90 p.

BORTONI, M. E. A questão do erro no português oral no Brasil e a mudança linguística. In: *Athos e Ethos-educação e linguagens-Patrocínio*, Faculdades Integradas de Patrocínio. 2003, p..181- 202.

\_\_\_\_\_; MARTINS, C. R.B. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008, 140 p.

\_\_\_\_\_. *Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola*.

ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras – ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006,145 p.

COSTA, L. P. A. A ADC faircloughiana: concepções e reflexões. *Linguasagem* (São Paulo), v. 1, p. 1-5, 2012. Disponível em:

<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/ensaios/003.pdf> Último acesso em 22/03/2015

DIAS, J. F. O Analista do discurso e sua prática teórico e metodológica. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 12, p. 213-246, 2011.

\_\_\_\_\_. Memorial de leitura: Tatuagens de minha leitura da palavramundo. *Entrelinhas* (UNISINOS. Online), v. 6, p. 30, 2012.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. In: revista eletrônica *Educar*, Curitiba, n. 16. Editora da UFPR, 2000, p. 181-191. Disponível em:

[http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf) Último acesso em: 27/05/2015.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: MAGALHÃES, I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001[1992], 316 p.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. Tradução: SAMPAIO, L. F. A. 22ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2012, 74 p.

FREEBODY, P. *Methods and Methodologies: Ethnography, Case Study and Action Research*. In: *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003. p. 74-89.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 11ª edição, 107 p.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. Tradução: ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez, 1987, 104 p.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (org.); *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70.*

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: SILVA, T. T., LOURO, G. L. 11ª edição. DP&A, 2011. 102 p.

KLEIMAN, A. A concepção escolar da leitura. In: *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1998, p. 9-14.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008, P. 487-517.

MARCONI, M; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, 310 p.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP. Pontes Editores. 2011. v. 18. p. 17-48.

MOITA LOPES, L. P. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. SIGNORINI, I. (Org.) Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

\_\_\_\_\_. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p. 1-15.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. - Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. 4ª reimpressão, 2006, p. 203-212.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. SIGNORINI, I. (Org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21-45.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. SIGNORINI, I. (Org.) Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 53-79.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Ed. 1 Campinas, Mercado de Letras. 2010, p. 141-172.

SANTOS, B. S. O social e o político na transição pós-moderna. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 75-113.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A.(Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. pp. 25-52.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F. & COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Traduções: SILVA, T. T. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.p. 7-72.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnograph. In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds.). In: *Research Methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 135-144.

## ANEXOS

### ANEXO 1

¡Hola

¡Hola! Mi nombre es Daniel, tengo 14 años, me gusta salir por las fiestas, tengo pelo corto, soy alto, tengo dos hermanos, me gusta jugar al fútbol y el videojuego, soy blanco, más me gusta hacer muchos amigos en el barrio del Brasil con mi madre y mi padre.  
Cumpleaños: 11 de Febrero.

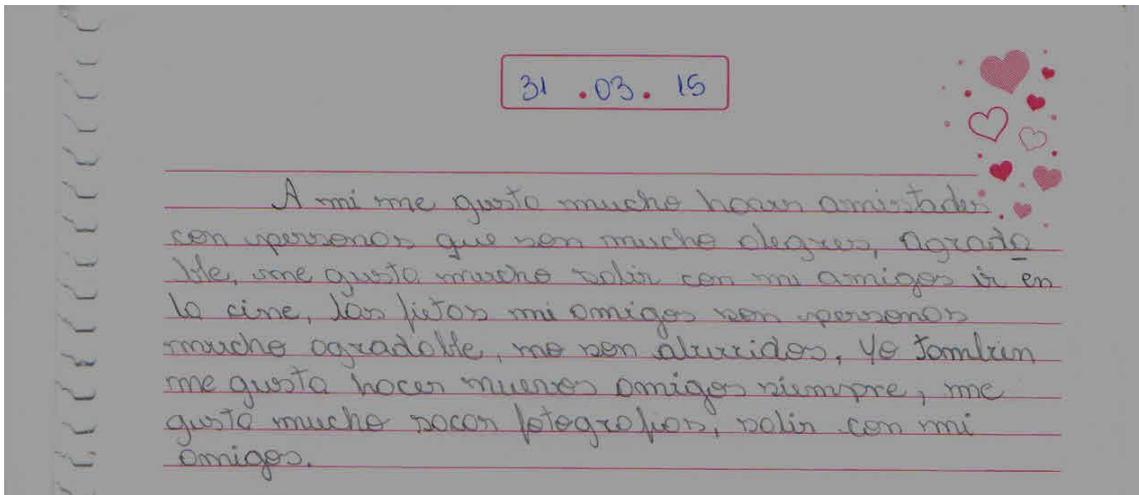
Hola yo soy Aquiles, soy de la Grecia, vivo con mis padres, yo soy guerrero del ejército de Troya, Saltero, muy bueno en pelea cuerpo a cuerpo, soy rubio del ojos azules, me gusta pelear, soy un hijo griego. Tengo 30 años.

Eres una mujer alta  
blanca de pelo  
largo y negro y  
ojos azules.

Diana Dorcas

Doble:  
Mora España  
Nacimiento: 16 de mayo de 1995 (19 años)  
Estudio Biología  
Saltero.  
Yo me gusta leer, escuchar música, asistir a las películas, jugar y estar con mis amigos.

## ANEXO 2



Para mí hacer amigos es un poquito difícil, pues soy un poco tímida, aún más cuando la persona no tiene los mismos gustos que yo. Pero con mis amigos soy muy guay más fco envergada por ellos seran ton ruidosos pero me consigo fican con ellos. Siempre salimos, vamos al cine en un momento, jugar algo. Ellos no se arruman mucho, son "largados".

### Párrafo

Yo hice amistades con personas simpáticas, divertidas e quietas. No me gusta salir para hacer amigos, me gusta que las personas vengan hacer amistad conmigo. Yo suelo hacer de todos los tipos de amistades, para mí conocer distintos tipos de amistades, para cuando algún problema apareciera, yo saber como resolverlos. Pero que me gusta más de personas que tienen créditos en el teléfono móvil para me conectar a la internet.

### ANEXO 3

#### Amistades

Cuando yo era pequeña no tenía muchos amigos, segundo mi madre, pues moraba en una chacara y no tenía muchos vecinos. Estudiaba en una escuela particular que era muy rigurosa, más era o lugar donde tenía más amigos en la época.

Mis amigos eran todos de la iglesia, entonces no salíamos mucho solo, ellos eran muy muy calmes.

Ahora yo tengo más amigos en la escuela, ellos son muy distintos de los antiguos, yo lo conocí tiene un tiempo y fue de una manera extraña. No veo los otros tiene cinco años o más, tengo salud.

Cuando yo era niña, hacía amistades fácilmente, yo tenía más amigos en la escuela y en la comunidad. Mis amigos eran bogas, disidentes etc. Nosotras gustábamos de asistir películas, boxeo, hacer brigadier, bailar, escuchar músicos, salir etc. Ahora yo tengo otras amistades, pero cuando yo veo mis amigos de la infancia yo hablo con ellos e hablamos de nuestra infancia etc. Hoy yo hago amistades fácilmente pero no como antes porque hoy yo sé más mis amigos, los que tienen más cosas en común conmigo.

- Yo hacía amistades jugando con niñas y niños yo tenía más amigos en la escuela, tenía una amiga en comunidad, me tenía en redes sociales porque usaba muy Niña lugar en la escuela.
- Yo tengo pocos amigos que son de mi edad así que yo tengo más contacto. Estudié hasta hoy y eres mi mejor amiga, me hago amistades de la misma manera.

## ANEXO 4

Lee el texto y acentúa cuando sea necesario.

### **La risa es el mejor tratamiento para tratar enfermedades**

Cada vez más los expertos están investigando el efecto de la risa. Como poder curativo, la risa se está convirtiendo en un elemento importante en las terapias que se aplican en los hospitales infantiles y geriátricos. El buen humor crea un círculo psicológico saludable que ayuda y favorece el restablecimiento de la salud.

Desde el punto de vista fisiológico una buena carcajada relaja los músculos, ensancha los pulmones porque permite llenarlos de oxígeno, consiguiendo un aumento de la circulación sanguínea y un efecto tranquilizante en el sistema nervioso.

Desde el punto de vista psicológico, levanta el ánimo, potencia el bienestar y equilibrio emocional, ayudándonos en la mayoría de los casos a superar los problemas.

Reírnos no nos produce más arrugas, sino al contrario, movilizamos la musculatura facial, producimos estiramientos de los músculos, lo cual ejerce un efecto tonificante y antiarrugas. La risa está incluida entre las llamadas emociones positivas, también lo están la sonrisa, el optimismo, la alegría, el buen humor, la paz y el entusiasmo. Como lo expresan los investigadores médicos, además de ser estados de ánimo que mejoran la calidad de vida, son realidades bioquímicas que ayudan al organismo a prevenir, controlar y revertir un sin número de enfermedades.

El mecanismo saludable se realiza a través del estímulo eléctrico que ejerce una simple sonrisa sobre las terminaciones y filetes nerviosos que inervan los músculos involucrados en el gesto. Los nervios sensitivos de la cara llevan este impulso nervioso de regreso al cerebro hasta el sistema límbico en donde está localizada la glándula pituitaria o hipófisis. Cuando esta recibe el estímulo generado por nuestra sonrisa voluntaria y consciente reacciona liberando unas hormonas llamadas endorfinas que además de ser el analgésico natural del ser humano, producen una sensación de bienestar generalizado. En otras palabras la sonrisa es un remedio eficaz contra dolores crónicos, mejora el estado general de salud y previene el desarrollo de enfermedades crónicas.

Si cambiamos la tristeza y la amargura por una sonrisa no cabe la menor duda de que además de hacer paz, logramos una mejor salud. Sonreír cuesta poco y prolonga la existencia.

Disponible en: <http://www.taringa.net/posts/humor/9995496/La-risa-es-salud-y-cura-casi-todo.html>

Último acceso en: 22/04/2015.

## ANEXO 5

### Cadena de sonrisa

La señorita Elisa aquel día había propuesto un nuevo reto a sus alumnos: la alegría, **y lo había hecho en plan desafío de récord**. Les había nombrado "recaudadores" de alegría, para ver qué se les ocurría con tal de provocar la alegría de los que les rodeaban. Dejó a todos con la boca abierta.

**Algunos días después del encargo de la señorita Elisa**, Carla apareció cargando un gran saco.

- Aquí traigo toda la alegría que he recaudado en estos días -dijo **Todos estaban expectantes**, pero la niña no quiso mostrar el contenido del saco. En vez de eso, sacó una pequeña caja, tomó una cámara de fotos instantánea, **y le entregó la caja a la maestra**, sonriente.

- Ábrala, señorita Elisa.

**La profesora abrió la caja despacio y miró en su interior**, y una gran sonrisa se dibujó en su rostro; en ese momento, Carla le hizo una fotografía. **Luego le entregó la foto y un papel**.

La maestra leyó el papel en silencio, y cuando terminó, señaló con gesto de sorpresa el gran saco.

- Así que eso es...

- ¡Sí! -interrumpió la niña, deshaciendo el nudo que cerraba el saco- ¡un gran montón de sonrisas!

Y del saco cayeron cientos de fotos, **todas ellas de variadas y bellas sonrisas**. El resto de la clase lo dedicaron a explicar cómo a Carla se le había ocurrido iniciar una cadena para alegrar un poquito a las personas: en la caja sólo había una foto con una gran sonrisa, y todos, al abrirla, **sentían la alegría que transmitía y respondían a su vez con una sonrisa**, casi sin querer. Carla les sacaba una foto con su propia sonrisa, y les entregaba un papelito donde les pedía que hicieran lo mismo con otras personas, y le enviaran una copia de las fotografías a la dirección de su casa.

**Y durante aquellos días y meses**, el buzón de Carla no dejó de llenarse de las fotos de las sonrisas de tanta gente agradecida, ayudando a todos a comprender que el simple hecho de sonreír ya es un regalo para todo el mundo.

Pedro Pablo Sacristán

<http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/cadena-de-sonrisas>

## Para hablar

- ¿Qué las personas pueden hacer para que te hagan feliz?
- ¿Qué piensas que es más importante en la vida?
- ¿Por qué sonreír puede ayudarnos a vivir mejor?
- ¿Qué puedes decir de la actitud de la actividad propuesta por la profe Elisa?

## ANEXO 6





## ANEXO 7

Fotos da Linha do Tempo

Retornar ao álbum · Fotos de CIL · Linha do Tempo de CIL

Aluno: Proxima

### BAZAR BENEFICENTE

Convidamos a todos do CIL Gama a participarem do nosso bazar beneficente ocorrerá no dia 21/05, das 15:00 às 18:00h, no corredor principal da escola.

Gostaríamos de pedir a sua colaboração com doações que poderão ser entregues em uma caixa que está na portaria.

Muito obrigado, desde já.

Contamos com a participação de todos.

Alunos do nível B3 de Espanhol da professora Juliana Ribeiro.

Descartar · Comentar

Enviar foto

CIL Gama  
Ação:

Partilhe esta história de nossos alunos.

Descartar · Compartilhar · 11 de maio

👤 Voté, Karina Rodrigues, Priscila Marques, Tainá Santana e outros 10 pessoas curtiram isso.

👍 6 compartilhamentos.

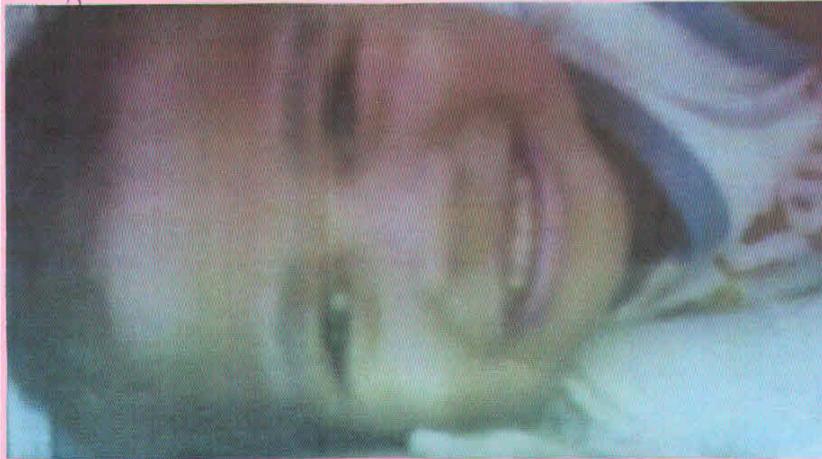
Aluno: Fotos da Linha do Tempo

Compartilhar com: 📧 📧 📧

📌 Usar esta foto

Além visualizador de fotos

ANEXO 8



Me gusta mucho más de una persona que yo gusta mucho más agradable es también una persona muy especial, siempre me haciendo bien.

Esto es mi mejor amiga,  
ella tiene 5 meses y se llama  
Monalisa, ella es mi prima  
y me gusta mucho.



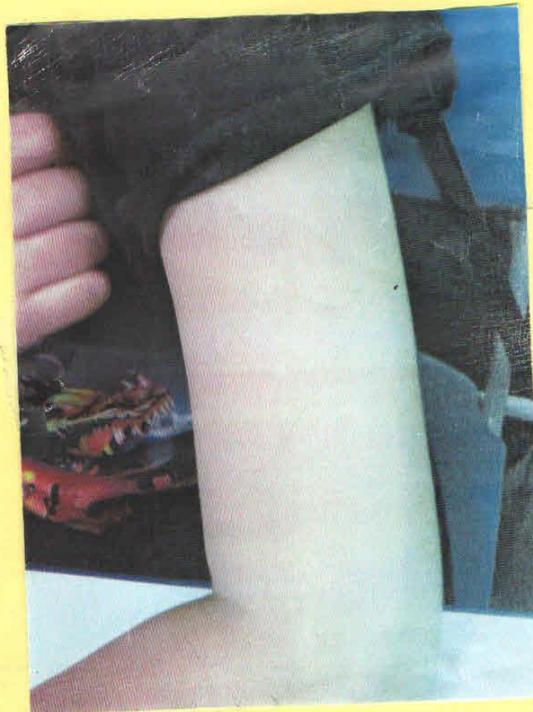


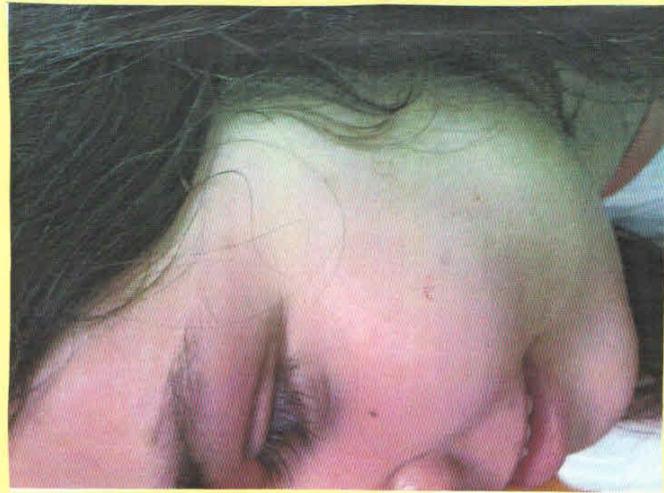
Mi mejor sonrisa es de mi madre Zéba porque ella me deja feliz solo por el simple hecho de existir. Yo la amo desde cuando nació. Me da consejos y es mi mejor amiga.

## ANEXO 9

Ahora mi cuerpo está sano, pero cuando yo  
tenía siete años yo solía jugar mucho mucho  
en la calle, en un día yo estaba rondando  
en bici con un amigo, pero me desequilibré y  
ahí me herí todo el cuerpo: pie, piernas, brazos  
cabeza.

Hay que me tengo ninguno cicatriz de ese  
día y hasta hoy yo tengo un poco de miedo  
de andar en bici.





Ahora mi estado está como, pero cuando yo tenía 2 años yo estaba jugando por el patio y mi perro corrió y me fue en el suelo, estaba pensando que tenía comida en mi mano. Mi madre corrió y shutó el perro cruzado y yo llevé mucho cruzado y me hirió por estado y por trompo y salió sangre y hasta hoy yo tengo mucho miedo de perros, pero ya estoy acostumbrándome.

Ahora mi brazo está sano pero cuando  
yo tenía 14 años estaba en mi  
casa jugando cuando fui a andar de bici.  
Yo estaba muy rápido, muy rápido.  
Cuando yo pedaleé el control de la  
bici a Paty en una carrera y fui  
con el viento la bicicleta fue por mi  
brazo, llévame: Camisa, short, correa.  
Yo estaba un poquito como mi amigo  
Si tengo heridas.

Penato



# ANEXO 10

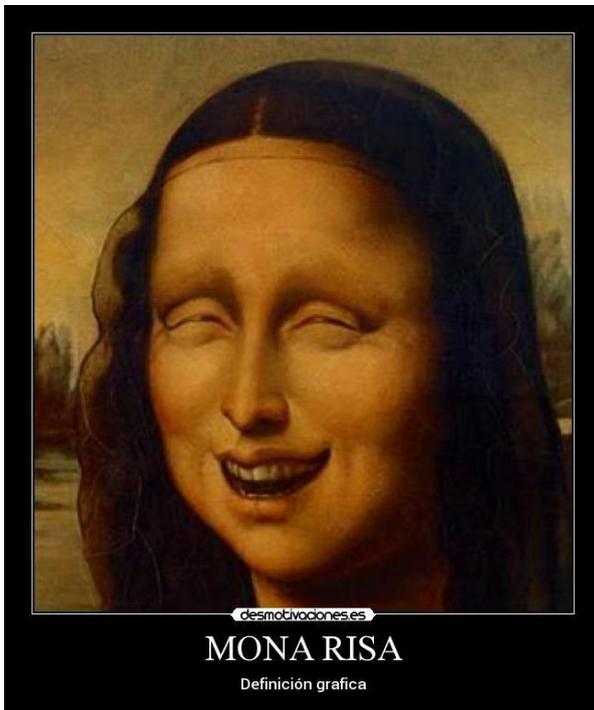
 **Revista de Didáctica**

ACTIVIDAD 3: JUEGO "ME DUELE"

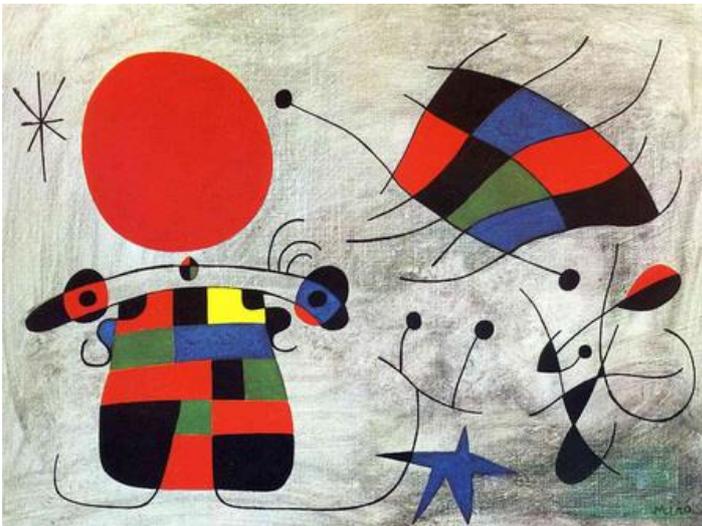




## ANEXO 11



## ANEXO 12



## ANEXO 13



Cil Gama adicionou 6 novas fotos — com Juliana Ribeiro.

31 de agosto às 20:12 · 🌐

### Projeto Bazar Solidário

A professora Juliana Ribeiro nos meses de junho e julho trabalhou o tema solidariedade com seus alunos de Espanhol. Na oportunidade, os alunos quiseram realizar um bazar para arrecadar e ajudar uma instituição de apoio à comunidade.

Os alunos com apoio da professora, organizaram e promoveram a solidariedade dentro da escola.

Estes projetos de SOLIDARIEDADE são muito incentivados por nossa instituição que quer sempre um cidadão cada vez melhor.

Parabéns à professora e aos alunos.

(recuperamos as fotos e estamos publicando, parabéns alunos).



 Curtir  Comentar  Compartilhar

Você, Angélica Rodrigues, Tatiana Brito, Rebeca Assis e outras 48 pessoas curtiram isso.

 **Embaixadores da Esperança** Embaixadores da Esperança. Bela iniciativa da professora. Parabéns. (Lia) [www.partners.net](http://www.partners.net)



### Home | Partners of the Americas

Inspired by President Kennedy and founded in 1964 under the Alliance for Progress, Partners of the...  
PARTNERS.NET

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 20:15

 **Vera Lucia Souza Faria** Parabéns pelo projeto!

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 20:21

 Juliana Ribeiro respondeu · 1 resposta

 **Rebeca Assis** Que ação linda! Parabéns aos alunos e a professora Juliana. ❤️

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 20:59

 Juliana Ribeiro respondeu · 1 resposta

 **Angélica Rodrigues** Foi lindo. 😊

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 21:54

 Juliana Ribeiro respondeu · 1 resposta

 **Marisa Nunes** Felicitaciones, Juliana Ribeiro!

Ver tradução

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 22:34

 **Vera Oliveira** Parabéns, Juliana Ribeiro!

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 22:57

 **Jannaina Monteiro** adorei a ideia do projeto

Descurtir · Responder ·  1 · 31 de agosto às 23:17

 **Elizete Ramos** Parabéns! Precisamos de mais ações desse tipo. Você é 10+!

Curtir · Responder · 1 de setembro às 05:29

 Juliana Ribeiro respondeu · 1 resposta

 **Kamila Rodrigues** Belo projeto Juliana Ribeiro! Parabéns! 🙌

Descurtir · Responder ·  1 · 1 de setembro às 07:49

## ANEXO 14

### PARODIA DE LA MÚSICA “GITANA” DE SHAKIRA PARA B3

Estudiando español  
Aprendí como amistades hacer  
Conociendo mejor  
Mis amigos de clase  
Y recordando la niñez

Voy sonriendo  
Cantando y aprendiendo  
Que sonreír es importante todo el tiempo  
Elegí una sonrisa  
Escribí, hablé sin prisa  
Sobre alguien especial en mi vida  
Las partes del cuerpo pude aprender Con el juego “me duele”  
Sigo aprendiendo (2x)

Acentuar, conjugar  
Escribimos textos para presentar  
Sobre la peor herida  
Que marcó nuestro cuerpo y hace parte de nuestra vida

Voy sonriendo  
Cantando y aprendiendo  
Que ayudar puede ser estupendo  
Nuestro bazar benéfico  
Cambió nuestro concepto  
Y de la solidaridad somos adeptos  
Aprovecha que en las clases se puede aprender más que piensas  
Sigo aprendiendo (2x)

Vestimentas, colores  
En el bazar repasamos  
La clase quedó más unida  
Y los alumnos más ciudadanos (2x)  
Sigo aprendiendo (2x)

## ANEXO 15

### MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

O (A) senhor (a): \_\_\_\_\_

está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “As construções identitárias em aulas de espanhol: um enfoque na análise do discurso crítica, no letramento crítico e na pedagogia crítica”.

Esclareço que, a presente pesquisa visa à elaboração de uma monografia, por mim, **Juliana Araújo Ribeiro**, sob a orientação de **Juliana de Freitas Dias** no **Curso de Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º)**.

Informo que o senhor (a) foi selecionado (a) por ser responsável legal pelo (a) aluno (a):  
\_\_\_\_\_regularmente matriculado (a) no(a)  
\_\_\_\_\_.

**Procedimentos:** Os dados serão coletados por meio de diários com notas de campo; entrevistas e produções feitas pelos alunos.

Os dados das falas e dos textos produzidos pelos(as) alunos(as), permanecerão sob a guarda do(a) pesquisador(a) e as informações obtidas terão destinação unicamente científica, sendo divulgados somente em congressos e em publicações científicas, respeitando o anonimato dos/as participantes.

#### **ESCLARECIMENTO:**

(1) A colaboração nesta pesquisa é uma contribuição voluntária sem remuneração; a pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento/recompensa que viole as disposições Resolução CNS 196/96;

(2) Serão previstos procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico - financeiro;

(3) O consentimento em participar é livre, podendo o(a) participante não aceitar ou desistir a qualquer tempo, sem necessidade de exposição de motivos;

(4) O(A) participante poderá solicitar informação sobre a pesquisa e seu andamento em qualquer tempo, e a pesquisador Juliana Araújo Ribeiro compromete-se a esclarecer as dúvidas que houver;

(5) Em hipótese alguma, será divulgado o nome/identificação dos participantes, assegurando a sua privacidade quanto aos dados envolvidos no estudo: serão utilizados pseudônimos;

(6) Será assegurada a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa, sem quaisquer represálias;

(7) A pesquisadora Juliana Araújo Ribeiro compromete-se em utilizar os resultados obtidos, bem como as imagens dos participantes filmados, somente em publicações científicas, como em artigos científicos de revistas especializadas, dissertações e teses, em encontros científicos e/ou congressos;

(8) Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os(as) participantes da pesquisa, por meio de contato da pesquisadora com os participantes; além disso, a qualquer tempo os/as participantes poderão entrar em contato com a pesquisadora e solicitar informações sobre a pesquisa;

Após apresentar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido, eu, (*inserir nome do cursista*) solicito a sua autorização para que o seu(sua) filho(a): (*inserir nome do participante da pesquisa*) possa participar da pesquisa intitulada (*inserir título do projeto*). Informo que todas as informações obtidas com esta pesquisa terão destinação unicamente científica.

Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, o senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Juliana Araújo Ribeiro.

Este termo está redigido em duas vias, ficando uma em posse do(a) participante e uma em posse da pesquisadora Juliana A. Ribeiro.

Agradecemos sua colaboração,

---

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

*(inserir nome do cursista)*

### **DECLARAÇÃO**

Eu, *(inserir nome do responsável legal pelo participante da pesquisa)*, CI – *(inserir número do documento de identidade do responsável)*, responsável legal pelo(a) aluno(a) *(inserir nome do participante da pesquisa)*, aceito que o(a) aluno(a) acima participe da pesquisa *(inserir título do projeto)*, que será realizada no Centro de Formação Continuada de Professores/CEAM/UnB.

Afirmo que, concordo com a divulgação dos resultados da pesquisa nos termos citados. Declaro que li, entendi e concordo com o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo. Portanto, assino a presente declaração.

Brasília, *(data)*.

---

*(inserir nome do responsável pelo participante da pesquisa)*

Responsável pelo participante da pesquisa

## **ANEXO**

Os dados para contato com a pesquisadora responsável são:

Nome:

RG:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

## ANEXO 16

Brasília, 12 de abril 2015.

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho apresentar a essa Instituição de Ensino a pesquisadora Juliana Araújo Ribeiro, orientanda de Juliana de Freitas Dias, da especialização no **Curso de Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (6.º ao 9.º)**, cujo projeto de pesquisa se intitula “As construções identitárias em aulas de espanhol: um enfoque na análise crítica do discurso a partir de de textos orais e escritos”.

As atividades a serem desenvolvidas pela professor Juliana Araújo Ribeiro têm o objetivo de fornecer dados para uma pesquisa qualitativa que visa à melhoria das práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º).

---

*(inserir nome do orientador)*  
Juliana de Freitas Dias